

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

**A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE PELA FORÇA ESTÉTICO-FORMATIVA DO
TESTEMUNHO**

TESE DE DOUTORADO

André Luiz de Oliveira Fagundes

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE PELA FORÇA ESTÉTICO-FORMATIVA DO TESTEMUNHO

ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA FAGUNDES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese**

**A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE
PELA FORÇA ESTÉTICO-FORMATIVA DO TESTEMUNHO**

elaborada por
André Luiz de Oliveira Fagundes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Claudio Almir Dalbosco, Dr. (UPF)

Eldon Henrique Mühl, Dr. (UPF)

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

Luiz Gilberto Kronbauer, Dr (UFSM)

Claudia Ribeiro Bellochio, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Wenceslau Virgílio Cardoso Leães Filho, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 15 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador e amigo Valdo Barcelos, pela confiança, pela experiência de liberdade no conhecimento conjugado ao mundo, pela imprescindível coerência entre o pensar e o fazer, pelo seu testemunho de vida.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Claudio Dalbosco, Eldon Mühl, Jorge Cunha, Luiz Kronbauer, Claudia Bellochio e Wenceslau Leães Filho, pela disponibilidade ao outro, pela atenção cuidadosa, pela leitura criteriosa.

Aos meu familiares, pelo incentivo constante.

Ao meu Pai José Luiz (Juca) (in memoriam), pelos ensinamentos essenciais para uma vida ética.

À minha Mãe Maria Rita, pelo carinho, pela crença e apoio incansável nessa minha caminhada formativa.

Ao meu irmão Daniel, pela escuta, pelo apoio fundamental.

À Eliana, pelo cuidado, pelo amparo, pelo amor.

À Leonel de Moura Brizola, por ter construído as Brizoletas.

A desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Este é o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades
(Theodor Adorno)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE PELA FORÇA ESTÉTICO-FORMATIVA DO TESTEMUNHO

AUTOR: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA FAGUNDES
ORIENTADOR: VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de dezembro de 2016.

O presente trabalho de tese foi desenvolvido dentro da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa se desdobra a partir da seguinte problemática: Numa época de compreensão superficial da dor alheia, como recuperar a dimensão do trágico na formação, especialmente por aquilo que o potencial da literatura do testemunho, considerado a partir de uma dimensão estética e pedagógica, pode oferecer em termos de dispositivos para o processo formativo do professor no contexto de vida social pós-traumático? Nesses termos, o escopo central da tese é: Reaver e resignificar a dimensão do trágico na formação docente especialmente por aquilo que a força estético-afetiva presente na obra testemunhal pode suscitar para uma formação mais implicada com a *humanidade do outro*. Em termos mais específicos, os objetivos são: a) Empreender uma crítica à presença do imperativo epistêmico-profissional no cenário da formação docente em detrimento da formação mais ampla voltada para a preocupação com a justiça social, a humanidade do outro e os direitos humanos; b) Colocar em evidência, a partir de bases históricas, a importância do trágico para a concepção de formação humana em sua significação crítica e estética; c) No que tange ao problema da formação humana, destacar a imbricação teórica e social entre a ideia de tragédia no sentido poético-literário e o sentido do trágico como emanção da polis e da história; d) Elucidar a confluência entre a categoria da catástrofe e da expressão do trágico no âmbito da estética presente no testemunho, repensando suas implicações no contexto dos processos formativos. As razões deste trabalho se justificam pelo fato de que, antes de assentar o foco da formação de professores na preocupação com o rol de capacidades e habilidades operacionais necessárias ao estabelecimento da ideia de profissionalização, cremos ser vital adentrar um aspecto mais profundo e mais essencial. Irremediavelmente isso leva à reconfiguração do *ser docente*, o qual, por sua vez, passa, segundo as peculiaridades do tempo presente, pela busca de uma resignificação do sentido do trágico na formação. A orientação metodológica da investigação segue os encaminhamentos da *dialética negativa*, de Theodor Adorno.

Palavras-chave: Trágico; Formação docente; Testemunho; Afetação estética; Humanidade do outro

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE DIMENSION OF THE TRAGIC IN TEACHING TRAINING BY THE AESTHETIC-FORMATIVE FORCE OF TESTIMONY

AUTOR: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA FAGUNDES
ORIENTADOR: VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de dezembro de 2016.

This thesis was developed within the Research, Training, Knowledge and Professional Development Line (LP1), of the Postgraduate Program in Education, of the Education Center (CE), of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The research unfolds from the following problematic: In a time of superficial understanding of the pain of others, how to recover the dimension of the tragic in teaching training, especially for what the potential of the literature of testimony, considered from an aesthetic and pedagogical dimension, can offer in terms of devices for the training process of the teacher in the context of post-traumatic social life? In these terms, the central aim of the thesis is: To recover and resignify the dimension of the tragic in teacher training, especially by what the aesthetic-affective force present in the testimonial work can lead to in a formation that is more involved with the *humanity of the other*. In more specific terms the objectives are: a) To undertake a critique of the presence of the epistemic-professional imperative in the scenario of teacher training, to the detriment of the broader training focused on concern for social justice, humanity on the other and human rights; b) To highlight, from historical bases, the importance of the tragic to the conception of human formation in its critical and aesthetic significance; c) Regarding the problem of human formation, highlight the theoretical and social imbrication between the idea of tragedy in the poetic-literary sense and the tragic sense as emanation of the polis and history; d) To elucidate the confluence between the category of the catastrophe and the expression of the tragic within the aesthetics present in the testimony, rethinking its implications in the context of the formative processes. The reasons for this work are justified by the idea that before setting the focus of teacher training in the concern with the list of skills and operational skills necessary to establish the idea of professionalization, we believe that it is vital to enter into a deeper and more essential aspect. Irremediably this leads to the reconfiguration of the teaching being, which, in turn, goes, according to the peculiarities of the present time, through the search for a re-signification of the tragic sense in the formation. The methodological orientation of the investigation follows the directions of the negative dialectic of Theodor Adorno.

Key-words: Tragic; teacher training; testimony; aesthetic affection; humanity on the other

SUMÁRIO

ESCLARECIMENTOS INICIAIS.....	10
Encaminhamento metodológico.....	17
CAPÍTULO I FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DA ÉPOCA PÓS-TRAUMÁTICA	23
1.1 Considerações iniciais a propósito do tempo pós-traumático	24
1.2 Educação e docência diante do problema da catástrofe	26
1.3 A redução da formação à profissionalização tecnizante como prejuízo à aventura do espírito.....	28
1.4 A ausência do “pensar sobre a dor do outro” na formação docente por conta de tendências profissionalizantes	32
1.5 A formação docente na educação em direitos humanos para além do “Direito”: a necessidade de compreender a dor pela via estética.....	37
CAPÍTULO II A FORÇA EDUCATIVA DA TRAGÉDIA E A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO.....	43
2.1 Aspectos históricos e conceituais	43
2.2 A figura de Antígona: O trágico como fundamento da preocupação com a humanidade do outro	48
2.3 Ainda sobre a dimensão formativa do trágico	50
2.4 A propósito da ausência do trágico na contemporaneidade e as condições de seu retorno	54
2.5 A história como conteúdo do trágico em Walter Benjamin.....	60
VIRADA	65
a) O trágico no sofrimento humano por trás dos escombros da história como catástrofe.....	65
CAPÍTULO III AUSCHWITZ COMO EPÍLOGO DA TÉCNICA E ABERTURA DE UM NOVO HORIZONTE PARA FORMAÇÃO.....	69
3.1 Pensar a formação pelo choque da catástrofe humana	69
3.2 Implicações da perspectiva adorniana no campo formativo educacional.....	71
CAPÍTULO IV O NÃO-IDÊNTICO COMO SUBSTÂNCIA DO TRÁGICO	83

4.1 Experiência efetiva do trágico na figura do não-idêntico: ponderações dialético-negativas.....	84
4.1.1 A violência do espírito universal na ideia de história como um propósito.....	87
4.1.2 Revolver a história sob a égide da <i>ruinância</i>	92
4.1.3 O que fica para depois de Auschwitz?	94
4.1.4 Esfacelamento da metafísica celestial na decadência da cultura.....	95
4.2 A estética adorniana como base compreensiva da experiência mimésica do trágico.....	96
CAPÍTULO V À PROCURA DA NOVA ANTÍGONA: POR UMA ESTÉTICA DO TESTEMUNHO EM SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	103
5.1 O testemunho como figuração da nova Antígona	103
5.2 Considerações em torno da literatura de testemunho	106
5.3 A voz do testemunho: A força estético-formativa do trágico no tempo presente	110
5.3.1 O testemunho de Primo Levi em <i>É isto um homem?</i>	110
5.3.2 O Testemunho de Rigoberta Menchú, em <i>Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência</i>	118
5.3.3 A estética trágico-testemunhal	126
5.4 Implicações humano- formativas do testemunho ao campo da docência	128
5.4.1 A afetação estética como base da formação do professor assente na <i>humanidade do outro</i>	133
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS.....	143

ESCLARECIMENTOS INICIAIS

O trabalho de tese ora apresentado é uma contribuição teórico-prática ao campo da formação de professores e se desdobra na perspectiva da Filosofia da Educação. Essa cumpre a sua função crítica na medida exata em que pensa o tempo presente e extrai reflexões para realizar o fenômeno educativo. Assim, pensar a educação, em especial o sentido da escola e da formação docente diante das realidades contemporâneas, implica, sobretudo, compreender que a época atual vive sob os efeitos de um século dito “pós-traumático” (FELMAN, 2000). Nas circunstâncias hodiernas da vida social essa questão representa uma condição necessária para exercer a docência com autoesclarecimento pedagógico.

Nesses termos, é preciso sublinhar que o progressivo aumento do aquecimento global; a ocupação populacional desordenada em áreas de riscos, nas regiões periféricas das cidades; a crescente violência urbana e a persistência de conflitos armados de natureza étnico-política, espalhados pelo mundo a fora, não só têm solapado a vida contemporânea, como têm concorrido para instituir o trauma e a catástrofe como elementos constitutivos do cotidiano.

Essa diagnose representa uma tônica caracterizadora da vida social, inserida no contexto da modernidade do século vinte, que ainda se faz fortemente presente neste início de novo milênio. Podemos dizer que as peculiaridades da sociedade deste “tempo” são representativas também de diagnósticos específicos de certos autores, focados em diferentes perspectivas epistemológicas, como: “Mal-estar na civilização” (Sigmund Freud); “Era da catástrofe” (Eric Hobsbawm); “Sociedade de risco” (Ulrich Beck) e “Sociedade da sensação” (Christoph Türcke). Esses diagnósticos têm como ponto comum mostrar a existência de uma racionalidade que reduziu o valor insuplantável da vida humana a um aspecto numérico ou quantitativo, no qual o sujeito se encontra num estado de permanente temor.

Na tentativa de abordar a gênese desse problema, em termos históricos e filosóficos, a partir de Habermas (1990), é possível compreender que não foi apenas a profanação da cultura que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização, mas principalmente o desenvolvimento das sociedades modernas. O sujeito envolto nesse processo não só se deparou com o esfacelamento da

metafísica e dos referenciais teológicos do mundo, como também passou a viver num mundo de incertezas e inseguranças. Agora o “trauma” ocasionado também pela passagem da *cosmovisão teológico-metafísica* à *razão instrumental* se estende a um mundo contemporâneo vitimado pelos efeitos da racionalidade que, além de “desencantar o mundo,” se esqueceu da condição humana¹; ou seja, esqueceu a consideração pela *humanidade do outro*. Podemos entender que essa problemática constituía a centralidade da obra de Theodor W. Adorno. Daí por que, para esse autor, “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2003, p.119).

As causas do terror são reacendidas toda vez que uma barbárie se repete no cotidiano. E isso sempre levanta o problema da compreensão da catástrofe. Porém, a percepção dessas questões esbarra na banalização do modo como as imagens da dor e da violência são discutidas. Portanto, muitas vezes, para a opinião pública geral, esses acontecimentos pertencem ao campo do “natural”. Não há muita força reflexiva para engendrar uma compreensão crítica das ações humanas na manifestação da barbárie, a ponto de extrair dela um saber catártico num sentido trágico, para não reincidência do mal. Para abordar essa problemática, em termos filosóficos de fundo, no contexto filosófico educacional, nossa estratégia é buscar a imbricação entre a importância do fundamento da lição formativa resguardada já na tragédia antiga – cuja expressão é absurdamente reduzida na sociedade contemporânea, em grande parte, por conta dos meios midiáticos – com a possibilidade de um novo sentido do trágico com outra força educativa à altura das peculiaridades sociais do tempo presente. Essa outra força educativa do trágico invoca a capacidade mobilizadora dos sentimentos, conforme nos indica Hermann (2010), que ultrapassa ações assentes na convicção e crença no racional, as quais deixam de lado as dimensões da sensibilidade e da intuição. Nessa mesma linha, seguindo o pensamento de Nussbaum (2009), podemos dizer que a força educativa do trágico provém do peso que as emoções trágicas têm para o aprendizado humano.

¹ Ver HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: Edipucrus, 1996.

Karel Kosik (1995) escreveu que a grande descoberta do escritor tcheco Franz Kafka foi destacar que a época moderna era hostil ao trágico, por isso tratou de bani-lo e instituiu no seu lugar o grotesco. A pergunta que ainda persiste é se nos tempos atuais seria possível o **trágico**. Seu potencial de formação, numa perspectiva mais ampla, foi discutido por autores como Hegel, Kierkegaard e Lukacs. Embora a ideia de pensar a educação na dimensão trágica da existência já tenha aparecido de algum modo no pensamento pedagógico brasileiro, nas reflexões de Paulo Freire sob a denominação de “O sentido dramático da educação” – ideia essa apoiada na obra *O sentimento trágico da vida*, do pensador espanhol, Humberto de Unamuno – ainda assim, há uma grande distância nos dias atuais entre a dimensão do trágico na formação e a tarefa educacional.

Viver numa época que se expressa mais pela superficialidade de opiniões do que pelo trágico implica, inequivocamente, incorrer na *semiformação* (ADORNO, 1996), exatamente naquilo que, em suas causas de fundo, foi um dos grandes móveis fundamentais para a existência dos campos de concentração no passado e no presente. Assim, toda vez que falarmos em sentido do trágico na formação, nós estamos fazendo alusão a um componente vital da formação que remete à preocupação com a **humanidade do outro**. Esse sentido se cumpre ao sermos afetados pela dor do outro como outro de nós mesmos, “pois a tragédia contém um *ethos*, cujo caráter formativo está na possibilidade de produzir efeito sobre nós mais do que os princípios abstratos” (HERMANN, 2010, p. 18). Ademais, num tempo desprovido dos andaimes metafísicos, o trágico ganha uma nova significação e importância para vida em sociedade.

Nesse fórum de discussão há duas posições para a educação: ela pode se emudecer e se resignar, recaindo então num estado de inocuidade e de afirmação adaptativa a uma suposta inexorabilidade desta época; ou ela pode se reverter em face desse tempo histórico, no qual coexistimos com as catástrofes, e assim reconfigurar novas respostas e posturas de compreensão frente à necessidade de auxiliar a evitar o mal e se implicar de modo afetivo-emocional com a dor humana. Nessa linha, no campo da sociologia política e da literatura já estão ocorrendo algumas iniciativas promissoras, como é o caso, por exemplo, citado pelo autor espanhol, Antonio Gómez Ramos (2005) a respeito de Imre Kertézs (sobrevivente dos campos de concentração de Auschwitz) de converter o Holocausto em um valor cultural. Nesse mesmo horizonte de discussão, Bauman (1999, p.64) explica que:

“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”. É dentro desse panorama que a chamada literatura de testemunho pode representar uma nova suficiência aos processos formativos especialmente dos professores, sobretudo no que concerne a uma busca pela restauração ou resignificação de um novo sentido do trágico na época contemporânea.

Assim sendo, que implicações ou consequências esses acontecimentos têm para os processos formativos na atualidade? Diante desses fenômenos, inerentes à vida cotidiana das sociedades modernas avançadas, qual é o papel a ser assumido pela educação, sobretudo nas propostas de formação docente? Essas questões nos recolocam novamente, de uma maneira muito especial, em face da III tese de Marx (1984) sobre Feuerbach- A tese que trata da necessidade de educar o próprio educador. Pois o educador é a *priori* “instruído”, mas nem sempre é “educado” em vista dos desafios e necessidades dos homens, mulheres e crianças de seu tempo atual. Cabe ainda questionar “se em um século pós-traumático, um século que sobreviveu a catástrofes históricas impensáveis, teríamos aprendido algo ou existiria algo que deveríamos aprender sobre educação, que não sabíamos antes” (FELMAN, 2000, p.15)?

Na educação, diferentemente da filosofia hegeliana, o “vôo do Pássaro de Minerva” nunca pode chegar depois, sob pena de as consequências serem irreversíveis. Precisamos nos voltar para o tempo presente, projetando um futuro menos “traumático”. A esse propósito, tem muita pertinência a proposição pedagógica kantiana referente à busca futura constante do “ideal de perfectibilidade humana” (KANT, 1999). Essa proposição reserva uma tarefa primordial para a pedagogia. Para tal empreendimento, acreditamos que o testemunho filosófico de Adorno, a respeito de uma educação pós-Auschwitz, resguarda subsídios teóricos profícuos para essa empreitada, sobretudo quando tivermos que pensar as bases normativas e os meios dos processos formativos, especialmente daqueles que se dedicam a educar as novas gerações. Há necessidade de repensar um tempo em que há poucas respostas da educação no sentido de educar para a não reincidência na barbárie, principalmente pela distorção do trágico no qual equivocadamente desastres e catástrofes ficam restringidos ao âmbito das causas de ordem técnica, e portanto entendidos como eventos comuns e naturais.

Essas preocupações, em seus termos efetivos, passam ao largo das políticas da formação docente no Brasil, dado que, em contrapartida aos desafios suscitados pelas sociedades complexas, a reflexão acerca do sentido da formação tem se exaurido frente ao imperativo de uma agenda cuja marca central é apostar todas as forças no postulado da profissionalização (BRASIL, MEC, RFP², 2002)³, principalmente numa dimensão epistêmica operacional. Tal proposta não consegue abarcar a complexidade do fenômeno educativo nas circunstâncias de abalo em que se encontram os referenciais da formação, num contexto no qual a dor do outro e os elementos condicionantes das catástrofes ganham, não raro, uma denotação trivial. Essa ocorrência não é só manifestação da espetacularização midiática como também se constitui como uma espécie de consenso quase naturalizado.

Está cada vez mais evidente certa fragilidade das políticas de formação docente baseadas na agenda da profissionalização, quando nessa concepção o sentido da formação se move mais pela necessidade de operar saberes e capacidades do que pela implicação pessoal com a dor alheia e preocupação com a “sobrevivência da humanidade” (FROM, 1966). Não seria por outra razão que esse processo formativo é manifestação sintomática da tendência atual de apego à representação grosseira e simplificada da docência e sua importância, em prejuízo de uma consciência do seu potencial nesse contexto.

À vista do exposto, a problemática central deste trabalho consiste em perguntar: Numa época de compreensão superficial da dor alheia, como recuperar a dimensão do trágico na formação, especialmente por aquilo que o potencial da literatura do testemunho, considerada a partir de uma dimensão estética e pedagógica, pode oferecer em termos de dispositivos⁴ para o processo formativo do professor⁵ no contexto de vida social pós-traumático? Nesses termos, o escopo central deste projeto de tese é: Reaver a dimensão do trágico na formação docente

² Referenciais para Formação de Professores.

³ Muitos aspectos dos Referenciais para a Formação de Professores estão situados no âmbito de competências prescritivas vindas de instâncias externas e não necessariamente de dentro das esferas da experiência docente na escola básica, pois antes a sua gênese está ligada a necessidades formativas dos alunos requeridas pelo mundo do mercado de trabalho. Daí que essa distorção da profissionalização venha de determinações externas ao próprio campo educacional.

⁴ O vocábulo dispositivo é compreendido, aqui nesse contexto de pesquisa, estritamente como *medium*.

⁵ O foco basicamente é a formação inicial do professor dos cursos de licenciatura da educação básica, embora essa problemática tenha implicações também para outros níveis e instâncias formativas. Isso se deve ao fato também da pesquisa se situar nos fundamentos filosóficos da formação docente.

especialmente por aquilo que a força estético-afetiva presente na obra testemunhal pode suscitar para uma formação mais implicada com a humanidade do outro. Em termos mais específicos os objetivos são: a) Empreender uma crítica à presença do imperativo epistêmico-profissional no cenário da formação docente em detrimento da formação mais ampla voltada para a preocupação com a justiça social, a humanidade do outro e os direitos humanos; b) Colocar em evidência, a partir de bases históricas, a importância do trágico para a concepção de formação humana em sua significação crítica e estética; c) No que tange ao problema da formação humana, destacar a imbricação teórica e social entre a ideia de tragédia no sentido poético-literário e sentido do trágico como emanção da história; d) Elucidar a confluência entre a categoria da catástrofe e da expressão do trágico no âmbito da estética presente no testemunho, repensando suas implicações no contexto dos processos formativos.

Nesses termos, cabe retomar os passos do desdobramento da investigação: Diante das circunstâncias atuais, boa parte das coisas que ainda são dignas de fruição em termos de *formação cultural* no contexto das sociedades modernas avançadas são arrastadas pela superficialidade de opiniões e visões de mundo assentes em generalidades do sempre igual; trata-se de um reflexo da pseudoindividualidade. Isso representa a esfera da *semiformação* como tendência social imperativa, que aos poucos se desdobra na forma de barbárie. É um cenário sintomático da ausência do trágico, isto é, daquela categoria referente à autodeterminação do sujeito frente as injustiças, a qual resultava em resistência e autonomia. Inclusive, historicamente, ele era também o alento de reforço do chamado *eu social*. Humanamente, o trágico sempre foi uma dimensão vital da formação, posto que é uma categoria estético-expressiva da dor e sofrimento humano que conjuga uma preocupação afetiva com o outro, por conta disso ocorre uma descentração de si como *experiência mimésica do não-eu no outro*. Portanto, trata-se de reaver a possibilidade do trágico no tempo presente (horizonte onde se situa a problematização da pesquisa).

Essa dimensão da formação é fundamental para a educação e para os processos de escolarização, por isso ela recai como imprescindível para a formação docente, sobretudo num tempo pós-traumático, no qual a naturalização da barbárie vem sendo uma constante. Pensar a formação do professor em direção contrária significa se debater com uma racionalidade técnica hegemônica no campo docente

sob a ideia da *profissionalização*, distorcida pelo viés neoliberal, a qual se reduz, nessas condições, apenas a conhecimentos especializados de técnicas e competências operacionais (capítulo I). Reaver então a dimensão do trágico, em especial na formação docente, requereu nessa investigação pautada pela *dialética negativa* (orientação metodológica), a construção de uma constelação histórico-conceitual do trágico (capítulo II e IV); sobretudo nos momentos decadentes e catastróficos da história (virada; capítulo III e V).

Através do referencial adorniano, em termos filosóficos de fundo, encontramos elementos na tematização do *não-idêntico* que permitem entendê-lo como substância da *experiência efetiva do trágico* na história, posto que ele “paga o preço” por determinar-se frente à violência do universal que não respeita o valor das propriedades individuais e singulares do ente ou do sujeito. Por conseguinte, ele enfrenta uma situação diletante: subsumir ou autodeterminar-se? E a resposta do *não-idêntico* é uma negação que resiste à síntese (capítulo IV).

O *não-idêntico* não se coaduna com as classificações conceituais, por essa razão é na estética que encontra guarida. No caminho dessa investigação a estética adorniana se constituiu como base da *experiência mimésica do trágico*. Por ela é que se torna possível descentrar-se de si em direção ao outro e a encontrar esclarecimentos para compreender como nos situar em face daquilo que não experienciamos e de que só teremos notícias pela voz do outro. Daí por que a literatura do testemunho como narrativa da dor e das catástrofes humanas presentes na história, especialmente pela exacerbação da violência de Estado, apresentou-se neste trabalho como uma estratégia metodológica que pode se instituir como dispositivo (*medium*) da formação docente na medida em que ela enseja possibilidades para reaver e resignificar a dimensão do trágico na formação através do potencial mimético que suscita. É com o testemunho que leitor ou contemplador assinam uma espécie de contrato com a obra, esteticamente falando. E nesse momento ocorre a chamada *cumplicidade catártica* em virtude da *afetação estética* emanada das dores da figura *trágico-testemunhal*, é isso pois que pode auxiliar a assentar a formação voltada na preocupação com a humanidade do outro. Nesse jogo residiria então uma espécie de dispositivo teórico-prático da formação de

professores⁶ em tempos difíceis (capítulo V). As possibilidades de repensar encaminhamentos para a educação e a formação não estão nem na transcendência metafísica nem no realismo científico-tecnológico; seguindo as problematizações adornianas estão na experiência histórica, mais precisamente nas lições formativas que podem ser extraídas dos destroços da história (Virada; capítulo IV, V e Conclusão).

Encaminhamento metodológico

O caminho metodológico investigativo desta pesquisa de cunho teórico-bibliográfico segue pautado por uma linha de preceitos situados na concepção da dialética negativa adorniana (ADORNO, 2009, 2010; PUCCI, 2012). Nessa, o desdobramento dialético não ocorre nos termos de um fim resolutivo com síntese, mas de uma tensão que preserva a consciência dos contrários, coibindo a reconciliação injusta do sujeito e do objeto. A título de exemplo, isso pode ser ilustrado como forma de contrapor a realidade social obstinada pela reprodução do mesmo, do equivalente universal no valor de troca. Pois a supressão do outro nas catástrofes também está ligada à unidade do consumo expressa no estado de coisas atual, no qual a vida do outro pode ser cambiável. Isto é: para todo o tipo de perda existe uma indenização correspondente. Contra essa unidade, a dialética negativa “se esforça por colocar no lugar do princípio de unidade e do domínio totalitário do conceito supraordenado a ideia daquilo que estaria fora do encanto de tal unidade” (ADORNO, 2009, p. 8). Ou seja, ela despende uma consideração pelo diferente. Adorno (2009) empreendeu, então, o princípio da não-identidade, impedindo um reducionismo tanto subjetivista como objetivista, que pode ensejar a dissolução do particular no universal. Essa outra concepção dialética luta contra a sobrepujança com que o conceito se impõe frente ao real. Daí por que o seu núcleo é “o confronto entre a verdade do conceito e a falsidade de sua realização concreta” (ZUIN, 2012, p.32).

A dialética negativa de Adorno nasce de um embate com a dialética idealista de Hegel, porém afirma a sua força mais na mediação e na negatividade do que na positividade da síntese. Para Adorno, há verdades não ditas que ficam de fora, refugadas, quando se consolida o momento afirmativo no processo do movimento

⁶ O foco é a formação inicial do professor nos cursos de licenciatura, mas as proposições gerais resultantes da pesquisa encontram pertinência também para a formação continuada e para o professor do ensino superior das licenciaturas no trabalho pedagógico com os acadêmicos.

dialético. Assim foi com o curso da história do mundo, pois, para construir uma unidade sintética “evoluída de civilização”, muitos povos tiveram de ser dizimados no decorrer dos últimos séculos ou ficaram à margem e à sombra da cultura tida como exemplar e referencial. A violência colonizadora contra negros, índios e mestiços no continente americano é representativa da totalidade de uma dialética que não reconhece o seu contrário, senão como resto magro. O particular não é, nessas condições, mais do que uma farpa de deformidade para o espírito absoluto hegeliano.

Mas Adorno em nenhum momento suprime a valiosa contribuição do autor da *Fenomenologia do Espírito*. No dizer de Pucci (2012), o filósofo frankfurtiano está com Hegel e contra Hegel, dado que na concepção adorniana (2009) a expressão dialética negativa quer subverter a tradição, libertando a dialética de sua natureza afirmativa, mas sem perder nada em determinação. Seu empreendimento quer ultrapassar o conceito através do próprio conceito, ou seja, “o conceito pode ultrapassar o conceito, os estágios preparatórios e o toque final, e, assim, aproximar-se do não-conceitual” (ADORNO, 2009, p.16,17).

Embora a ideia de negatividade atravesse uma parte considerável das obras de Adorno, especialmente na *Mínima Moralía*, os elementos constitutivos de sua abordagem metodológica se encontram expostos de modo mais pontual no capítulo *Dialética negativa: conceitos e categorias*, de sua obra mestra. Já na pesquisa em educação, a metodologia da dialética negativa não é algo novo na história do conhecimento pedagógico, o próprio Adorno (1996) é quem exemplifica isso em “*A teoria da semicultura*”. Esse texto é para Bruno Pucci (2012, p. 2): “um modelo de utilização da metodologia *dialética negativa* na educação.” As considerações desse trabalho reforçam a sustentação do referencial metodológico de nossa pesquisa.

Dentre as várias categorias constitutivas da abordagem metodológica de Adorno, o curso investigativo se apoiará em duas, consideradas por nós centrais para os propósitos aos quais se destina este estudo, a saber, “*o duplo sentido do conceito*” e “*ideia de constelação*”.

E para realizar essa façanha de ir além do conceito através do próprio conceito, Adorno se utiliza de diferentes elementos teórico-metodológicos; e o duplo sentido do conceito é um deles. Para o frankfurtiano, um mesmo conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, em que polos opostos se tensionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também. A

dialética se garante enquanto permanente tensão entre o pensamento, que é abstrato, universal e a realidade, que é contraditória, antagônica; os dois lados do conceito são expostos e, simultaneamente, confrontados entre si na tentativa de pensar o que lhe escapa (PUCCI, 2012, p. 6).

Nesse sentido, só se pode ir para lá do conceito, onde reside o não-conceitual, paradoxalmente, pelas próprias vias conceituais. Essa “jogada teórica” se perfaz na tensão do conceito daquilo que é em termos ideais, contraposto ao que não é e está expresso na realidade concreta. Na tensão entre ambos preserva-se aquilo que escapa nas pretensões afirmativas a propósito de um ente.

A utilização dessa categoria no campo das reflexões pedagógicas é exemplificada por Pucci no modo como Adorno inicia a busca do sentido do conceito-chave de seu ensaio *A teoria da semiformação*:

utilizando-se do “duplo sentido do conceito”, contrapõe os dois elementos que, ao mesmo tempo, constituem a ideia de “formação”: a autonomia do espírito e a adaptação ao contexto em que se vive. E faz isso negativamente, questionando a fetichização de um momento e/ou do outro (PUCCI, 2012, p. 14).

Essa grande proficuidade do pensamento teórico adorniano à pesquisa em educação se assenta no fato de que, na sua concepção, “não se pode hipostasiar nem um e nem o outro, nem o conceito e nem o objeto, nem a totalidade e nem os elementos. É da fricção entre os dois que a força da filosofia brota” (PUCCI, 2012, p.8). Assim o tempo histórico em suas contradições constitui a base na qual se assenta o entendimento crítico do conceito.

Quanto à categoria da “constelação”, inspirado em Walter Benjamin e Max Weber, diz Adorno que:

Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 141-142).

A constelação é o encadeamento de ideias cujas posições e modos de desdobramento se ramificam numa composição específica a tal ponto de lançar luz sobre o objeto. Essa combinação representa a codificação para a compreensão crítica acerca da coisa ou fenômeno. Pucci (2012) explica que, na concepção teórico metodológica de Adorno, a ideia de constelação representa aquilo que

ilumina o que há de específico no objeto e que não é levado em consideração pelo conceito no processo de conhecimento; isso porque as constelações só representam de fora aquilo que foi amputado pelo conceito do seu interior. Quando os conceitos se reúnem em forma de configuração em torno do fenômeno a ser conhecido, eles alcançam por meio do pensamento aquilo que o conceito extirpou de si (p. 9).

É justamente essa a dimensão da constelação, para Adorno (2009), isto é, uma reunião de conceitos em torno de um conceito central, destinados a esclarecer aquilo a que ele remete. Na esteira dessa ideia, Pucci (2012) afirma que Adorno destacou o conceito de “mercadoria”, de Marx, como representativo de uma configuração marcante e clareadora das contradições em voga na época, cujas “luzes interpretativas” ainda encontram profunda pertinência para os dias atuais.

Com base nas categorias elucidadas acima, o presente trabalho tem seu instrumental de pesquisa delineado para a empreitada investigativa que ora se apresenta. Assim, levaremos em conta que “a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário” (ADORNO, 1992, p. 216). Daí por que “o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, hoje em todo caso, pensar contra a si mesmo” (ADORNO, 2009, p. 302). É no bojo dessas discussões que o pensamento educacional precisa se voltar para uma profunda reflexão referente aos seus fundamentos – contra, até mesmo, o “realismo” de seu próprio tempo: pois não estaríamos incorrendo novamente no grave erro de reincidirmos na “alegoria de Auschwitz,” à proporção que as políticas oficiais da educação apostam todas as suas forças na consolidação da razão epistêmica junto aos alunos? Não estaríamos incorrendo nesse erro também quando é reduzida a ideia de formação à profissionalização, ou quando a restringem ao rol de princípios e capacidades cognitivo-operacionais voltados para organizar o ensino? No horizonte de discussão desta pesquisa, isso não seria uma aposta na isenção de implicação ontológica com os desafios da profissão no contexto atual? Não estaria

mais do que na hora de os modelos formativos da docência reencontrarem um forte ponto de apoio situado numa educação engajada para a profunda consideração da humanidade do outro?

Nesse sentido, a propósito da delimitação da questão central do estudo, cabe então primeiramente estabelecer os passos desse processo investigativo. O horizonte em que reside o problema norteador se situa no campo da formação de professores e sua abordagem é servida pela Filosofia da Educação. Por conseguinte, considerando o contexto pós-traumático, é incumbência do primeiro momento da pesquisa estabelecer relações entre o problema da catástrofe humana com o campo formativo da docência. Em seguida, colocar em evidência que uma formação voltada para a implicação com a dor do outro se encontra barrada pelo avanço hegemônico de tendências tecno-profissionais, no cenário educacional. Para tanto será utilizada a categoria do *duplo sentido do conceito*, jogando com a tensão presente na bidimensionalidade dos polos interdependentes: “profissionalização” e “formação em sentido amplo” como uma faceta simétrica necessária ao processo formativo da docência num tempo em que a consideração pelo outro e sua humanidade se fazem mais do que emergenciais. A ideia é discutir essa tensão num modelo formativo de educação pós-Auschwitz, já enfatizando nessa discussão a importância da estética.

No segundo momento da pesquisa, utilizando a categoria da *constelação*, nossa estratégia é desdobrar, como uma espécie de “tipo ideal” weberiano, a partir de bases históricas, o sentido do trágico, o qual se encarrega de “lançar luz” na concepção de formação humana em sua significação crítica e estética. A composição dessa *constelação* se volta para iluminar a imbricação teórica e social entre a idéia de tragédia no sentido poético-literário e o sentido do trágico emanado da história e da *polis*.

A terceira fase da pesquisa pretendeu construir o momento mais propositivo do trabalho. Nessas condições, ainda nos apoiando na *idéia de constelação*, criamos uma configuração conceitual em torno do *testemunho* pensado como uma nova significação da figura trágica. A ideia foi apresentar como dispositivo de formação o potencial da literatura de testemunho no que tange à resignificação do sentido do trágico como base da docência no contexto pós-traumático. Para tanto, a investigação se deteve nas obras: *É isto um Homem?* de Primo Levi (testemunho da shoah) e *Meu nome é Rigoberta Menchú, e assim nasceu minha consciência*, de

Menchú, transcrita por Elizabeth Burgos (testimônio latinoamericano). A ideia básica consistiu em trazer à tona o que elas suscitam em suas narrativas da dor e da luta trágica contra a violência do mais forte.

Assim sendo, o objetivo foi destacar algo a “mais” que podia ser percebido no *pathos* emanado da estética trágico-testemunhal, dado que esse é o caminho que permite a imbricação entre *mímese* e *racionalidade*. Isso, por sua vez, leva à construção de uma constelação específica montada em função das muitas “evocações estético-afetivas” que foram apreendidas na contemplação e reflexão da obra. Portanto, não nos detivemos exatamente em análises dos testemunhos, no sentido restrito do termo, mas em “evocações estético-formativas” emanadas do relato testemunhal, dispostas na forma de constelação.

Em vista dos passos elucidados anteriormente é que segue o movimento da nossa pesquisa, contudo isso não significa que o desenho do curso da perquirição está focado em momentos estanques. Ao contrário, assim como da paleta de uma aquarela é possível extrair uma infinidade de pinturas, as “cores” deste trabalho já estão dispostas e a obra se delinea no seu próprio devir. Desse modo, em termos sintéticos, a pesquisa em questão desdobra-se a partir de uma problemática que se dá na imbricação entre os desafios do tempo presente, em especial a questão das catástrofes humanas extensivas à ausência do sentido do trágico e o ser docente no contemporâneo (o que leva à educação dos educadores em face dos desafios correntes).

Por conseguinte, educar o próprio educador apenas na agenda epistêmico-profissional soa deficitário e tecnicista frente às complexidades dos fenômenos sociais dos centros urbanos, afetados continuamente pelo trauma e ausência de compreensão do sofrimento humano. Há certos aspectos da formação que escapam aos quesitos dos saberes profissionais e se situam naquilo que pode ser chamado de consciência trágica (implicação com a dor do outro). Essa poderia ser considerada uma dimensão mais “subterrânea” da formação, por ser de cunho ontológico e não somente epistêmico. A tese é a de que a literatura de testemunho teria potencial suficiente para se estabelecer como dispositivo auxiliar do processo formativo do professor voltado ao reencaminhamento do sentido do trágico na formação, portanto mais sensível aos acontecimentos em que a humanidade do outro é colocada em risco.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DA ÉPOCA PÓS-TRAUMÁTICA

O presente capítulo tem por objetivo tematizar o problema da formação docente em face de um diagnóstico de época assim chamado de “tempos pós-traumáticos”. A pertinência de novos encaminhamentos do processo formativo do professor passa por essa ordem de necessidade, se for pretendida uma acepção crítica com vistas a uma configuração afinada à problemática dos direitos humanos. Como herdeiros da era da catástrofe, considerando o âmbito da educação, restaria a nós repensar rotas diferenciadas para o empreendimento formativo-educacional engajado numa linha filosófico-pedagógica de não reincidência ao terror. Os primeiros desafios teóricos para essa empreitada no que tange especificamente à questão da docência, se voltam para o esclarecimento de saber qual a ideia que predomina sobre a formação do professor, especialmente a inicial, no momento histórico atual do país. A par dessa demanda, as linhas do nosso trabalho indicaram uma concepção sob a designação de profissionalização, que embora tenha trazido alguns avanços, ao se distorcer por um efeito de retroanulação política, passou a ter um parentesco com a *semiformação*. Por conseguinte, torna-se cada vez mais difícil exercer a docência com autoesclarecimento pedagógico, posto que fica reduzida a compreensão crítica do sofrimento humano, uma vez que ela não é tópico fundamental presente na pauta do leque de dimensões da formação de moldes instrumentais. Por essa razão, a prioridade de uma educação afeita ao que propõem os direitos humanos é proporcionalmente enfraquecida na medida em que avança a hegemonia do modelo da profissionalização, especialmente pela sua aproximação às tendências internacionais da globalização situada numa agenda neoliberal. Nesse sentido, “a ausência de pensamento sobre a dor do outro” constitui um sintoma do imperativo de distorção da profissionalização nas bases do discurso oficial da formação dos docentes. Quando o assunto é direitos humanos, esse modelo formativo hegemônico do professor, em que paira a racionalidade técnica, precisa ser contraposto por uma proposição de natureza estética no sentido de dar

amparo a uma base axiológica de implicação afetivo-emocional com a *humanidade do outro*.

1.1 Considerações iniciais a propósito do tempo pós-traumático

Do ponto de vista da história moderna, a manifestação do trauma consistia sempre num tempo de pós-guerra. O emudecimento dos soldados que retornaram das trincheiras da primeira guerra mundial configura um diagnóstico largamente conhecido como *transtorno de estresse pós-traumático* – o “coração de soldado”. É nessa esfera de configuração da vida social no século XX que nasce o conceito de “neurose de guerra” (HERMAN, 1992), o qual foi reforçado com a publicação de “Neuroses de Guerra”, de Kardiner, em 1941. Essa ideia foi retomada por Chaim Shatan e Robert J. Lifton (1976) para dizer que tanto os sobreviventes dos campos de concentração quanto os sobreviventes de acidentes, incêndios e queimaduras [como, por exemplo, o ocorrido na Boate Kiss, em Santa Maria, RS] podem apresentar um quadro sintomático comum, como: vigilância permanente, hipersensibilidade a qualquer tipo de ameaça do meio social e embotamento emocional. A extensão dessa ideia em uma escala social mais ampla, é resultado da frequência e intensidade com que a violência urbana, os desastres naturais e os acidentes de toda ordem vêm se repetindo e se intensificando no cenário da atualidade. Dessa forma, o choque e o impacto dos danos afetivo-emocionais motivados por traumas coletivos incidem sobre toda a sociedade⁷, portanto não se trata mais de um contexto específico de guerra, mas de uma nova esfera social que nos permite afirmar que vivemos a “cultura do traumático” ou tempo pós-traumático⁸.

O pós-traumático como esfera cultural característica dos tempos atuais não tem sentido de superação de algo transcorrido, somos a todo momento acometidos de novas situações de sofrimento humano. Não nos é permitido nem sequer que “tomemos fôlego” de um acontecimento, e já somos assolados por outro da mesma natureza. Daí ser essa expressão uma constante na vida contemporânea.

⁷ Esse diagnóstico se afina com a ideia da “era da catástrofe”, de Hobsbawm.

⁸ Se em um primeiro momento houve uma ênfase na experiência subjetivamente vivenciada pelo paciente, em um segundo momento houve claramente (e isto se dá em paralelo aos horrores das Grandes Guerras, em especial ao Holocausto) um reconhecimento sobre a intensidade dos estressores traumáticos (SCHESTATSKY, p. 13, 2003)

O que é então a expressão tempo pós-traumático? É um diagnóstico de época usado por Shoshana Felmann (2000) num sentido mais subjetivo no modo como lidamos com reações traumáticas; e no Brasil foi utilizado por Seligmann Silva (2000), numa acepção de história como trauma. Na esteira do pensamento freudiano, benjaminiano e kantiano, dentro dos estudos literários, ele destaca as imbricações entre trauma, catástrofe e sublime para reconfiguração de uma nova relação das pessoas com a irremediável necessidade de “representação” daquilo que transborda a capacidade de entendimento da consciência nos fatos da vida e da história.

Contudo, ambos os autores se utilizam do diagnóstico para caracterizar um período em que somos acometidos constantemente por situações traumáticas ou, de outro modo, quando nos sentimos vulneráveis a elas. E pela questão do sentimento de vulnerabilidade humana, numa significação mais sociológica, o diagnóstico resguarda parentesco com o conceito de “sociedade do risco”, de Ulrich Beck (1992).

O termo “Pós-traumático” provém da veia psicanalítica freudiana. Mas em linhas gerais sua difusão numa escala mais ampla tem como ponto originário o jargão da psiquiatria; foi assim que migrou da esfera da medicina para o campo histórico social e micro-social. Não seria de modo algum somente o tempo da história, mas o tempo da *psique*, em que os efeitos de um acontecimento permanecem fluentes mesmo quando latentes na vida das pessoas. O diagnóstico remete ao que fazer com a dor decorrente do trauma. É de se perguntar: o que ficou para o morador judeu de Varsóvia, depois de ser remetido ao campo de concentração de Auschwitz e sobreviver? O que fica para aquele sobrevivente da violência urbana? A sensação que as possíveis respostas a essas indagações desperta marca o tempo do pós-traumático. Essas experiências têm algum sentido formativo? A configuração desse tempo muda o nosso modo de ver o mundo?

Nesse sentido, o pós-traumático é um dos elementos marcantes do cenário do nosso tempo presente porque já não é mais possível negar que “cada um de nós sobrevive como pode a uma dose diária de exposição traumática, na tela da televisão” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p.11), e hoje, poderíamos acrescentar, através da internet e de outras mídias.

1.2 Educação e docência diante do problema da catástrofe

As últimas décadas da história mundial tornaram, sem maiores ressalvas, a nossa época representativa da expressão “Era da catástrofe”⁹ a qual encontra eco nas obras de pensadores contemporâneos como: Hobsbawm (2003), Adorno (2009), Felman (2000), Bauman (1999), e no Brasil, Nestrovski e Seligmann-Silva (2000). Os acontecimentos traumáticos do último século desembocaram num ambiente de naturalização do sofrimento humano, tal é o teor de trivialidade com que se repetem as narrativas da dor humana na mídia: ela já não impacta tanto, não afeta as emoções – está posta num espetáculo que apresenta a vítima como outro distante. Perguntar qual a postura da reflexão educacional frente a esse estado de coisas, implica primeiramente compreender que exercer a docência com autoesclarecimento pedagógico requer tomar consciência do sofrimento humano no tempo presente. Dessa forma, cabe enfatizar que:

As catástrofes e as experiências extremas vividas e sofridas pelos homens durante o século XX fizeram do trauma a marca desse século. Não somente a psicanálise mas também outras ciências humanas viram-se diante da necessidade de recuperar o atraso na investigação e na compreensão ainda não realizadas a respeito desses acontecimentos.[...] Somente após a guerra do Vietnã, o diagnóstico de transtorno pós-traumático foi incluído na nomenclatura psiquiátrica, estimulando uma grande quantidade de pesquisas sobre essa síndrome. O que marca principalmente o século XX é o Holocausto, esse crime nacional-socialista contra a humanidade. O confinamento em campos de concentração e o massacre de milhões de judeus causaram estragos e sofrimentos inimagináveis para as vítimas. A ajuda terapêutica aos sobreviventes obrigou a um confronto com experiências extremas e suas consequências, até então ignoradas (BOHLEBER, 2007 p.155).

Aí está o ponto em que se faz necessário questionar sobre a função da educação em face dessa problemática, da qual é impossível escapar se continuarmos acreditando numa concepção crítica e emancipatória de formação em

⁹ Na palavra catástrofe o "strofe" ao final vem da mesma raiz de "estrofe", que quer dizer "virar", a estrofe de um verso é o ponto de virada, e "catástrofe" quer dizer "virar para baixo", é um desabar, um desastre, no sentido dos astros que desabam (NESTROVSKI & SILVA 2000, p.9).

vista dos fenômenos sociais correntes de nossa época profundamente marcados pela violência de diversos matizes; pois conforme Adorno (2003, p.119), “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A nível de realidade brasileira, o que significa isso no contexto específico da sala de aula, principalmente quando uma tragédia se repete em nosso cotidiano e acabamos por, numa certa medida, reviver a reincidência do “terror”? Segundo o pensamento adorniano, Auschwitz é a maior expressão da decadência da formação na sociedade capitalista, justamente porque se quebrou a complexa mediação entre o condicionamento social (adaptação) e o sentimento autônomo da subjetividade (resistência). Daí que a educação necessita da permanente autocrítica, não permitindo que ela se transforme em uma simples apropriação de informações e instrumentais técnicos. É imperioso, portanto, que o processo educativo se institua inicialmente a partir de imperativos éticos, com abertura reflexiva às elaborações do processo histórico, em uma constante relação com o diferenciado, com o outro – o não-eu. No plano da pedagogia, pensando num horizonte do tempo distante já das ações educativas formais, isso poderia auxiliar, a longo período, a amenizar catástrofes coletivas, ocasionadas por uma racionalidade descomprometida com o que leva ao sofrimento do outro?

Ora, a educação não teria que estar a serviço da denúncia dos mecanismos de reificação humana que levam ao sofrimento? Não é novidade que, dentro da lógica de uma pedagogia crítica, ela precisaria estar disposta a destacar que, no curso da apropriação da cultura, o elemento humano representa, acima de todas as diferenças, a significação primordial da existência, na qual nenhuma teoria ou proposta política pode sobreviver se não levar em conta o valor da humanidade individual do outro. Daí a necessidade da frequente reelaboração das experiências coletivas de formação, para não perder de vista a implantação das coisas humanas na perspectiva da descentração de um *eu totalizador* para um *não-eu*. Portanto, antes de qualquer coisa, isso demanda que o “próprio educador deve ser educado” (III tese de Marx sobre Feuerbach). Com efeito, é imprescindível repensar irremediavelmente, diante da dor do outro, a nossa relação com o tempo histórico:

Por eso, cuando Kertész habla de la “no elaboración de las vivencias” ou de la “imposibilidad de elaborarlas”, o cuando Adorno se preguntaba por la “poesía después de Auschwitz”, no se están refiriendo a un problema privado de las víctimas, sino a un asunto

público, directamente político, que atañe a *todo* el que viva en el mismo tiempo o en el posterior a lo ocurrido: el asunto de cómo se integra la biografía individual con las experiencias colectivas más significativas (GÓMEZ RAMOS, 2005, p.107).

Não podemos negar que essa questão, levantada por Gómez Ramos, toca directamente no *quefazer* docente e na sua formação na atualidade do processo educativo. É possível tirar lições formativas da necessidade de vincular a biografia individual com a história coletiva, conforme indica o aludido texto de Gómez Ramos sobre Kertész, dado que a história coletiva num entendimento benjaminiano seria um amontoado de catástrofes, que inequivocamente lesaram de forma profunda a humanidade do outro, especialmente dos excluídos que ficaram à margem do que a história prometeu como progresso.

As questões educacionais ainda não estão sendo pensadas em vista das características básicas das manifestações traumáticas da sociedade mais ampla; propor modelos formativos da docência apartados dessa caracterização do mundo atual é virar as costas aos problemas crônicos de não enfrentamento das causas da barbárie humana, e assim recair num permanente esquecimento da alteridade. Portanto, acreditamos na necessidade de extrair reflexões para um novo modelo de formação docente de dentro e a partir da própria *sociedade do risco* ou *pós-traumática*, apostando num novo *telos* para formação, mais comprometido com a humanidade do outro. Podemos dizer que em certo sentido as propostas oficiais da formação de professores têm seguido adiante sem enfrentar essa questão de modo mais pontual. Cabe então analisar o rumo que elas têm dado ao processo formativo da docência que pode estar inviabilizando a abertura de outros caminhos para formar o professor, que seja mais aberto às peculiaridades do tempo presente e àquilo que a experiência histórica pode ensinar.

1.3 A redução da formação à profissionalização tecnizante como prejuízo à aventura do espírito

A gênese da ideia de profissionalização da docência remonta a passagem da educação religiosa à de caráter laico, a qual constituiu o pilar dos Sistemas Nacionais de Ensino na consolidação dos Estados modernos. A racionalização das

atividades profissionais ao longo do século XX é também umas das situações sintomáticas do processo de mudança do *ethos religioso* para o *ethos teleológico-racional*¹⁰. Em resultado, a transmutação do mestre religioso em professor laico relembra de certo modo, na esfera do magistério, o processo de “desencantamento do mundo” tematizado por Max Weber (2010, 2013) como profanação da cultura em nome da racionalização. A irradiação de uma imagem referencial do saber proveniente de um mestre sacerdotal que despertava admiração, não se presentifica na forma de nenhum correlato equivalente na esfera da profissionalização, mas esta última cumpriu a sua função determinante como substitutivo do paradigma da vocação professoral na medida em que o despojou de uma aura apologética, através da apreensão de saberes procedimentais e construção de condutas num quadro deontológico que supunha ação reivindicatória de direitos e afirmação de um novo campo epistêmico da formação, assentado, sobretudo, na experiência prática. Porém, nessa virada perdeu algo de substancial necessário à profissão de ensinar. A perda ontológica desse processo está em que a docência, amparada somente na agenda da profissionalização tecnicizante, isolada de uma formação de natureza mais subterrânea, não toca nem sensibiliza efetivamente seu aluno. Seguindo as proposições defendidas por Adorno (1996) a respeito da semiformação, é perceptível a necessidade de reencontrar outro *feeling* para educação diante do embrutecimento da técnica:

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. (...) É possível que a crença no intelecto ou no espírito haja secularizado o teológico, tornando-o algo não essencial, e que a chamada geração jovem a deprecie, mas que o recupere sob outra forma (p. 398).

Não se trata de buscar novos andaimes metafísico-ontológicos que cedam outras “liturgias” para a figura docente, antes o fato que importa é se indagar sobre qual outro fulcro pode haver para o “ser professor”, não *strictu* somente à técnica, ao saber cognitivo ou a uma imagem sacra, para essa empreitada de revalorização da mestria na efetividade de sua atuação pedagógica? As conseqüências de não

¹⁰ Ver a esse propósito Habermas (1990) sobre a consciência de época da modernidade.

conseguirmos dar alento a essa pergunta motivam, na conjuntura política e cultural da atualidade, dúvidas sobre a imprescindibilidade do professor, sobretudo, nesses últimos anos em que ganha força a ideia de substituí-lo por processos expansivos de monitoria na educação à distância ou, mais recentemente, por uma ordem de profissionais providos do chamado “notório saber¹¹”, que começaria a ingressar na arena pedagógica pela área da educação profissional ou tecnológica¹²

A pedagogia é uma ação humana orientada para o horizonte axiológico e não ao campo puramente técnico-instrumental de apropriação de certos saberes especializados os quais se encontram apoiados na veia técnica da profissionalização. Essa agenda está muito próxima da ideia de fazer a escolarização de forma unívoca ou uniformizadora e não plural. Isso recai na tendência totalizante da universalidade representada por um modelo hegemônico da formação docente. No que se refere a essa problemática do *modelos hegemônicos e contra-hegemônicos da formação docente*, Diniz-Pereira (2008) explica que os modelos de formação docente mais difundidos pela veia hegemônica são aqueles relacionados à **racionalidade técnica**. Nessa o professor é visto como um técnico ou especialista que aplica na prática, de modo rigoroso, as regras científicas e pedagógicas apreendidas. Já o modelo de **racionalidade crítica**, baseado na *Teoria Crítica da Escola de Frankfurt* e na ciência *sociocrítica* de Habermas, é fundamentado numa correlação crítica entre teoria e prática da formação, cujo principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade.

A prevalência da racionalidade técnica no processo formativo do professor está ligada àquela engenharia das reformas educacionais dos últimos anos, sobre a qual pode ser depreendido de Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) que elas giram centralmente em torno de quatro pontos, são eles:

- a) o currículo nacional;
- b) a profissionalização dos professores;
- c) a gestão educacional e

¹¹ Ver a esse propósito a Medida Provisória nº 746 que dispõe sobre a escola de ensino médio integral e a sua reformulação curricular.

¹² A esse propósito Tardif e Lessard (2005, p. 37) chamam atenção para uma ideologia absurda: Atualmente alguns *experts* já predizem uma catástrofe se os poderes públicos não se apressarem em pressionar os professores para que embarquem na virada tecnológica e ensinem através da internet. É por causa de milhões de dólares que os responsáveis políticos e das indústrias privadas da comunicação adentram agora por esse caminho, como se o ato de ensinar tivesse constantemente necessidade de suplemento tecnológico, para adequar-se aos fantasmas de uma sociedade que não reconhece mais seu próprio poder senão através dos artefatos tecnológicos que engendra.

d) a avaliação institucional.

Na ótica dos autores esses pontos estariam inter-relacionados, pois a política curricular (baseada proeminentemente na ideia de competências¹³) necessitaria de uma formação específica de professores para ser operacionalizada, mas dentro de uma estrutura adequadamente regulada e gerida, e, por fim, controlada pelo aporte da avaliação institucional. Em vista dessas questões, qualquer proposta que se encaminhe num sentido *contra-hegemônico* e mais afeita a uma *racionalidade crítica*, encontra dificuldades para se efetivar, frente a toda essa exigência do discurso oficial da educação. Contudo, não é de todo impossível pensar outros desenhos para a experiência formativa do professor, mais preocupada com a humanidade do outro, cônica da *ecologia* do aluno na pluralidade de *Brasis*¹⁴ existentes na nação brasileira. Pois,

uma das contribuições mais generosas da educação, como um ofício e um ato político, é mostrar que certas verdades e representações cristalizadas em nossa sociedade não passam de mais uma das tantas representações construídas historicamente e culturalmente (BARCELOS, 2012, p.62).

Ora, se as “coisas” se fazem e se refazem no fluir do tempo histórico e social, então, o que se propõe em termos de educação, hoje, é uma de suas formas possíveis, jamais a única. Inclusive as novas idéias podem surgir mosaicamente nos meandros das ruínas da história, voltadas para uma outra moldagem arquitetônica do presente. Por isso, há diversas formas de pensar a questão da docência. Não sucumbir à totalidade de idéias hegemônicas já constitui um esforço “trágico” de recomposição. Daí decorre a necessária abertura à aventura do espírito, no sentido de viabilizar espaços-tempos de prática e reflexão, capazes de alargar a experiência da imaginação, da memória e da afetação estética e afetivo-emocional, como momentos vitalmente imprescindíveis do “ser professor”.

¹³ Conforme Fagundes (2013) a onipresença das competências no currículo da escola básica e na formação do professor tem correspondido a um sintoma de reificação no campo educacional.

¹⁴ Conforme Gilberto Freyre (1975, p.84): O Brasil não é monolítico e sim vário. O trópico brasileiro não é o mesmo, em todas as regiões do país, porém diverso. A unidade brasileira é do que se nutre para ser espantoso fenômeno sócio-ecológico que é: da diversidade de regiões – Brasis no plural – que se interpenetram, completando-se no Brasil: no Brasil singular.

1.4 A ausência do “pensar sobre a dor do outro” na formação docente por conta de tendências profissionalizantes¹⁵

A tarefa da filosofia da educação é pensar o “sentido da formação” (SEVERINO, 2006); em termos do processo formativo docente isso é impossível de ser feito sem lançar um olhar para o contexto histórico. Vivemos uma época ulterior às experiências extremas do sofrimento humano. Só para citar alguns casos, podemos nos reportar aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, como os Campos de Concentração Nazista; à tortura das Ditaduras Latino-americanas, e o massacre dos Tutsis, na Ruanda. A catástrofe humana, embora atinja de modo mais intenso as populações materialmente mais pobres, comprovam que o seu fundo não é somente econômico, antes está ligado à manifestação da barbárie humana, a qual tem a ver com questões étnicas, culturais e psicossociais. No caso específico da realidade brasileira, temos muito a pensar sobre esse assunto, posto que o Brasil foi a última nação do mundo a abolir a escravidão negra; detém a terceira maior população carcerária do mundo; ainda possui pendências históricas dos anos de tortura ditatorial e ostenta anualmente altos índices de violência urbana. Pensar propostas formativas endereçadas ao campo docente, abdicadas dessa problemática é reforçar, pela instância da educação, a continua reincidência ao terror.

Isso é reforçado quando, na esfera de discussão em torno da docência, o discurso da *Profissionalização* vem a romper o da *Formação*. Por conseguinte, erroneamente, deixamos de falar das complexas implicações filosófico-conceituais subjacentes à ideia de formação, e nos atemos a questões de ordem estruturante, técnicas e objetivas dos aspectos da profissionalização. Na nossa interpretação, a projeção de um *telos* para a formação, situado nos desafios do tempo histórico implicado com a humanidade do outro, fica retraída proporcionalmente ao avanço da

¹⁵ Essas tendências embarcam de modo distorcido em certos pressupostos técnicos da apropriação dos saberes docentes presentes naquilo que ficou conhecido como profissionalização no âmbito da formação docente no Brasil. Elas reduzem a formação a um rol de capacidades e competências profissionais na medida em que concebem a formação docente como empreendimento puramente técnico-profissional. Ver a esse exemplo Dez novas competências para ensinar, de Perrenoud, pensamento basilar também dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002). Assim, não estamos realizando uma crítica indiscriminada à ideia de profissionalização com tudo que ela abarca de benefício à docência, mas ao contrário, a crítica é dirigida a sua distorção por meio de tendências tecno-profissionalizantes. Isso também se deve ao fato de a polissemia do conceito de profissionalização causar ambiguidades (VEIGA, 2010).

agenda tecno-profissionalizante nas instâncias formativas da docência restrita à apropriação de competências e capacidades técnicas. Assim:

Tomada nessa perspectiva, a profissionalização se dá por um processo simplista. Lista-se um rol de competências e habilidades que todo professor precisa demonstrar, e dá-se por concluída a formação. Em geral, quando se pensa desse modo, reduz-se o saber docente ao como fazer, isto é, aos procedimentos técnicos relacionados com o trato e a transmissão de informações (CUNHA, 1998, p.144).

Para ilustrar o avanço dessa tendência, destacamos a sua manifestação nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002): Trata-se de um documento basilar em termos oficiais para proposições comuns e gerais endereçadas a orientações de propostas formativas da docência em escala nacional. Esse documento estabelece orientações para a formação de professores¹⁶ no âmbito da gestão dos sistemas de ensino e nas instituições formadoras. Refere-se à contribuição do MEC a um debate sistemático sobre a questão da docência, a fim de servir como subsídio para decisões políticas. Seu objetivo é “apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (BRASIL, 2002, sp). Em linhas gerais, o documento aborda: “o perfil profissional dos professores”; “a natureza da atuação do professor”; “as competências profissionais que constituem os objetivos gerais da formação de professores” e “os programas de formação profissional em diferentes modalidades”. A nosso ver, a caracterização fulcral desses referenciais está predominantemente marcada pelo postulado da agenda da profissionalização, a qual remete “à conversão de muitos programas de formação de professores, em todo mundo, para a avaliação de desempenho baseada em um conjunto de padrões de ensino” (ZEICHNER, 2008, p.15). Os *Referenciais para formação dos professores* têm a pretensão de habilitar educadores em formação inicial e continuada a dinamizar aquilo que a legislação estabeleceu como referência para os alunos da escola básica. Em suas causas de fundo, a idéia de estabelecer um perfil de profissional passa pela necessidade dessa meta. Por isso, “os partidários da formação

¹⁶ Embora o próprio “Referencial para Formação de Professores” faça uma breve observação de que seu conteúdo se refere basicamente ao professor da educação infantil e dos anos iniciais, ao longo do texto o que predomina é a apresentação de problemáticas e propostas norteadoras dirigidas genericamente ao professor da educação básica.

profissionais defendem, com não menor pertinência, a ideia de que é obrigatória uma seleção de prioridades e de que é preciso, de início, preparar o professor para as tarefas específicas que deverá assumir” (UNESCO, p.140). Eis por que a agenda da profissionalização se tornou uma marca bastante colonizadora nos RFP (BRASIL, 2002). Com efeito, consta, também, em praticamente todos os tópicos ou divisões do documento, o imperativo da dimensão da competência profissional sobreposta a outras dimensões da formação. Embora seja percebido um avanço na preocupação com o rumo do processo formativo do professor no país, o documento ainda é representativo de uma tendência em voga atualmente no campo educacional, manifesta na medida em que a complexidade da ideia de *formação* é reduzida à *profissionalização*.

Assim, se, por um lado, a tendência epistêmico-profissionalizante reduz o exercício da docência apenas à condição técnica e especializada, preocupada somente com trajetórias de vida como locus definidor de saberes e determinações oficiais, por outro lado, a ideia de formação assente apenas nos moldes de uma utopia pedagógica – tal como foi para o romantismo do século XVIII, cujo maior efeito, em termos concretos, foi a formação do burguês – tampouco é suficiente. Para dar conta de uma profissionalização implicada com a condição histórico-social e emocional dos alunos é preciso ir além dos princípios estatutários. Por conseguinte, nem a formação e nem a profissionalização são termos insuspeitos na reflexão pedagógica e na melhoria da condição docente, quando já há uma demanda social mais ampla que pressiona a educação para fazer frente a um tempo fortemente marcado pela dor humana e as injustiças de toda ordem.

Por isso, é preciso ter cuidado quando se coloca a profissionalização como a “tabua salvadora” da condição do professor, especialmente quando esse conceito está tão impregnado das concepções do Estado neoliberal: corre-se o risco de, com ela, produzir um efeito perverso. Ao invés de ressaltar as condições que a singularizam, podemos nos alinhar às forças que a querem sob controle, num estado de maior alienação (CUNHA, 1998 p. 146).

Sob a designação do termo “profissionalização,” tendências pragmáticas neoliberais que concebem o magistério como empreendimento técnico e empresarial no campo do labor, vão aos poucos irrompendo a esfera das pesquisas e das propostas referente à docência. Essas tendências, em grande parte, embarcam na

terminologia da profissionalização e seus correlatos, como: “perfil profissional” e “profissionalismo” via “linguagem das competências”:

As diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena apresentam os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores. O profissionalismo oficial está centrado na ideia de competência, que sempre implica alguma forma de atuação. Visto por essa ótica, o profissionalismo é determinado por orientações prescritivas e fixas, independente do contexto em que ocorre a formação. Por esse enfoque são privilegiadas as habilidades básicas, o que reforça o profissionalismo técnico-instrumental, utilitarista e pragmático (VEIGA, ARAUJO, KAPUZINIAK, 2010, p.27)

Nesse sentido, uma discussão mais ampla a propósito da formação, com todas as implicações sociais e político-filosóficas que ela abarca, acaba se retraindo em virtude de centrar o foco da docência nas competências profissionais. Não é que a formação e a profissionalização sejam dimensões diametralmente opostas, mas o movimento crescente do chamado desenvolvimento profissional ou a consolidação de um *corpus* delimitador do perfil profissional do professor, pelo imperativo da profissionalização tecnizante, tende a recair naquilo que há tempos Cunha (1991) já indicava como “um efeito de retroanulação política”. Se não compreendermos as “contradições da profissionalização docente e suas perspectivas” (CUNHA, 1995), essa situação representa mais um sintoma neoliberal favorecedor da privatização do ensino público do que a construção de uma formação profissional, crítica de sua época e comprometida com questões humanas e sociais. Isso é também o efeito na área educacional da fase do capitalismo pós-moderno e pós-68, em que:

O sistema escolar é cada vez menos uma rede compulsória elevada acima do mercado e organizada diretamente pelo Estado, portadora de valores esclarecidos (*liberté, égalité e fraternité*) em nome da fórmula sagrada de “menor custo, maior eficiência”, vem sendo cada vez mais tomado por várias formas de PPP (parceria público-privada) (ZIZEK, 2011 p.10).

Hoje, por exemplo, essa situação vai bem ao encontro da proposta de terceirização do trabalho no contexto das instituições públicas de ensino. Nesse caso específico, a formação de uma consciência trágica de implicação com o sofrimento alheio perde força na ausência do pensamento de natureza mais filosófica. Provavelmente grande parte dessa questão se dá em virtude da tendência obstinada pela consolidação de conhecimentos puramente especializados e

profissionais para o professor, reduzindo a sua atuação à prestação de serviço. Isso é altamente sintomático de um fenômeno social mais amplo, pois:

Em um mundo globalizado, as políticas educacionais, em geral, e aquelas relativas à formação de professores, em particular, são cada vez mais pensadas e gestadas nos países centrais, como os Estados Unidos (e não nos periféricos como o Brasil). Trata-se de um fenômeno denominado pelo professor finlandês, Pasi Salberg, de GERM (*Global Educational Reform Movement*) (DINIZ-PEREIRA, p.10, 2013).

“O movimento de reforma educacional global” articula propostas bastante afinadas pelo contexto atual do mercado em escala planetária através de formas corporativistas de gerenciamento. Nesse sentido, a preocupação com o ser da humanidade do outro é impotente para ir além de uma preocupação com as capacidades neurais necessárias ao mundo do trabalho. A formação profissional do docente está minada por essa tendência no contexto da realidade brasileira. A heterogeneidade dessa sociedade fortemente constituída num cenário pós-colonial corre o risco de enfraquecer, no campo educativo, a preocupação com a barbárie frente ao imperativo da distorção da profissionalização. Essa ocorrência se dá exatamente no momento em que carecemos de um *telos* para a formação, especialmente, em face da dor e das injustiças sociais.

Há uma vacuidade no *telos* da formação docente no que tange à necessidade premente de uma educação mais afeita à alteridade, por conta de influências globais do neoliberalismo. Daí por que, segundo Zeichner (2013), esse é um momento crítico, para a formação de professores em muitos países, portanto,

Se deve defender o sistema atual dos assaltos do GERM e da idéia de conceber o magistério como empreendimentos profissionais. Alternativamente, pode-se transformar esse movimento em uma forma mais democrática e juntar às lutas já em curso em muitas escolas e comunidades urbanas e rurais para acesso aos direitos humanos que lhe foram negados (p.15).

Assim qualquer proposta educativa que se volte para o acesso aos direitos humanos terá de travar um embate contra a tendência tecno-profissionalizante, no sentido de mudar o foco para aquilo que realmente importa na consolidação de uma vida sadia em sociedade. Daí que:

Se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que supõe colaborar na construção de sujeitos de direito, a educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação de professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade e uma urgência (CANDAU, 2013 et. all, p.59).

A urgência da formação de professores nessa perspectiva dos direitos humanos não se fará plenamente pela via da profissionalização apropriada na concepção neoliberal, tampouco pelo caminho das competências cognitivas. A necessidade da formação docente na figuração da educação em direitos humanos há de se compor pela “via negativa”, ou seja, por uma compreensão mais implicada com os efeitos da violação dos direitos humanos, especialmente pela via estética.

1.5 A formação docente na educação em direitos humanos para além do “Direito”: a necessidade de compreender a dor pela via estética

É inegável que o Brasil, desde a Constituição de 1988, tem avançado na melhoria de políticas públicas mais voltadas para a justiça social e o respeito aos direitos humanos de modo geral. Uma das expressões mais recentes desse movimento foi a criação da CNV (Comissão Nacional da Verdade) pelo decreto lei nº 12.528 de 2011, instalada oficialmente em 16 de maio de 2012. Apesar de todas as dificuldades e ideologias, essa preocupação do país em “tirar a história a limpo” é ilustrativa de uma tendência crescente da sociedade civil de reaver a questão dos direitos humanos. Na esteira dessa tendência vêm também a promulgação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em 2003 e as *Diretrizes educacionais para a Educação em direitos humanos*, em 2012, os quais não deixam de ser uma resposta tardia do Estado brasileiro, que em âmbito internacional, assim como outros países, ficou com o compromisso de incorporar a suas políticas públicas os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH) promulgada pela ONU, em 1948, após a Segunda Guerra Mundial. A Declaração está amparada no respeito incondicional à dignidade humana e nasce da necessidade de frear o avanço da barbárie, instituindo-se, portanto, também, como uma forma de aprendizado e prevenção a novas catástrofes humanas. Daí que:

No es nada sorprendente que el lenguaje de la persona haya experimentado un momento de particular desarrollo a fines de la Segunda Guerra Mundial, hasta tornarse en el eje de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Se trataba de una reacción contra el intento, puesto en práctica por el régimen nazi, de reducir al ser humano a su desnudo componente somático, por otra parte interpretado en clave violentamente racial" (ESPOSITO, 2011, p. 13).

Por conseguinte, refletir sobre as catástrofes humanas se torna uma necessidade, a qual implica compreender que elas legaram novos sentidos para o encaminhamento das relações com o outro na vida coletiva, de modo a evitar a redução do homem a uma categoria puramente conceitual, passível de classificações hierárquicas, entre os considerados dignos e os não dignos de direitos. Essa necessidade contemporânea que mexe com o destino social não se faz sem um processo de escolarização encaminhado por professores cômicos desse desafio. Por isso que:

A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2013, p. 533).

Contudo, nos antecipamos em sublinhar uma importante ressalva: a compreensão da humanidade do outro e dos direitos humanos apenas na linha de princípios normativos, fora do desenvolvimento de uma consciência trágica ou isenta de implicação com a dor alheia, não é suficiente para formar uma docência engajada com essas questões. Para avançarmos nessa discussão, é preciso primeiramente destacar “a polissemia da expressão Educação em direitos Humanos” (SACAVINO, 2009), fato esse que justifica as diferentes dimensões de abordagens para adentrar nesse campo, e como tal tem a ver com o fato de que:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação (HUNT, 2009, p. 24, 25).

Assim sendo, toda vez que os direitos humanos são evocados e reivindicados oficialmente é porque o mal e a barbárie de alguma forma já se efetivaram. Por essa razão, nosso trabalho pretende colocar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para essa ordem de problema, numa instância de antecedência ao campo jurídico e estatutário dos direitos humanos (conforme desenvolveremos nos capítulos posteriores), dado que uma educação em direitos humanos não se faz sem uma base de precedência em que somos afetados emocionalmente pela humanidade do outro, principalmente quando, em vista da violação de direitos, o que assume a centralidade da situação é a dor desse outro. Portanto, sem o amparo de natureza estético-afetiva não se formará apoio à compreensão dos direitos humanos no campo jurídico e conceitual, posta a necessidade de “ressoar dentro de cada indivíduo”. No contrário, caímos numa juridificação extrema dos direitos humanos. Nesse sentido, uma educação reportada para eles jamais pode perder de vista a dimensão afetivo-emocional. Eis o porquê da imprescindibilidade de remeter a *formação de professores na educação em direitos humanos* para uma apropriação no âmbito da estética, mais propriamente da *afetação estética* (algo que vamos tratar ao longo do trabalho). Pois conforme Candau et. al. (2013), a *educação em direitos humanos* não é aquisição de algumas noções sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e outros documentos referenciais para a área. Também não seriam campanhas esporádicas sobre o tema dos direitos. Antes, porém, seria uma articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais afirmadoras de uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade, a fim de alcançar o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa. Cabe aqui o levantamento de uma questão: o que isso significa para o processo formativo da docência? Que meios e bases podem promover uma formação docente afinada com essas demandas?

De acordo com Sacavino (2009), existem diferentes concepções envolvidas na questão da educação em direitos humanos como, por exemplo, o enfoque neoliberal, mais centrado nos direitos individuais, civis e políticos ou o enfoque contra-hegemônico, cuja centralidade reside na construção de uma sociedade justa e solidária baseada na referência dos direitos humanos. A autora ainda ressalta que a diversidade de enfoques necessita de um permanente discernimento a fim de que possamos manter uma sincronia entre os marcos teóricos assumidos e as práticas instituídas.

Somos herdeiros dos desafios suscitados pelos absurdos cometidos contra vida humana no século XX. Indubitavelmente esse fato reserva outros encaminhamentos à educação formal e aos processos de escolarização. Nesse momento histórico, pensar a formação docente para educação em direitos humanos passa por essa problemática. No entanto, independentemente do enfoque, faz-se necessário levantar a indagação sobre o modo pelo qual pode ser realizado o encontro com uma educação inserida nesse tema, sem cair na esterilidade normativo-conceitual. É preciso salientar, pois, que:

O mais estranho, talvez, é que essa mesma época [o séc. XX] se absolveu ideologicamente dos crimes cometidos vivendo na ilusão de que a exaltação dos direitos do homem bastaria para conjurar, como uma fórmula mágica, as ameaças de uma recaída no que Péguy chamava a “barbárie universal” (MATTÉI, 2002, p.10).

A via conceitual do campo jurídico ainda é insuficiente para aproximar a distância entre as determinações normativas e as efetivações concretas. Com efeito, defendemos que a abordagem pedagógica dos direitos humanos para além do campo puramente jurídico e cognitivo-conceitual depende fundamentalmente da via estética, na qual a **implicação com a dor do outro** assume uma apropriação preponderante para que o indivíduo possa de fato incorporar de maneira mais afetiva a preocupação com “a humanidade do outro” em suas ações cotidianas e na vida como um todo.

Entra em jogo na lógica de discussão deste trabalho *uma preocupação com a humanidade do outro* antes da delimitação do campo do direito. Para tanto, é preciso destacar historicamente o modo como a humanidade estabeleceu a sua relação com a dor humana e saber qual o sentido formativo dessa relação, lembrando que, na Grécia antiga, mais precisamente na força educativa da tragédia grega, essa relação deu origem ao saber trágico. No entanto, por varias razões esse não está mais presente como uma importante dimensão da formação no contexto da contemporaneidade.

O sensibilizar em razão da condição do outro se antepõe a qualquer juízo propositivo. Assim o processo formativo da docência situado num tipo de educação para “a sobrevivência da humanidade” (FROM,1966) não se bastaria suficientemente num ensino voltado quase que totalmente para o desenvolvimento

de uma dimensão intelectual-operacional. Podemos questionar aqui se a fragilidade do nosso tempo no contexto educativo não seria a dificuldade na mudança de foco pedagógico. Depois de acontecimentos como os de Auschwitz, na ocupação nazista da Polônia, e os dos porões da Ditadura brasileira, e de inúmeras outras situações de agressão à vida que continuam a se repetir, não seria mais possível ficar indiferente à necessidade de educar para a *implicação com a dor do outro*. Com efeito, é inviável pensar a formação docente ausente de uma imbricação substancial com um tipo de *educação em direitos humanos* situada para além dos aspectos normativos.

Indubitavelmente a responsabilidade pelas dores do mundo não pode recair exclusivamente sobre a educação. Sem embargo, devemos nos perguntar: O que faltou à pedagogia que recrudescer o conhecimento técnico-científico a ponto de torná-lo um momento patológico para o ensejo da barbárie humana? Essa dúvida está presente de modo latente em Adorno (2003), quando diz que ainda não sabemos o que leva exatamente alguém a projetar um sistema de ferrovia mais eficaz e fluente para transportar vítimas a Auschwitz e simplesmente esquecer o que acontece a essas vitimas em Auschwitz.

A antropologia, a filosofia, a psiquiatria, a psicanálise e a literatura já apresentaram em seu conjunto um aparato teórico que permite uma compreensão mais clara dos mecanismos presentes na origem da barbárie e da catástrofe humana. No entanto, a mediação em direção contrária à manifestação do *mal* depende fundamentalmente da educação em escala ampla, mas também numa dimensão intra-escolar. E isso toca visceralmente a formação docente, dado que o problema da formação de professores, conforme destacou Piaget (1972), constitui a questão-chave para a solução de todos problemas da educação. Por conseguinte, uma formação implicada com o outro requer uma proposta de formação não limitada ao aspecto intrassubjetivo, mas objetivo e intersubjetivo, atento ao *não-eu*, sensível à escuta do outro:

se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 2003, p. 134).

Vencer a indiferença em relação àquilo que afeta o outro parece constituir um passo fundamental num modelo de formação pós-Auschwitz. O que está em pauta é a descentração de si para o lugar da dor ou do sofrimento do outro. Movimentar uma atenção especial para o modo como se estabelecem as relações intersubjetivas para aqueles que não necessariamente estão próximos de nós, por qualquer ordem de diferença, pode auxiliar em termos sistemáticos para implicação com o não-eu? A estética ganha um papel de destaque nessa empreitada, enquanto instrumento pedagógico, dado que em termos adornianos a arte precisa dar voz ao sofrimento e resguardar a sua memória. A formação somente pelas vias da racionalização e da razão epistêmico-profissional alimenta a frieza e a indiferença nas pessoas. Daí a necessidade de apostar na “sensibilização estética” no processo formativo da docência. A dor humana está no centro de uma arte pós-traumática, embora constitua um novo condimento formativo para auxiliar a não reincidência na barbárie, já foi elemento central de um *ethos* formativo há tempos difundido, tendo seu início na tragédia antiga, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A FORÇA EDUCATIVA DA TRAGÉDIA E A DIMENSÃO DO TRÁGICO NA FORMAÇÃO

Um estudo a respeito do trágico não poderia jamais ignorar a tragédia como seu ponto fundante, a qual por sua vez se origina de um tipo específico de gênero teatral cujo ápice remonta à cidade grega de Ática do século V A.C. Assim, seguindo a nossa orientação metodológica de trabalhar com a ideia adorniana de *constelação* no esclarecimento conceitual do objeto em questão, a proposição central é perquirir o que é nele agregado de fundamental ao longo de seu percurso histórico. Por essa razão, longe de intentar uma conceituação geral e pontual do trágico, o objetivo é, acima de tudo, destacar o seu potencial formativo. Exatamente por isso não esbarraremos em críticas históricas a despeito da acepção do trágico presente neste ou naquele autor, como por exemplo, levantar críticas à época clássica em que o sentido formativo da tragédia suscitava a forma perfeita entre o homem, a natureza e o divino, como uma forma de *status quo* que não problematizava a escravidão em voga naquele tempo. Também não nos ateremos à crítica benjaminiana sobre Nietzsche de que este havia levado a compreensão do trágico a um esteticismo da vida o qual relegou o homem à posição secundária em relação ao que a arte poderia falar a seu próprio respeito. Ao contrário, pretendemos empreender um estudo que revele as protuberâncias agregadas ao objeto-conceito (o trágico) que dão a ele uma acepção formativa que pode ser explorada na atualidade. Nesse sentido, sequencialmente pretendemos: demonstrar alguns aspectos históricos conceituais originários situados histórica e geograficamente no tempo e no espaço; estabelecer distinções fundamentais dentro do próprio conceito; reforçar o potencial formativo a partir de autores contemporâneos; revelar os reverses aos quais o trágico ficou submetido, tornando-se ausente; e por último, apresentar possibilidades do retorno de seus efeitos dentro do campo da formação, a fim de enfatizar a tese adorniana de que a aniquilação do trágico representa a liquidação do indivíduo.

2.1 Aspectos históricos e conceituais

Ao tentarmos buscar com exatidão a nascente da tragédia como expressão poético-literária do mundo, certamente acabaríamos por esbarrar no ponto em que a autoconsciência humana reconstrói a sua própria projeção. É na Grécia antiga que esse processo de falar e expressar o “humano” se consolida. Embora não exista uma idéia precisa a respeito do nascimento da tragédia, especialmente de suas formas mais antigas, nas considerações de Werner Jaeger (1989) podemos dizer que a tragédia se desdobra no desenvolvimento da poesia pós-homérica, mas não com cortes abruptos em relação à epopeia. Ambas representam momentos grandiosos da formação do homem. Assim, a poesia de Esquilo é o marco dramático de uma forma mais evoluída de expressar o trágico.

Como uma espécie de “renascimento do gênio poético” (JAEGER, 1989, p. 200), a tragédia coloca no lugar da tradição dos feitos do herói mítico, as pessoas reais. Ela “devolve à poesia grega a capacidade de abarcar a unidade de todo o humano” (JAEGER, 1989, p. 200). Não obstante, sem abandonar o mito, é recriado um espírito novo e mais profundo de heroísmo. Possivelmente, a forma da tragédia decorra dos cantos “ditirambos dionisíacos” associados ao conteúdo dos antigos cantos heróicos. Mas está no alto grau do espírito heróico, conforme Jaeger, a nova força artística e criadora que a essência da tragédia representa. Assim, “aparece como renascimento do mito na nova concepção do mundo e do homem ático a partir de Sólon, cujos problemas morais e religiosos atingem em Ésquilo o seu mais alto grau de desenvolvimento” (JAEGER, 1989, p. 201).

É preciso abordar a tragédia, em sua gênese, assim como tão bem expressou Jaeger (1989, p. 201): “como objetivação espiritual da nova forma de homem”. Há uma inegável força educadora emanada da obra dos trágicos gregos para a imagem formativa do homem daquela época, na qual a poesia trágica se eleva à condição de categoria espiritual dotada de uma unidade indivisível entre religião, arte e filosofia. No tempo da tragédia ática:

Os contemporâneos não consideravam nunca a natureza e a influência da tragédia de um ponto de vista exclusivamente artístico. Era a tal ponto a rainha, que a tornava responsável pelo espírito da comunidade. E embora devamos pensar, como historiadores, que os grandes poetas não eram só criadores, mas também os representantes daquele espírito, isto não altera em nada a responsabilidade da sua função diretiva, que o povo helênico achou maior e mais grave que a dos chefes políticos que se sucederam no governo constitucional (JAEGER, 1989, p.204).

A tragédia se tornou cada vez mais um fenômeno popular na medida em que o Estado passou a organizar as representações das festas dionisiacas. Com efeito, a força expressiva da tragédia criava para as pessoas daquele tempo um *ethos* formativo cujo elemento fundante da esfera emocional era a “dor humana” compartilhada pelos expectadores como uma realidade vivida. Por isso a dimensão formadora do trágico também estava no fato de que “o consciente afastamento da linguagem cotidiana elevava o espectador acima de si mesmo, criava o mundo de uma verdade mais alta” (JAEGER, 1989, p. 204).

Nesse sentido, é certo que o conceito do trágico somente apareceria a *posteriori* da categorização da tragédia como gênero. Então, seguindo as indicações jaegerianas, responder o que é trágico na tragédia só se torna possível por intermédio da história espiritual desse gênero no qual a marca caracterizadora é o *sofrimento humano* presente na idéia de *destino*. Reaflore aí uma problemática religiosa pendente e inextrincável, ao longo do tempo: saber por que razão os deuses instituíram a dor humana na vida dos homens. Ésquilo foi mestre na exposição da especificidade do trágico absorvido dessa forma.

Por conseguinte, Prometeu é o paradigma do herói espiritual trágico de Ésquilo. Ou seja, trata-se do herói sofredor que, ao suportar o peso do destino, revela uma experiência libertadora no momento de sua aniquilação. A grandeza trágica dessa experiência produz a mais alta *arete*. Foi para ajudar os outros que criou o seu próprio tormento. Com Prometeu a dor se torna a marca indelével do espírito humano, e por sua atitude voluntária acaba por suportar sozinho as dores do mundo. Não por outro motivo, poderia ser encarado como um “protótipo” do *Ecce Homo*, como referência de humanidade.

Uma das lições dessa tragédia é a consciência do significado da dor para se chegar ao conhecimento elevado. O vigor pedagógico do trágico reside na idéia de que, pela fruição estética, é dado algo essencial na forma de experimentar a dor do outro. O poder formativo da tragédia promove assim uma transformação do sentimento e emoções à condição de reflexão, expressando uma passagem do afeto trágico ao conhecimento trágico.

A obra de Sófocles é bastante ilustrativa desse processo, não só por ele ser considerado um sucessor de Ésquilo, mas principalmente por sua poesia ter um forte acento nas figuras humanas de carne e osso; com isso “humanizou a tragédia e fez dela o modelo imortal da educação humana” (JAEGER, 1989, p. 223).

Através de Antígona, a expressão geral do trágico, em Sófocles, seria a impossibilidade de evitar a dor. Sua obra encerra em si aquilo que o tempo de Péricles tinha como forte tendência histórica: um olhar para a formação da figura humana do homem. Ao contrário de Eurípedes, o seu alvo foi apresentar figuras ideais, daí o peso pedagógico dessas referências formativas.

A tragédia grega representou para os homens daquela época um amparo aos ideais da educação, ela fundou a *psyche* como ponto de partida para a ação pedagógica. A reflexão calcada numa *afetação estética* leva o pensar a si mesmo pela experiência dolorosa do outro. O desenrolar do sofrimento presente no destino humano dos personagens trágicos permite compartilharmos o que afeta o outro como experiência também nossa, por ser fato possível de ocorrência na vida, mas isso tudo numa dimensão afetivo-emocional e não apenas cognitiva.

Ao falar de uma retomada do sentido do trágico na formação, não caímos aqui na “lamentação nietzscheana” (1999), do jovem professor de letras clássicas, a ponto de falar da morte trágica da tragédia, cujo ponto decadente estaria no momento em que Eurípedes apresenta a ascensão da Comédia nova, carregada de teor sofisticado e reduzida de motivação dionisíaca. Ao contrário, acreditamos que cada época histórica, a exemplo dos gregos, precisa encontrar o que é peculiarmente “trágico” no seu próprio tempo, no modo como lidamos com o inevitável sofrimento e a relação que estabelecemos com a dor humana. O fato incontornável de que temos certeza é de que a arte sempre foi primorosa na representação dessas questões para clarificar a compreensão sobre a dramaticidade da existência. Sua capacidade representativa decorre do fato de que a tragédia é “a imitação de uma ação, e acima de tudo, em vista dela, é a imitação de pessoas agindo (ARISTÓTELES, 200, p. 44, 45).

Acreditamos que a tragédia é antes de tudo a forma estética expressiva da capacidade imitativa dos homens. Se a tomarmos como um impulso mimético, isso se justifica pela necessidade que tem o humano de imitar suas próprias ações da vida e que, ao tomar distância dela mesma, seja no palco ou na poesia, alcança uma visão crítica e reflexiva de suas ações no mundo. Sem embargo, isso somente se torna viável por uma espécie de *pathos*¹⁷ presente na tragédia. Se não fosse o

¹⁷ A tragédia, entretanto, não é apenas a imitação de uma ação completa; também relata casos que inspiram horror e pena, emoções que surgem, em especial, quando as ações são inesperadas; em

espanto causado por ela em virtude de uma afetação estética despertada no espectador, seu poder formativo não teria alcançado aquilo que os gregos antigos chamavam de *Arete*. No âmbito da expressividade estética essa questão se torna possível porque nela:

O mais importante é a maneira como se dispõem as ações, uma vez que a tragédia não é imitação de pessoas e sim de ações, da vida, da felicidade, da desventura; mas felicidade e desventura estão presentes na ação, e a finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Os homens possuem diferentes qualidades, de acordo com o caráter, mas são felizes ou infelizes de acordo com as ações que praticam. Assim, segue-se que as personagens, na tragédia, não agem para imitar os caracteres, mas adquirem os caracteres para realizar as ações (ARISTÓTELES, 2000, p. 44).

Assim, seria sempre possível depreender da tragédia uma lição formativa decorrente do efeito trágico ilustrado por ações e desventuras humanas. Eis o sentido do trágico – aquilo que toca significativamente na forma como o homem olha para si mesmo, a ponto de reconsiderar suas próprias ações.

Esse potencial ético-educativo do trágico está imbricado na própria experiência e estrutura da tragédia, que encontra também eco em outros gêneros. Puppi (1977) oferece amparo e esclarecimentos para distinções fundamentais a esse respeito: ele explica que no curto espaço de tempo que dura a representação da tragédia, ela é capaz de refletir toda uma história de sofrida experiência nas ações dos personagens, e que por uma cumplicidade espetacular é revivida por nós, o público. Isso se dá por meio do que o autor chama de “impacto mimésico”, cujo efeito recai instantaneamente sobre nossas emoções. Esse fenômeno pode ser sintetizado pela ideia de “cumplicidade catártica”.

Quanto à cumplicidade catártica, Puppi (1977) arrola elucidações pontuais concernentes a essa ideia; para ele a “cumplicidade catártica” diz respeito à “experiência mimésica do trágico”, e é exatamente por essa razão que se diferencia da “experiência efetiva do trágico”. Desse modo, o infortúnio ou acontecimento trágico pertence somente à experiência efetiva do trágico. Ainda segundo as considerações do autor, o que as duas experiências em questão têm em comum é

casos assim, o espanto é maior que nos eventos provocados pelo acaso e pela fortuna (ARISTÓTELES, 2000, p.48).

que as experiências vividas se dão em primeira pessoa. Há uma distinção crucial entre as duas situações: a “experiência efetiva do trágico” é determinada pelo infortúnio em primeira pessoa, com consequências para quem vive a situação concreta; já a “experiência mimésica do trágico”, na sua “cumplicidade catártica”, é originada por terceiros, ou seja, em terceira pessoa, portanto sem as consequências da situação anterior, mas nem por isso não afetada profundamente pelas dores do outro.

A experiência efetiva do trágico consiste pois em alguém padecer em primeira pessoa não somente as penas emocionalmente perturbadoras, mas ainda os infaustos acontecimentos que despertam piedade e temor em terceiras pessoas. Pela piedade, estas se compadecem do homem imerecidamente atingido pelo infortúnio; pelo temor, receiam que esse infortúnio possa vir afetá-las, ou a um dos seus. Elas padecem penas, – já que piedade e temor são emocionalmente penosos, – por causa do infortúnio real mas ausente em primeira pessoa e só presente em terceira pessoa. Para que isso ocorra, é preciso estar a meio termo entre dois extremos opostos: se muito distantes e indiferentes, pouco ou nada serão afetadas; se muito próximas e solidárias, serão de tal modo afetadas que participam em primeira pessoa do infortúnio de outrem (PUPPI, 1977, p.54, 55).

Isso implica diretamente a capacidade de pensar e atribuir sentido a despeito da própria vida. Trata-se de criar um *telos* para existência particular vinculado a causas que transpõem a autoconservação individual, extensivas ao outro, preocupadas com as dores alheias. Em suma, significa preocupar-se com a humanidade do outro. Em termos de referência histórica, a figura de Antígona foi emblemática na expressão desse sentido do trágico.

2.2 A figura de Antígona: O trágico como fundamento da preocupação com a humanidade do outro

Produzida no século V A.C., Antígona constitui o modelo de tragédia mais profícuo do Ocidente, ela representa a dinâmica de permanente e inevitável conflito na Pólis. É nisso que consiste o trágico: o embate de forças conflitivas expresso na dramaticidade e consequências das ações humanas.

Filha de Édipo e Jocasta, Antígona, a princesa irmã de Ismene, Eteócles e Polinices, é a personagem central e o ponto de tensão da história no enfrentamento

do Tirano Creonte, seu tio. Quando Édipo morre em Colono, ela volta com a irmã para Tebas, cidade da disputa entre seus dois irmãos pelo reinado de seu pai. Polinices vai embora de Tebas para a cidade de Argos, inimiga dos tebanos, após Eteócles não cumprir o acordo de alternância no poder. Assim, com a ajuda das forças argivas, Polinices invade Tebas, mas Os Sete Chefes Tebanos conseguem proteger o reinado, e num árduo confronto Polinices e Eteócles acabam um sendo assassinado pelo outro. Com isso, Creonte ascende ao trono tebanos, e determina que Eteócles teria um enterro com honras funerárias, por ter defendido a cidade, enquanto seu irmão que lutou contra Tebas, ficaria sem sepultamento, atirado ao tempo, tendo o corpo devorado pelos abutres. Quem desobedecesse à lei seria condenado à morte. Antígona se opõe tenazmente à determinação de Creonte. Enfrenta tudo para realizar o sepultamento do irmão. Contraria a lei, mesmo tendo consciência de que terá de pagar com a própria vida.

Na interpretação clássica, ela representa a lei divina (*Oikos*), Creonte a lei dos homens (*Pólis*). Com efeito, o trágico é um conflito entre o que permanece e aquilo que é passível de mudança. Para além da lei divina, a figura de Antígona é a representação estética da expressão trágica do *afeto* na sua significância mais originária como “sentimento de afeição”: *afféctus* (do latim participio passado do verbo *afficere*, *afetar*; ou *affício*, *afetado*) ou seja: há aí uma alusão a um conjunto de sentimentos que afetam o psiquismo no sentido de “afeição” (*afféctus*) por outrem, portanto ligado e implicado a outro por sentimentos humanos. Já a lei *nomos* como *decreto*, tal como ocorre na história é *decretus* (do latim, participio passado de *decernere*, decidir) na denotação mais concreta de determinação de fora ou particular. Nesses termos, isso diz respeito àquilo que se cumpre sem possibilidade de ponderação. O desdobramento trágico dessa história está situado, então, no conflito entre o *afféctus* e o *decretus*. Um é Antígona, o outro, Creonte. Nessas condições, a lei que não incorpora a consideração pela humanidade do outro (*afféctus*) recai na imposição tirânica e na barbárie. No plano histórico-político, a título de exemplo, podemos dizer que o Terceiro Reich era a lei (a *nomos* expressa no *decretus*), portanto legal, mas absolutamente comprometido com o estado de exceção, de que fala Walter Benjamin, porque é abdicada da dimensão do *afféctus* com a humanidade do outro, tal foi o morticínio de milhões de pessoas, em sua maioria judeus, nos campos de concentração nazistas.

A tragédia de Antígona, ao celebrar a luta pela humanidade do outro ante a força do *Direito* e do *Estado*, revela que aquele que não se submete ao *status quo* está fadado a ficar à margem da sociedade, quando não à extirpação da possibilidade de viver nela. Nas condições atuais da vida podemos falar que o homem trágico de Sófocles aceitou ficar em conflito com o destino, cômico da dor do embate com as mais altas instâncias entre as leis humanas e divinas. Essa cosmovisão legou para a Grécia antiga e para o mundo pós-helênico um ideal de formação inspirado na força e na coragem das mais altas virtudes humanas ante as intempéries e peripécias da existência.

A partir do modelo paradigmático da tragédia presente em *Antígona*, podemos depreender que a luta trágica de qualquer tempo é um conflito histórico entre o *afféctus* e o *decretus*. Pois, conforme alertou Rousseau (2009), nunca o mais forte chega a ser o bastante para ser sempre senhor se sua força não é convertida em *direito*, na forma de dever de obediência. Isso explica o *decretus* como o direito do mais forte. Por essa razão o *afféctus* toma afeição pelas dores resultantes da exploração e da violência despótica impingida ao mais fraco desprotegido, e dá início ao embate na busca por justiça. Com efeito, enquanto o impulso do *afféctus* para defender a humanidade sofrida reside no *sentimento*, o do *decretus* consiste na defesa do *status quo*, daí por que ele tortura em nome da lei jurídica.

2.3 Ainda sobre a dimensão formativa do trágico

O trágico é sempre de natureza estética, afeta e choca. Coloca em movimento as sensações pertencentes ao condimento afetivo-emocional da constituição humana. Ele incide diretamente nas vias da sensibilidade e da intuição. Portanto, influi nas deliberações da atitude humana, de modo que esta não se apoie apenas na dimensão racional no que se refere a uma auto-reflexão, mas também naquilo que a toca emocionalmente. Isso por que:

A tragédia contém um *ethos*, cujo caráter formativo está na possibilidade de produzir efeito sobre nós mais do que os princípios abstratos, justamente porque promove o equilíbrio entre as paixões e a razão. Schiller destacou o papel da arte dramática na moralidade ao mostrar que não se trata apenas de comover o espectador para purgar paixões, mas de concebê-lo como um agente livre, que se vale da reflexão para julgar por si próprio (HERMANN, 2010, p.16).

É possível dizer que o potencial formativo do trágico desperta para a reflexividade crítica, dado que entra em jogo o ato de voltar-se para si mesmo na medida em que a pessoa se coloca na situação da figura trágica. Com efeito, o sujeito não julga o fato somente nas condições racionais das normas de conduta, mas também na “pele” de quem passa pelo sofrimento. Daí que o trágico ou o saber trágico é aquilo que faz com que o indivíduo se desloque dos limites estreitos da própria subjetividade. O trágico, em sua *cumplicidade catártica*, é por essa razão a *descentração de si* para o *outro*. O sustento dessa potencialidade pedagógica, baseada na alteridade, que põe a dançar outras dimensões da racionalidade é a experiência estética:

O que põe em movimento esse outro lado da razão – o sentimento humano, a sensibilidade, as emoções e o corpóreo – é a experiência estética. A tragédia, enquanto uma das maiores expressões da arte, ensina o próprio caráter trágico da existência, a luta da vontade humana manifestada nos conflitos, trazendo uma capacidade mobilizadora de nossos sentimentos que ultrapassa a convicção racional (HERMANN, 2010, p.15).

O trágico é aquilo que remete a um embate existencial para além das dimensões cognitivo-racionais nas determinações de uma visão de mundo. Por isso ele é um fenômeno de natureza estética, dado que está indissociavelmente ligado a ela, sobretudo porque “a estética se relaciona com a nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade” (HERMANN, 2010, p. 31), especialmente naquilo que toca o âmbito das emoções afetivas. Daí também a dimensão ética do trágico, pois ele é o elemento responsável por colocar em evidência as situações ocorridas ao outro, atirando fatos e acontecimentos de dilemas e sofrimentos humanos na face frontal de todo e qualquer sujeito, no sentido de realizar julgamentos interiores, isentos de uma base normativa moral abstrata para formar posicionamento.

Seguindo as inferências de Hermann (2010), as tragédias, como expressões da arte, teriam o potencial de fazer emergir o trágico da vida como desvelamento de uma verdade a qual não seria alcançada somente pela dimensão racional. Cumpre, então, falar de uma verdade que só se apresenta dentro da experiência estética e que não é apreendida totalmente pelo aporte do conceito.

Daí que a dimensão formativa do trágico é de antemão algo que garante um respeito direto pelas coisas e situações especificamente humanas, sem necessariamente pausar para ponderações morais. A trama, a dramaticidade e os conflitos daquilo que é próprio da vida, somente podem ser compreendidos em sua complexidade à luz de uma concepção trágica: o que significa entender que a dor humana decorrente das nossas ações é uma constante, porque a previsibilidade associada à organização da vida por um plano é potencialmente traída pelo destino. A postura trágica como formação seria, nessas condições, o alento para dar conta de modo mais seguro e confiante àquilo que se apresenta de maneira inesperada no curso da vida. O caráter formativo dessa experiência ratifica que esses embates são capazes de fazer jus à compreensão da dor alheia.

A imprevisibilidade de certos acontecimentos que se lançam na vida das pessoas e assim se sucedem independente das escolhas que fazem, coloca-se como desafios para a existência. É o que, em termos de tragédia, Martha Nussbaum (2009) denomina “fortuna”. Entram em cena o *contingencial* e a *vulnerabilidade humana* como componentes substanciais da vida, presentes na corporificação do trágico.

O que acontece a uma pessoa pela fortuna será apenas o que não acontece por meio de sua própria ação, o que simplesmente acontece a ela, como algo oposto ao que ela faz ou realiza. Em geral, eliminar a fortuna da vida humana será colocar essa vida, ou suas coisas mais importantes sob o controle do agente (NUSSBAUM, 2009, p. 2).

Daí por que a formação humana levada a cabo pelos processos educativos formais, de modo geral, não poderia continuar presa totalmente a éticas racionalizadas, numa inexorável crença no poder da dimensão racional para a constituição da subjetividade e da moral, e até mesmo da *vida boa*. A Pedagogia, nesse sentido, não poderia dispensar o trágico na formação, tal como vem fazendo, inspirada na auto-suficiência racional do pensamento ético, numa linha que se estende da Antiguidade clássica à Modernidade, ilustrada pela “aspiração de tornar a bondade de uma vida humana boa imune à fortuna pelo poder controlador da razão” (NUSSABAUM, 2009, p. 3). Contrariamente a essa proposição, Nietzsche (1988) afirma que a existência só pode ser compreendida e justificada como fenômeno estético.

A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu (HERMANN, 2010, p. 17).

O *tonus* do trágico na formação consiste em afetar esteticamente o fulcro da subjetividade inflada de certezas e consensualidades racionais. Por isso, nem todas as asserções a propósito da vida prática são inteligíveis somente através de encadeamentos conceituais. A educação que permite o abalo estético nos limites da subjetividade enseja um alargamento do juízo moral em bases estéticas afinadas à sensibilidade daquilo que contém uma essencialidade humana não necessariamente traduzível em conceituações abstratas, portanto digna de cuidado ético.

O trágico em seu *para-si*¹⁸, no movimento da formação, é o permanente *vir-a-ser*, posto que sua quintessência é o contingencial e não o presumível. A tensão e o conflito são os móveis da experiência estética do trágico. Seu propósito na formação é a elevação da excelência humana, não o seu embrutecimento na apreensão fria e não afetiva da realidade mundana.

Nesse sentido, um dos grandes trunfos do trágico é permitir através de seus efeitos estéticos uma certa “objetivação da vida”. Isto é: colocar-se fora dela e olhar para as condições da existência humana de modo mais desfocado dos próprios preconceitos. As contradições do viver humano, sobressaltadas ao olhar trágico, remetem para situações limites, as quais ensinam que diante de certas circunstâncias não há como arredar e, por fim, se torna premente uma posição peremptória. Esse limite¹⁹ é o momento da autodeterminação humana frente as condições que o mundo apresenta. Então, advogamos que a tragédia, como elemento da formação, desencadeia aquilo que Lukacs chamou de “sabedoria dos limites”. E esta cede uma base mais consistente para a autodeterminação do sujeito em face dos desafios da vida.

¹⁸ Na linguagem hegeliana (2008) o *para-si* encerra a realização de uma síntese da verdade daquilo que realmente é.

¹⁹ É fundamental salientar que essa dimensão presente na tragédia concernente aos limites com que o sujeito se defronta num determinado momento da vida, já foi transposta para o campo da Pedagogia por Paulo Freire (2001a), quando ele tematizou a ideia de “situação-limite” como problematização para a ação humana, defendendo que o destino não era um pré-dado, mas motivo de luta. A transposição da situação- limite alcança o que Freire chamou de *inédito viável*, este por sua vez está muito próximo do *ainda-não* de Ernst Bloch, o qual também foi uma influência importante para o pensamento da Escola de Frankfurt.

2.4 A propósito da ausência do trágico na contemporaneidade e as condições de seu retorno

A respeito dos horrores da história do século XX – e que podemos afirmar que são extensivos também aos primeiros anos do século XXI – o filósofo tcheco Karel Kosik (1995), traz à tona uma conclusão crucial de Franz Kafka: “de que nossa época moderna é hostil ao trágico, trata de excluí-lo, e no seu lugar institui o grotesco”(KOSIK, 1995, p.3). No entendimento de Kosik, a característica fundante desse período histórico se acha corporificada na figura de Grete Samsa, uma espécie de Anti-Antígona da época atual.

Para o construto da crítica do Filósofo, a protagonização central da obra, *A Metamorfose*, situa-se em Grete Samsa e não em Gregor Samsa – o irmão dela, o qual, segundo a história, acordou transformado em um grande inseto, depois de uma noite de sono desagradável. Antes de tematizar o trágico nessa exegese que realiza da trama de Kafka, Kosik aponta duas situações que dificultam e até excluem o trágico do nosso tempo.

Na primeira situação esclarece que:

Vivemos numa época *pós-heróica*. Isso não significa que no século XX não se realizem ações heróicas; significa apenas que tudo que se faz de bom, grande, corajoso e heróico, tudo que se cria de belo e poético, é arrastado na correnteza da banalização e da desindividualização, perdendo sua originalidade e sua força. O poder que influencia fortemente a opinião pública e amesquinha todas as coisas é a *alma de lacaios* (KOSIK, 1995, p. 13 Grifos do autor).

Kosik chama atenção, assim, para o fato de que a visão de mundo do *lacaio* consiste em reduzir tudo à escala da banalidade, seu ponto de vista somente lhe permite se interessar e enxergar a mesquinha e a futilidade. A cosmovisão dos lacaios se disseminou nas pessoas em geral. Ela dita padrões de gosto e normas de moral. Alimenta-se das intrigas das manchetes e caracteriza-se por julgar todas as coisas com os seus critérios frívolos e sumários.

A segunda situação que se apresenta como óbice à possibilidade do trágico na nossa época encontra-se:

na banalização e na domesticação da morte. A morte perdeu o poder que tinha de abalar profundamente os seres humanos e é digerida com certa rapidez no dia-a-dia. A morte do outro, do próximo, não ameaça nos desestruturar: ela é cotidiana, superficial, pouco significativa (KOSIK, 1995, p. 13).

As notícias de mortes e desastres anunciadas de modo espetacularizante, estampadas na mesma capa de revista ou na mesma página inicial de qualquer site de notícias que, por exemplo, apresenta a nova musa do carnaval, revela que o *espírito* se embruteceu por completo diante da ausência da sensibilidade e do poder de auto-reflexão. Nesse sentido, a morte nos chega sempre embarcada numa multiplicidade de imagens para em seguida desaparecer.

As duas situações apontadas acima podem ser entendidas como sintomáticas de uma **diagnose da ausência do trágico** no contemporâneo. Na versão do Filósofo, a grande transformação grotesca (ou seja, a verdadeira metamorfose) em jogo nessa história se dá exatamente no momento em que Grete Samsa deixa de ver o irmão como ser humano. Uma dúvida paira sobre ela, pois já não sabe mais se seu irmão é um homem ou um bicho. A certeza que tem é que a presença dele tornou-se algo insuportável. Assim: “A partir desse instante, ela renega a humanidade do irmão e se convence de que no quarto só existe um animal repulsivo” (KOSIK, 1995, p.13).

Grete, a Anti-Antígona, se desobriga a sepultar o irmão, simplesmente encarrega a empregada de “varrer” os restos mortais dele, ou seja, “a carapaça”. A morte não tem mais o poder de abalar a ela e a sua família. “Quando as relações humanas estão grotescamente desumanizadas, seria grotesca a ideia de enterrar humanamente o ser humano metamorfoseado que ilustra de modo tão grotesco o movimento geral” (KOSIK, 1995, p. 13).

A interpretação de Kosik é enfática, pois reforça que a moça Grete é inatingível pela dor da morte, por isso é capaz de “saltar por cima dos cadáveres”, desse modo ela segue em direção ao futuro que consiste numa reprodução continua do passado. Ou seja: sua vida repetirá a esterilidade e a banalidade que desde sempre a têm caracterizado.

Por isso, a ironia da *A metamorfose*, de Kafka, é tão significativa. Os homens já estão metamorfoseados e acham que a “normalidade” é a banalidade, a superficialidade, a pequenez. Não têm mais disponibilidade ou vontade para sair dessa situação degradante; nem a morte tem força para arrancá-los dela (KOSIK, 1995, p.14).

A indagação fundamental levantada pelo filósofo é se a anti-Antígona cuja banalidade permite saltar sobre o cadáver do irmão, seria assim tão forte a ponto de excluir as possibilidades do trágico no nosso tempo, impedindo o surgimento de uma Antígona Moderna. No fundo ele quer saber se ainda há algo ou elemento que possa fazer ressurgir o trágico no sentido de contraposição à falta de implicação com o outro, que não permite mais ser afetado com o sofrimento alheio. Decorre desse fato a naturalização das injustiças que assolam a vida e são encobertas pelas convenções banais e hipócritas de certas relações sociais entre as pessoas.

Se a obra de Kafka quer anunciar a superficialidade grotesca da vida pela ausência do trágico, a tese de Kosik em relação à retomada do trágico contrapõe o veredito do escritor de Praga com uma figura real. Trata-se do destino de Milena Jesenska, visto como uma espécie de testemunho²⁰ de vida, capaz de engendrar um alento contra a banalidade do mal através de um sacrifício trágico.

Quem é Milena, essa pessoa que merece o status de nova Antígona, e não pode ser apagada à sombra da biografia de Franz Kafka? Milena Jesenska foi uma jornalista Tcheca, nascida em Praga no ano de 1896, foi casada com um sujeito chamado Ernest Polak. Num dado momento de vida conjugal, viu-se apertada com as condições financeiras e teve de completar a renda com o trabalho de tradutora. Foi nesse período que ela encontrou texto de Kafka, o *Stoker*, e ficou encantada com o que leu. Decidiu enviar uma carta a esse autor tcheco, que escrevia em alemão, no intuito de pedir autorização para traduzir seus textos para a língua oficial de seu país. Iniciou-se assim uma profunda correspondência através de cartas que se estendeu de 1919 a 1923. Nesse ínterim, ela e Kafka se encontraram apenas duas vezes: na primeira passaram três dias juntos em Viena e na segunda um dia em Gmünd, mas o relacionamento amoroso que tiveram foi rompido por iniciativa de Kafka, que não aceitava o fato de ela ainda continuar casada.

No início dos anos vinte, Jesenska começa a escrever artigos para revistas. Na década de trinta ela adere às idéias comunistas, e em trinta e seis abandona por completo a ideologia por não concordar com os excessos stalinistas. De 1938 a

²⁰ Margarete Buber-Neumann, escreveu a primeira biografia de Jesenska depois da Segunda Guerra Mundial. Elas se conheceram no campo de concentração nazista de Ravensbrück, e mantiveram uma grande amizade. O livro de Margarete pode ser considerado aqui também possuidor de um teor testemunhal, já que a autora presenciou o sofrimento de Milena, e assim é dito algo nessa obra que Jesenska foi impedida por dizer quando sua vida silenciou em maio de 1944.

1939 ela editou a revista *Prítomnost*, de alto prestígio político e cultural. Na época seus artigos já apontavam as consequências da ascensão do Partido Nazista.

Assim que a Alemanha ocupou a Tchecoslováquia, Milena aderiu ao movimento de resistência, ajudando judeus e perseguidos do regime de Hitler a fugir. Apesar dos riscos, ela decidiu ficar em Praga e em novembro de 1939 foi presa pela Gestapo. Em 1940 ela foi transferida para o campo de concentração de Ravensbrück, onde, apesar de toda adversidade, consolou e concedeu apoio moral aos seus colegas prisioneiros. Em 17 de maio de 1944, Jesenska não resiste à vida no Campo e vem a falecer em virtude de complicações renais.

A estratégia de Kosik é mostrar que a criação poética de Kafka corresponde em grandeza e riqueza de significação ao destino de Milena Jesenska. Nesses termos, a ideia é contrapor o ceticismo kafkiano àquilo que pode representar as posições e o destino de Milena. Estendendo essa perspectiva de Karel Kosik, acreditamos ter de um lado o *fantástico* ou o *absurdo* presente na obra ficcional surrealista de Kafka, que ilustra, através das ações de seus personagens, a pobreza e quase inexistência do trágico no século XX. E do outro lado, está o realismo inacreditável do destino de Milena Jesenska, cuja importância vital, hoje, é postular o testemunho de uma autêntica acepção trágica, expresso na dor do injustiçado da história.

Nesse sentido, o retorno do trágico, ou a sensibilização com a dor do outro no contemporâneo, pode ser contemplado na figura do testemunho, ideia ratificada por Kosik quando ele enfatiza a vida real ou o destino de uma pessoa como Milena, como portador de uma verdadeira expressividade do que é peculiarmente trágico ou exemplarmente grandioso no nosso tempo. Seu testemunho de vida teria muito a nos ensinar pelo seu sacrifício trágico (experiência efetiva do trágico na história), e quem sabe, através da “cumplicidade catártica”, acordar alguns da letargia de um modo de viver banal não afetado pela dor do outro ou pelas injustiças. Desse modo:

O trágico no destino de Milena, consiste no fato de que ela se encontrou posta numa situação histórica sem saída, criada no curto espaço de tempo transcorrido entre o outono de 1938 e o outono de 1939, e no entanto se insurgiu contra *as três* encarnações do mal que então se configuravam: contra o nazismo alemão, contra o bolchevismo russo, mas também contra a covardia da capitulação das “democracias ocidentais” [...] Enquanto os outros fechavam os olhos, ou então abriam um olho só e enxergavam o mal em uma das suas faces, a possível Antígona moderna abria bem os dois olhos e se empenhava em reconhecer o mal em *todas* as suas figuras. Mais ainda (e nisso consiste o olhar trágico): ela se dava conta de que precisava

se insurgir contra *todas* as formas do mal, embora, naturalmente, não pudesse deixar de ser derrotada por esse poder tão superior ao seu (KOSIK, 1995, p. 15).

A reflexão kosikiana em defesa da possibilidade do trágico na época contemporânea, cuja estratégia é sublinhar o destino de Milena Jesenska – o que ao nosso ver representa um testemunho de vida – ajuda-nos a redescobrir a tragicidade do trágico no tempo presente. A história de Milena nos atravessa com aquilo que ela tem de mais admirável na imagem de uma vida corajosa: a não condescendência com as corporificações da maldade humana, nas suas mais sutis manifestações. Essa “Antígona moderna”, ao insurgir-se contra todas as formas do mal, teria o potencial de inspirar, com sentido trágico, a recomposição de uma vida mais autêntica, mais afetada pelas dores do mundo e menos conivente com as banalidades típicas da *alma de lacaio*.

A naturalização do mal, a domesticação da morte e a alma de lacaio não permitem que as pessoas sejam afetadas pela dor do outro. Os ventos da morte do trágico na existência humana continuam soprando com força uma névoa que paira sobre a cultura, cuja metamorfose é a desindividualização expressa num ser genérico que, por isso mesmo, sempre está vulnerável à substituição, no sistema de vida que ele próprio apoia.

Os críticos da *indústria cultural* tão bem demonstraram, há mais de cinquenta anos, como esse tipo de relação com a cultura tem afetado profundamente a vida. Pois a vida no capitalismo tardio, representa, segundo Adorno/Horkheimer (1985) uma espécie de contínuo rito de passagem. A ausência do trágico na concepção dos filósofos, autores de *Dialética do Esclarecimento*, é aquilo que ratificaria o fim da individualidade e da própria capacidade de autodeterminação. Todos precisam, nessa lógica distorcida da existência, mostrar que se identificam integralmente com o poder que não cessa de espancá-los. A formação de um ser genérico através de modelos referenciais de ser e existir difundidos pela indústria cultural, corrobora a identificação forçada entre o universal e o particular. Entregar-se de corpo e alma a esse sistema e renunciar à pretensão de felicidade consiste no pressuposto para fazer parte da sociedade: “É assim que se elimina o trágico” (ADORNO, 1985, p.144).

Nessa esfera de pensamento, a tragicidade residiria na oposição do indivíduo à sociedade, a qual era tida como a própria essência da sociedade cuja marca estava em glorificar a coragem e a liberdade do sentimento em vista de inimigos

poderosos e adversidades sublimes: “Hoje, o trágico se desenvolveu nesse nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 144).

A fraqueza da autodeterminação frente às impondências de um sistema padronizante demonstra que a adesão incondicional a tudo que se assemelha à sociedade modelada pelos mesmos gostos e costumes, substitui o trágico pela pseudoindividualidade: “o individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele passa a ser conservado como o mesmo” (ADORNO, 1985, p. 144). Com efeito:

A pseudoindividualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO, 1985, p.145).

Por conseguinte, o trágico é banido pelo pré-dado, a consumação da experiência formativa é a realização daquilo que se mostra sempre igual, ou seja, as idéias gerais e protocolares do que é considerado homem ou mulher de sucesso na sociedade, não haveria outras rotas muito menos espaço para o contingencial. Tudo é tão idêntico a ponto de as idéias de formação concebidas no clima da indústria cultural e da ideologia do capitalismo tardio não diferenciarem mais umas das outras. A metamorfose de todos em iguais ilustra a subsunção do indivíduo na totalidade. O grotesco dessa situação representativa da falsa forma do sujeito impede que as dores humanas e as situações de injustiças possam afetá-los nas suas concepções de vida e de mundo para além do que desde sempre está posto pelas idéias sumarias propaladas pelo engenho da cultura, como verdades de vida. A defesa da individualidade e da vida autêntica só seriam remediadas pela dimensão do trágico na formação humana, a qual acolhe para si as dores da testemunha da dor para perfilar sua própria existência de modo autêntico e não banal, no sentido de se contrapor a toda espécie de injustiça causada ao outro nas diferentes formas de manifestação do mal.

2.5 A história como conteúdo do trágico em Walter Benjamin

As implicações do trágico no contexto do tempo atual modificaram profundamente desde a tragédia clássica. A ocorrência desse fato não advém apenas da transformação de um *tópus* da tragédia ou de sua estrutura de gênero, antes porém, trata-se da profusão entre o trágico e a história, tanto em sentido de efetivação da tragicidade quanto de seu caráter mimésico.

A profusão entre o trágico e a história analisada sob o expediente da formação resulta da mudança do efeito catártico da cena do palco para o cenário da história humana. Justamente aqui se torna necessário um chamamento a Walter Benjamin. Sua teoria da história pode ser relacionada à ideia do trágico sem prejuízo das linhas mestras de seu pensamento filosófico. Isso se deve ao fato de ele se recusar a reconhecer a história numa concepção de totalidade, como no paradigma hegeliano-marxista, no qual a espécie humana marcha inexoravelmente para a realização de um destino preposto ou um *telos* predeterminado pela ideia de progresso. Ao contrário, é como um defensor do *Barroco* entendido como uma tradição que não escondia a violência histórica sob o verniz de estéticas idealizadas – e que por isso mesmo ostentava as agruras da criatura humana, ou seja, a realidade mesma da vida dos homens com tudo que ela evoca de contraditório e violento no curso da história – que então o filósofo apresenta a compreensão da história a partir de uma locomoção diferenciada, dado que ela é feita de ladrilhos, cacos ou fragmentos. Cada pedaço particular resguarda em si uma parte significativamente expressiva do todo. Os cacos carregam imagens da dor e do sofrimento. Eles passam a compor alegorias, as quais são mais francas à realidade, contrapondo-se aos símbolos e grandes figuras da história que remetem à ideia de sistema e totalidade. É assim que podemos derivar de Benjamin a ideia de que existia uma manifestação do trágico ostentando sua face na história. A marcha ininterrupta do tempo não se dirige linearmente em direção ao “paraíso”. Contudo, a necessidade de redenção não abdica de si um enchimento de trágico no tempo da história expresso no lamento e na dor humana. Com efeito, não só a arte expressa e explica o trágico, mas a história também. Daí que:

A mais profunda compreensão do trágico não deve talvez, partir só da arte, mas também da história. No mínimo, todavia, deve-se supor que o trágico não designa menos uma *fronteira* do reino da arte do que uma *fronteira* do

campo da história. O tempo da história, em pontos determinados e destacados de sua marcha, confunde-se com o tempo trágico (BENJAMIN, 1994, p. 20).

A tematização do trágico em Benjamin (1994) encontra-se situada numa distinção estrutural e conceitual entre tragédia e lutilúdio (drama barroco) – ou *trauerspiel*, termo alemão composto pela junção de *trauer* (luto) com *spiel* (jogo), que resulta em “luto lúdico” ou lutilúdio, jogo fúnebre. Assim, para ele as peças do drama barroco estão mais a serviço da descrição do luto que do sentimento de luto. Isso porque elas não seriam apenas peças que suscitariam o luto, como espécie de instrumentos nos quais o luto encontraria sua realização. Mas, acima de tudo, são peças para enlutados. Por isso a ostentação lhes é inerente. Essa condição seria uma herança do teatro renascentista italiano que surgiu da pura “ostentação”. Com efeito, no drama o palco não seria mais fixo. Desse modo, o palco móvel com suas tábuas representaria metaforicamente a Terra como uma espécie de cenário feito para o espetáculo da história. Diferentemente do palco da tragédia grega – considerado um *topos* cósmico – no drama esse palco é andarilho. Isso ajuda a marcar também uma discriminação profunda nos dois gêneros para uma nova tematização do caminho do efeito trágico: “Enquanto na tragédia o espectador é interpelado e justificado pela obra, no drama barroco ela deve ser compreendida na perspectiva do espectador” (BENJAMIN, 1984, p. 143).

Há nessas condições uma compreensão completa da dialética do trágico: se na tragédia ática ela evoca sentimentos na assistência, agora no lutilúdio a peça é que absorve para dentro de si as significações da audiência ou da platéia. Esse jogo fúnebre de encontrar a subjetividade dentro da obra relembra a cada momento o desfecho da finitude humana. É a alegoria do conteúdo do fato histórico que possibilita esse encontro.

Assim, “no século XVII, o termo *Trauerspiels* se aplicava tanto à obra como aos acontecimentos históricos, do mesmo modo que hoje, com maior justificação, ocorre com o termo trágico. O próprio estilo demonstra como as duas coisas eram próximas, na consciência dos contemporâneos” (BENJAMIN, 1984, p. 87). A elucidação benjaminiana, longe também de pretender uma teoria geral da tragédia, jamais aceitaria uma equivalência entre tragédia e lutilúdio, mas para recompor e salvar a tradição do drama barroco não pode fazê-lo sem recorrer a uma

contraposição de forma e conteúdo à tragédia. Acreditamos que isso não se atribui, somente à questão de que ele queria desfazer equívocos baseados em posições acrílicas em voga na época: de que o drama era uma forma de tragédia ou uma tragédia rústica, em benefício do classicismo. Acima de tudo, ele fez saltar a presença do trágico do tempo histórico para dentro da literatura e das peças de teatro, as quais poderiam absorver sentimentos dos expectadores e promover fruição estética, não idealizada numa estética cuja fraude era esconder a dor e a violência humana, presentes na história.

A dimensão formativa do trágico como auto-esclarecimento do tempo encontra nas alegações de Benjamin a despeito do barroco um ponto crucial. Pois a derivação do conteúdo formativo do trágico deslocou o seu nicho da base mítica para o horizonte do processo histórico²¹. Acreditamos, dentro da lógica da nossa discussão, que o grande mérito do tema do *Trauerspiel* problematizado por Benjamin, foi demonstrar as mutações do trágico da esfera do transcendente para o imanente; da esfera dos *afetos*, *terror*, *medo* e *piedade* (horizonte da poética aristotélica) para a da lamentação, *tristeza* e *luto*. Daí por que é possível dizer que o lugar, a forma e o conteúdo do trágico podem ser mutáveis e maleáveis. Contudo, a sua função continua a ser estético-formativa.

O filósofo berlinense reforça seus argumentos recorrendo a autores (vale dizer desconhecidos até na época em que escreveu seu livro) que defendiam pontualmente a questão da história como conteúdo do drama barroco. “os autores acreditavam que a “tragédia” (*trauerspiel*) podia ser captada diretamente no processo histórico” (BENJAMIN, 1984, p. 87). Nesse sentido ele cita a obra de Rist (Apud BENJAMIN, 1984, p.86), *Diversão Nobilíssima*, quando este fala: “Quem quiser escrever tragédias, deve ser versado em crônicas e livros de história, antiga e moderna, conhecer assuntos do mundo e do estado, nos quais consiste verdadeiramente a política”.

Ninguém tematizou a existencialidade do trágico como magistralmente fez Walter Benjamin ao confrontar diferenças substanciais entre tragédia e o drama barroco. Ele construiu suas próprias ferramentas epistemológicas (Ideia, representação, fenômeno) e com elas rompeu generalizações. Seu objetivo não era

²¹ [Drama barroco:] seu conteúdo, seu objeto [mais autêntico, é a própria vida histórica, como aquela época a concebia. Nisso ele se distingue da tragédia, *cujo objeto não é a história, mas o mito* (BENJAMIN, 1985, p.86 Os grifos são nossos)

recompor uma teoria geral da tragédia, mas levar a cabo um profundo jogo de distinções entre o que compunham os gêneros em discussão. Ele desvelou uma nova tematização do trágico; sua obra sobre o drama barroco é um monumento de arranjos conceituais contrastantes que confirmam essa questão, a esse exemplo:

A causa do desastre no sentido do drama de martírio não é a transgressão moral, *mas a condição da criatura humana*. Era essa catástrofe típica, tão diferente da catástrofe do herói trágico, que os autores tinham em mente quando descreviam uma obra como *Trauerspiel* (BENJAMIN, 1984, p. 112 O primeiro grifo é nosso).

Não é mais uma predestinação divina ou mítica de um oráculo que afeta a conduta, mas o que está em jogo é a própria “condição do existir humano”. É a partir da descoberta de um tema trágico terreno e não-transcende que a tragicidade foi convergida para a própria história. Portanto, é nos escombros presentes no próprio “palco do mundo” que seria possível compreendermos as consequências do nosso *ethos*. A catástrofe da história agora determina a forma e o conteúdo do trágico inveterado com peculiaridades de cada época.

O trágico que outrora concebeu cosmovisões na estruturação da polis, migrou para o sofrimento das dores dos que foram esquecidos pela história. A referência do trágico capaz de sensibilizar novamente as pessoas para a preocupação com a humanidade do outro, estaria recôndita nas dores humanas presentes na história. Nesses termos, faz-se premente o exercício benjaminiano de escovar a história a contrapelo. Daí a necessidade de uma incursão histórica no significado moderno da catástrofe humana, pois o mundo tal qual conhecemos precisa ser desmentido como uma síntese da história como progresso, a fim de parar de esconder a sua imagem real: um grito de dor e sofrimento humano.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1985, p.226).

O espanto da figura do Anjo revela a expressão de quem testemunhou a experiência efetiva do trágico na história marcada pela catástrofe humana.

VIRADA²²

a) O trágico no sofrimento humano por trás dos escombros da história como catástrofe

Se olharmos para a história que perpassa o século XX e adentrarmos o século XXI, numa perspectiva hobsbawmsiana, podemos dizer que o primeiro começa com os tiros em Sarajvo (o desfecho inicial da primeira guerra mundial) e o segundo com os atentados terroristas de 11 de setembro. No espaço de tempo compreendido por esses dois extremos, ainda temos duas guerras mundiais, as quais engendraram experiências humanas que desaguaram nos campos de concentração de Auschwitz e na bomba atômica, em Hiroshima e Nagasaki. Esses pontos da historiografia mundial, inequivocamente, por si sós ilustram de forma concreta que a modernidade é substancialmente catastrófica.

Etimologicamente, catástrofe provém do grego – *Katastrophé*, significando “quebra”, “virada”, “reviravolta”; não seria por outro motivo que é possível estabelecer a sua associação com a tragédia, pois há um movimento de “virada” na vida do herói, que pode ir da glória à ruína ou inversamente. Há nesse fato a possibilidade de recomposição; porém, no historiador grego, Heródoto, ela está ligada à ideia de aniquilação, que em hebraico significa *Shoah* – termo usado para renomear o acontecimento conhecido mundialmente como Holocausto.

Na contemporaneidade, a catástrofe tem sido marcada crescentemente como fenômeno humano, bastante onipresente. Isso implica dizer que passa a fazer parte da vida quotidiana, portanto, pode, sem maiores problemas, ser elevada à condição de categoria filosófica. Foi Voltaire um dos primeiros filósofos a dar impulso inicial ao desenvolvimento dessa questão, quando se debruçou reflexivamente sobre a ocorrência do terremoto de Lisboa, ocorrido em 1º de novembro de 1755, gerando as obras: *Poema sobre o Terremoto de Lisboa* (1755) e *Cândido* (1759).

²² Momento de profusão entre o trágico e as catástrofes da história. “O Terremoto de Lisboa” ratifica a tese de Benjamin sobre a história como conteúdo do trágico.

Essa catástrofe devastou totalmente a cidade mais rica e cosmopolita do mundo na época, matando, mais ou menos, um quarto de sua população. Dez minutos foram suficientes para uma destruição sem antecedentes; morreram cerca de 90 mil pessoas. O que resistiu ao tremor foi consumido pelo fogo. Na ocasião, foram abaladas não somente as bases geológicas da capital portuguesa, mas também as bases filosóficas do pensamento iluminista. O clima de incerteza mexeu com a inexorabilidade aparentemente inabalável do *cogito cartesiano* – “eu penso, logo existo” demonstrou-se pela primeira vez fragilizado, a dúvida absoluta que gerou um estado de certeza não resistiu aos chãos que desmoronaram imprevisivelmente. E o otimismo divino de Leibniz, ruiu diante da crítica de Voltaire quando *Candido*, assolado no cenário da destruição, afirmava que: “Se esse é o melhor dos mundos possíveis, imagina os outros” (VOLTAIRE, 1977, p. 68). A reviravolta leva até mesmo aquele que mais tarde seria um dos grandes pilares da filosofia moderna, Immanuel Kant – o filósofo do sublime – a dar respostas objetivas às causas do terremoto²³. Ele coletou tudo o que se relacionava ao assunto, para publicar três artigos sobre o ocorrido no jornal de Königsberg. A ideia era provar que o evento decorria de causas naturais e não sobrenaturais. Esses escritos podem ser considerados os rudimentos do estudo da sismologia.

A *Aufklärung* “estremeceu”, mas correspondeu com força aos efeitos do desastre. Se ainda para uma cosmovisão geral, o homem estava seguro num horizonte de crença mítico/teológica, depois de Lisboa, tanto as causas quanto a recuperação da desgraça não poderiam se ancorar suficientemente na ideia de uma figura divina protetora. Esse pode ser considerado o salto emblemático para a

²³ Kant teve uma profunda influência na novela de Kleist: *O Terremoto do Chile*, como expressão do sublime no trágico. É uma espécie de um sublime negativo que transborda a compreensão em virtude do choque e impacto que provoca na percepção humana. Essa obra foi baseada na catástrofe de Lisboa e segundo Werner Hamacher, no livro *Premises: Essays on Philosophy and Literature from Kant to Celan* também pode ser considerada uma resposta literária ao romance de Voltaire. Conforme ainda Hamacher (1999), esta história, como todas as histórias de Kleist, não está preocupada com acidentes felizes ou infelizes, mas com o acidentalmente; não com eventos contingentes, mas com contingência imprevisível; e não com casos que não sejam abrangidos por qualquer regra, mas com algo bastante diferente: casos que nem sequer permitem a construção de uma regra. Assim é organizado o processo de uma dialética de contingência em que não há **momento de síntese**. No corpo do nosso trabalho de pesquisa encontramos aspectos dessa dialética, de teor trágico, na dialética negativa de Adorno, posto que nenhuma verdade totalizadora poderia se sobrepor, a não ser violentamente, às singularidades e peculiaridades dos fenômenos humanos e das diferentes e infundáveis formas de conceber o *ente*. Pois: “They stage the process of a dialectic of contingency in which there is no moment for synthesis” (HAMACHER, 1999, p. 268).

modernidade na medida em que a *episteme* se torna, em definitivo, a égide humana daqueles que doravante estão “sozinhos” no mundo sem o amparo de um *theos*.

Teria o mundo moderno começado com uma catástrofe que coloca em dúvida a transcendência de um Deus que conduz os homens? Talvez fosse esse o ponto que faltava para a ciência se lançar na explicação das agruras enfrentadas pela sociedade. As causas dos abalos terrestres não eram sagradas, mas também não se podia mais confiar totalmente na ajuda da Providência. Na concepção kantiana, Deus transpõe os limites do conhecimento, por isso mesmo para ele a explicação desses acontecimentos dependia do desenvolvimento das ciências naturais, não foi por outra razão que o filósofo foi um dos precursores da geografia física na Alemanha:

O gosto racional de nossos tempos esclarecidos parece que se tornou tão universal, que podemos pressupor que serão encontrados apenas poucos aos quais seria indiferente conhecer aquelas curiosidades da natureza, que o globo terrestre compreende em si também em outras regiões [*Gegenden*], as quais não podem ser vistas sem nenhuma prioridade, pois a admiração crédula, a tutora de alucinações infinitas, abriu caminho ao exame cuidadoso, através do qual somos colocados em condições de retirar conhecimentos seguros partindo de comprovações autênticas, sem correremos o perigo de nos perder num mundo de fábulas ao invés da obtenção de uma ciência correta das curiosidades da natureza (KANT, 2008, p.131).

A catástrofe abriu um novo caminho no curso das ciências e na consciência de época, daí porque no projeto incipiente da modernidade elas devem salvar o homem, seja provendo recursos técnicos para o enfrentamento das intempéries e patologias, seja pela emancipação esclarecida.

A catástrofe de Lisboa retirou Portugal dos resquícios do medievo europeu que ainda resistiam com força. Com Pombal ocorreram mudanças significativas, sobretudo, no campo educacional, colocando o ensino em mãos régias numa direção mais laica, com afastamento progressivo das propostas pedagógicas do clero. Abriu-se com isso o desdobramento de um currículo de caráter mais científico, com a introdução das ciências exatas e naturais nas universidades. Criaram-se novos cursos de medicina, geografia e deram destaque especial para a Filosofia natural.

De fato a catástrofe promove “a reviravolta”, as condições de vida se reestruturam. A terrível destruição impulsionou avanços; o primeiro de novembro de

Lisboa marca, na história mundial, o começo de um novo tempo, mas que ainda por muitos séculos ostentará a impotência e vulnerabilidade humanas:

Tudo isso, nesse dia de desgraça, 1º de novembro de 1755. O infortúnio que ele trouxe, é um dos pouquíssimos que a humanidade ainda hoje tão sem poder encara como há 170 anos. Contudo, também aqui a técnica encontrará meios, ainda que também apenas indiretamente, para a previsão (BENJAMIN, 2008, p. 129-130).

A catástrofe portuguesa foi paradigmática para o pensamento ocidental e para o desenho da modernidade que estava se iniciando. No lugar da transcendência, o pensamento moderno coloca a racionalidade humana corporificada na ciência. Esse projeto já havia sido apresentado por Bacon no *Novum organum*, mas somente agora se materializava com força extraordinária. Assim, vai ser o “Anjo de Benjamim” quem nos testemunha que a história é catástrofe, especialmente aquilo que denominamos progresso. Os críticos da técnica reunidos no círculo de Frankfurt tentaram convencer de que do mal oriundo da natureza passaríamos a ser vítimas do mal proveniente de certo uso indiscriminado da técnica, ou seja, de um mal emanado de nós mesmos. Contra esse mal é se ergue a necessidade de uma nova reflexão pedagógica. Ela precisa nascer dos próprios escombros da história moderna e das experiências limites do sofrimento humano (muitas vezes esquecidas).

CAPÍTULO III

AUSCHWITZ COMO EPÍLOGO DA TÉCNICA E ABERTURA DE UM NOVO HORIZONTE PARA FORMAÇÃO

É possível extrair dos escombros da história uma “reflexão trágica” a propósito dos encaminhamentos da formação humana. A experiência histórica tem revelado à educação que constitui um equívoco centrar todas as energias no desenvolvimento de conhecimentos intelectivos basilares da evolução técnico-científica sem a provisão de um clima cultural em que a *humanidade do outro* seja o ponto central. Se for levada a cabo a consideração de Bertholt Brecht de que a única finalidade da ciência está em aliviar a dor e a miséria da existência humana, então há algo de fundamental que precisa ser antecedido na relação pedagógica. A implicação trágica com a dor do outro parece ser um caminho bastante profícuo e vigoroso para esse desafio.

Nessas condições o presente capítulo tem por escopo pensar, pelo choque da catástrofe humana, indicações teórico-práticas ao processo formativo endereçadas à questão da docência e da escola, numa perspectiva pós-Auschwitz. Para tanto, o itinerário dessa discussão passa pela abordagem de aspectos profundos da subjetividade humana que se relacionam com a manifestação da *frieza* como pressuposto da barbárie.

3.1 Pensar a formação pelo choque da catástrofe humana

Passado o susto do terremoto de 1755, foram necessários quase duzentos anos para ruir a ilusão da modernidade, de que o progresso técnico consistia o mote de segurança para a salvação da humanidade. O tempo moderno germinou e foi corroído por duas grandes catástrofes que marcam seus anos de vida: Ele se inicia com o terremoto de Lisboa e se esvai com os campos de concentração nazista.

A referência catastrófica sobre a qual se ergueu o século do iluminismo e sua época sucessiva, advertia que a crença nos fundamentos da civilização poderia ser abalada a qualquer momento por causas de ordem natural, em que a intervenção de uma transcendência protetora era algo indiferente ao que ocorria no mundo. Disso resultou que, de então em diante, os homens eram responsáveis por si próprios no destino da história; eles elegeram o progresso técnico como escudo para essa empreitada. O que não sabíamos era que a confiança que foi colocada nas mãos da racionalidade humana, depois de Auschwitz, se demonstraria tão mais perversa do que os efeitos de qualquer desastre natural, a ponto de confundir a ideia de civilização com a própria barbárie.

Voltaire (1977) enfatizou que com a catástrofe natural de Lisboa estávamos “abandonados” por Deus, mas a catástrofe humana de Auschwitz demonstrou que estávamos abandonados pelo *outro* de nós mesmos:

O terremoto de Lisboa foi suficiente para curar Voltaire da teodiceia leibniziana, e a catástrofe visualizável da primeira natureza foi insignificante comparada a segunda catástrofe, a catástrofe social que se subtrai à imaginação humana, na medida em que preparou o inferno real a partir do mal no homem (ADORNO, 2009, p. 299).

As causas do mal natural promoveram de certa forma um progresso, a alto custo, entretanto, mais tarde as causas do mal moral presentes no próprio homem revelariam o tamanho dessa ilusão. O inferno real materializado na catástrofe social aniquilou a confiança do *eu* no *outro*, pois todas as referências de medida eram incapazes de ilustrar as dimensões do terror, de tal modo que até a maior de todas as catástrofes históricas, como o terremoto de Lisboa, se tornaria inacreditavelmente insignificante se comparado à Auschwitz: o inaudito era que por trás de todo o mal realizado estava a “mão” humana.

A técnica e a ciência que foram tidas como meios de proteção aos males advindos dos fenômenos naturais, com Auschwitz se converteram em ferramentas eficazes na indústria de morte dos campos de concentração. Foi a partir delas que se tornou possível empreender um número cada vez maior de óbitos em um curto espaço de tempo. Com elas se realizou a impessoalidade do crime: já não era mais necessário encarar as vítimas diante do desespero da dor. Assim, mais desresponsabilizada estaria a consciência de qualquer espécie de

autoculpabilização. Sem a racionalidade técnica e sem o deslumbramento diante de sua “eficiência”, certamente os alçozes do nazismo não teriam ido tão longe. O indizível se tornou fato: a gênese da maior das catástrofes estava no próprio homem.

O mal-estar presente na cultura resultou também de uma catástrofe que fez ruir boa parte das utopias modernas quando se construiu premeditadamente a primeira câmara de gás. Se a vida após Lisboa gerou um aparato técnico e compreensivo de contrarresposta ao ocorrido, a vida após Auschwitz permanece com indagações irresolúveis. Não dispomos ainda de uma estrutura conceitual para nos autoesclarecermos desse fenômeno na íntegra.

Não sabemos quando exatamente a tragicidade da dor do outro para de nos causar afetação (também no sentido de afeição e *afféctus*), deixando, portanto, de figurar a humanidade do homem e da mulher na mente das pessoas. Não obstante, é inegável que a efetivação do trágico sob a manifestação da catástrofe humana no bojo da história legou o desafio inarredável de repensar as bases do empreendimento formativo-educacional. Pois o espírito do mundo não marcha harmoniosamente no caminho da sua realização tal como concebeu o pensamento hegeliano. Daí ser Auschwitz a alegoria indelével da formação na negatividade do espírito. Por esse turno o pensamento pedagógico que pretende ser justo e autêntico às carências e necessidades do tempo presente, precisa ter como referencial ético filosófico e fonte para as suas propostas educativas a reflexão sobre a shoah.

3.2 Implicações da perspectiva adorniana no campo formativo educacional

A formação humana para ser pensada em termos críticos e emancipatórios hoje só teria sentido se pensada como contraposição ao absurdo histórico de Auschwitz. Nenhuma proposição educativa pode prescindir da máxima de que a encarnação desse mal não se repita. O imperativo adorniano, doravante vital para a Pedagogia, presente em seu ensaio *Educação após Auschwitz*, inaugura, a partir da não negação da dor e do sofrimento humano na história, um novo referencial para a reflexão e a prática educacional. De Rousseau a Hegel há uma espécie de lirismo na Pedagogia cuja harmoniosa relação com a natureza e as fases de

desenvolvimento do espírito foi incapaz de dar a sua contribuição para impedir a inominável expressão da crueldade humana no berço científico-cultural da Europa do século XX. Os resquícios que restavam para dar crenças na ideia de bondade humana natural e a na ideia de Estado como corporificação da razão foram desmentidos com a criação das câmeras de gás. É indubitável que a educação não poderia se responsabilizar inteiramente pelo terror ocorrido. Mas não tomou para si a tarefa de compreender a respeito das coisas inimagináveis que a criatura humana poderia ser capaz de fazer. O massacre partiu da Terra de Goeth e Schiller; a idealização da formação (*Bildung*) caiu em estado de impotência, mas sem seu esforço também não teria sido possível dar corpo concreto à instituições como a ONU, por exemplo.

Para Adorno (2003), Auschwitz foi a regressão total à barbárie. A sua existência prevalecerá enquanto persistir o que há de essencial nas condições que produzem a regressão. Sua sombra será uma real advertência ao fracasso da cultura e da educação ante a imposição da pressão social. Nesse sentido, a contribuição freudiana de que a própria civilização fortalece de forma progressiva o que é anticivilizatório, constitui no discurso adorniano um alerta de que: se a barbárie está presente no princípio da civilização, então se opor a ela tem algo de desesperador. Assim a reflexão a propósito da não reincidência de Auschwitz é obscurecida em razão da necessidade de tomarmos consciência desse elemento desesperador. Por conseguinte, o alerta previne para não cairmos nas presas da retórica idealista. Talvez não estejamos ainda totalmente cômicos da assertiva do filósofo frankfurtiano segundo a qual a morte de milhões de pessoas nos campos de concentração revela o resultado de uma tendência social imperativa. A pouca consciência desse fato é um prejuízo imensurável a efetividade da educação no mundo contemporâneo.

É muito difícil mudar os pressupostos objetivos que geram os acontecimentos em questão. Todavia: “as tentativas de contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 2003, p. 121). E nessa linha de trabalho, o próprio filósofo descreve em qualquer espécie de apelo aos valores eternos. É preciso ir mais fundo. O foco é sobretudo contrapor-se a ausência de consciência. Com efeito: “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”(ADORNO, 2003, p. 121). Nesse ponto

se olharmos atentamente veremos que a educação em sua tônica foi marcada quase sempre por uma apropriação objetiva e externa das coisas da cultura, como se o espírito tivesse uma vida deslocada do sujeito concreto. O problema, no entanto, consiste em direcioná-la à subjetividade, para o significado que as coisas ganham na interioridade humana. E, portanto, poder refletir sobre algo que também é apropriação de outros. Refletir criticamente a despeito do que fazemos com o que apreendemos. A ação pedagógica que não problematiza o “estar-no-mundo” do sujeito não tem sentido como educação. Inclusive a Pedagogia precisa perguntar: qual é o grau de *afféctus* empregado na relação de aprendizagem que os sujeitos estabelecem com os outros e com as coisas do mundo humano. Ela precisa tomar para si a tarefa de levar os indivíduos a pensarem a esse respeito, em resposta eles necessitariam refletir criticamente a despeito do quanto de sentimentos agregados em si as pessoas e as coisas portam dos outros.

Adorno apóia-se nos ensinamentos da psicologia profunda, especialmente naquele que defende que todo o caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam atos de crueldade, forma-se na primeira infância. Por conta disso, ele é enfático ao afirmar que toda a educação que pretende evitar a repetição de Auschwitz precisa se concentrar nessa fase do desenvolvimento humano.

O projeto de uma educação pós Auschwitz, então, depende do conhecimento da psicanálise, principalmente do “Freud do Mal estar na cultura”. Isso porque: a pressão civilizatória atingiu um certo grau de enormidade que a tendência a explosão liberaria uma violência que nem o próprio Freud poderia imaginar.

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional (ADORNO, 2003, p. 122).

O sentimento de clausura é um sintoma decorrente da vida num sistema social que não apresenta muitas brechas de tempo e liberdade para as pessoas realizarem algo que não está a *priori* inscrito como hábito pertencente a um rol preestabelecido de atividade integrante de uma suposta normalidade social. Trata-se de uma malha que recobre praticamente o *status* de todas relações entre as

pessoas. Viver nessas circunstâncias é submeter-se a um estado de tensão que alimenta um ódio contra a própria civilização.

O estopim é a violência contra aqueles que são considerados socialmente fracos e apesar de tudo felizes. Daí o porquê a tendência social imperativa personifica o ódio e seu rancor na figura daqueles que não se submetem facilmente as classificações das generalizações identitárias do todo social, como por exemplo: ciganos; quilombolas; comunidades hippies e marginalizados em geral. Assim, modos de vida diferenciados de um sistema do mundo administrado, o qual identifica todos como o mesmo, são vistos sob suspeição. Como diria o filósofo amanhã em vez de os judeus podem ser outros os eleitos as novas vítimas do mal. Ele sustentou que essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da linha da vida civilizada e ordenada. Por isso que essa pressão do dominante sobre o particular tende a destruí-lo juntamente com o seu potencial de resistência.

O próprio Adorno se autoexplica a despeito do que significa uma educação pós-Auschwitz, quando diz que quando se dirige a isso ele está se referindo a duas questões: primeiro, a educação infantil, especialmente aquela que se detém na primeira infância; segundo, ao esclarecimento geral, que de alguma forma produza um clima intelectual, cultural e social que impossibilite a repetição. Isto é, trata-se de uma clima que permita tomar consciência e clareza dos motivos que levam ao terror.

Mas acima de tudo, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz, para Adorno, seria a “autonomia”, com tudo que ela comporta: o poder para a reflexão, a autodeterminação. Essa autonomia que não se realiza fora de uma educação crítica, pode ser considerada o grande elemento base da resistência. Isto é, “a não-participação”: não aderir cegamente aos grupos de identificação social; autodeliberar sobre o que considera injusto para a dignidade humana e contrapor-se a obediência doentia ao poder das hierarquias. Nas circunstâncias da vida histórica a autodeterminação individual do sujeito demanda sempre um ato de coragem. Daí porque isso também é uma necessária valorização da dimensão trágica da existência, de modo que o sujeito não resvale na pseudoindividualidade – aquela forma de subjetividade decorrente da formação que não é nada mais do que um instrução para realizar ordens preestabelecidas. Assim, “o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 2003, p. 127).

A dissolução das pessoas como sujeitos autodeterminados é resultado direto de um enquadramento cego no coletivo. Em *Autoritarian personalyt* (A personalidade autoritária) Adorno denominou de “caráter manipulador”, esse tipo de pessoa que trata os outros como massa amorfa. É um comportamento que poderia ser facilmente observado em qualquer líder nazista. Assim:

O caráter manipulador (...) se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é (ADORNO, 2003, p. 129).

Nas raízes das causas que possibilitam os acontecimentos da mesma natureza dos de Auschwitz está, então, uma espécie de *persona* cuja característica fundamental é marcada por esses três traços: “a incapacidade de realizar experiências humanas”; “a ausência de emoções” e “a percepção realista exacerbada” (vê o mundo como sendo um pré dado estruturado inexoravelmente para ser tal como é, uma naturalização da injustiça). O tipo do “caráter manipulador” é resumido por Adorno a uma fórmula denominada de “consciência reificada”. Trata-se de uma consciência que vai se defender a qualquer *vir-a-ser*, ela se abate contra a apreensão do seu próprio condicionamento, impondo como absoluto tudo o que existe de um determinado modo. Para o filósofo frankfurtiano da *shoah*, o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador no que se refere a uma educação pós-Auschwitz.

Outro elemento que se alinha a consciência reificada é o que Adorno chama de *Fetichização da técnica*, pois para ele na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional e patológico. Isso porque segundo seu pensamento, as pessoas de uma modo geral consideram a técnica como um fim em si mesmo. Daí que: “Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos a autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 2003, p. 132). Neste sentido, uma proposta de educação situada no imperativo de que Auschwitz não se repita precisa tomar para si a tarefa de problematizar a relação que as pessoas mantêm com a técnica em geral e com os aparelhos tecnológicos. Sobretudo por que:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz (ADORNO, 2003, p.133).

Na exposição de Adorno aqueles que desenvolvem tendências a “fetichização da técnica” são exatamente aquelas pessoas “incapazes de amar”. Entretanto, o próprio filósofo adverte que com essa expressão quer designar a carente “relação libidinal com outras pessoas”, no aspecto mais “subterrâneo”, no sentido da energia de pulso de vida. Pois elas são frias e precisam por essa razão negar a possibilidade do amor. Ademais, os resíduos da capacidade de amar que porventura podem existir de algum modo, são imediatamente aplicados aos meios ou equipamentos técnicos. Essa questão foi confirmada nos estudos sociológicos empíricos do Adorno de *Authoritarian Personality*, realizados em Berkeley (EUA), no qual a expressão “I like nice equipment” (eu gosto de equipamentos) fazia parte do repertório da “consciência reificada” a falar de si mesma: “o amor era absorvido por coisas máquinas enquanto tais”(ADORNO, 2003, p. 133).

O ponto nevrálgico dessa situação é que nas considerações adornianas ela constitui uma tendência de desenvolvimento que se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Esse é o fato desesperador, dado que lutar contrariamente significaria “o mesmo que ser contra o espírito do mundo”, conforme aduz Adorno. Eis, então, um dos aspectos mais obscuros de uma educação contra Auschwitz.

Adorno insiste no tema da *frieza humana* como sendo uma das condições psicológicas mais importantes para tornar possível o terror, visto que ela permite que qualquer preocupação com o outro seja apagada pelo “interesse”.

Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais (ADORNO, 2003, p. 134).

É preciso deixar claro quanto a tentativa de reversão desse quadro, o fato de que Adorno jamais aceitaria uma pregação ao amor, ele é enfático na negação desse tipo de apelação, dado que isso por si só já encerraria em si uma ideologia que perpetua a frieza. Não obstante, ele explica que um dos grandes impulsos do

cristianismo, não confundindo-o com dogma, foi aquele que tentou apagar a frieza a que tudo penetra. Porém, esta foi uma tentativa que fracassou certamente por que não transformou a estrutura social subjacente que reproduz as condições da frieza. Nessa esteira de argumentação, o filósofo diz que os chamados socialistas utópicos, muitas vezes ridicularizados, já tinham percebido que de fato até o momento nunca existiu aquele calor humano que todas as pessoas almejam, exceto em períodos curtos nos grupos reduzidos e entre alguns selvagens pacíficos. Ele convoca Charles Fourier, para reforçar essa discussão. Pois este teria definido a “atração” como algo que estaria ainda por ser construído por uma ordem social dignamente humana. E também teria reconhecido que a mudança dessa situação somente ocorreria quando os extintos humanos não fossem mais reprimidos, mas satisfeitos ou liberados.

Por conseguinte, se há algo realmente para ser feito contra a frieza é de muita valia tornar claro os pressupostos nos quais ela se sustenta, e a partir daí trabalhar contra esses pressupostos no plano individual. A esse propósito:

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas a barbárie depois que deixam de ser protegidas (ADORNO, 2003, p. 135).

Nesses termos, ainda assim, a infância constitui uma fase especial da formação no qual estão em voga as possibilidades efetivas de trabalho pedagógico capaz de incidir diretamente nas raízes onde a frieza quer se instalar. Isto é, no modo de ver, sentir e compreender o outro humano, como uma forma complexa da criança conhecer a si mesma. Aqui a Pedagogia terá de se reinventar.

Adorno alerta sobre a necessidade de esclarecer quanto a possibilidade de existir um novo direcionamento para a fúria de Auschwitz, já que “amanhã pode ser a vez de outro grupo que não os judeus” (ADORNO, 2003, p.136). Com efeito, ele também defende uma profunda problematização, nos termos da educação política, da ideia da “razão de Estado”, visto que: “na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente” (ADORNO, 2003, p. 137). Isso tem transparecido de alguma forma nas invocações patrióticas de nacionalismo exagerado, e também na onda delirante que

cada época histórica da vida política de um país tende a eleger, de modo extremado, determinados grupos como sendo culpados pelas malefícências da situação social e econômica da nação.

A catástrofe humana de Auschwitz, como expressão de uma das dores trágicas da história, representa uma alegoria inominável da manifestação do mal, ela sempre será lembrada como imagem maior da dor toda vez que formos atingidos pela barbárie. Em maior ou menor grau todas as sociedades carregam o signo de Auschwitz. Ela não é um *topus* situado geograficamente no espaço e no tempo, mas uma sombra que acompanha o desenvolvimento das sociedades modernas com toda complexidade que elas abarcam nas dimensões sociais e culturais.

A esse exemplo incorrem em Auschwitz aqueles que direcionam o seu rancor a grupos minoritários. Reincidiram em Auschwitz os jovens brasileiros da alta classe média cujo crime inacreditável foi colocar fogo no índio Pataxó, Galdino Jesus dos Santos, em 1997. Este fato espantou o eminente educador, Paulo Freire, seu desabafo na busca de reflexão sob o peso da perplexidade, o levou a escrever algumas considerações que se imbricam também com as idéias de Adorno a despeito da barbárie:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranqüilo, numa estação de ônibus em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela coisa* ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. (...) Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico aqui, mergulhado no abismo de uma perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 65, 66 grifos do autor).

Essa “reincidência em Auschwitz”, remeteu Freire a pensar imediatamente no contexto no qual esses jovens se “fizeram gente”. Ele pensou sobre a casa, a classe social, a vizinhança e a escola deles. Colocando em suspensão esses espaços e instâncias formativas e, principalmente, o testemunho que deram a esses jovens sobre o ato de pensar e de como pensar a posição do índio, do pobre, do negro, do mendigo, do operário, da mulher e do camponês. Freire percebeu neles a mentalidade materialista de posse das coisas. O educador viu naqueles jovens o total descaso pela decência humana e uma tendenciosa fixação no prazer, presente

neles, bem como o desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas por eles de menor ou de nenhuma valia. Como não poderia deixar de ser, Freire conseguiu já evidenciar o reforço desse pensar irracional nos muitos momentos da experiência escolar na qual o índio assim como outros excluídos do todo social (e que Adorno chamaria de não-idênticos) continuam minimizados. Tanto num quanto noutro autor a catástrofe humana cobra novas atitudes da instituição escolar. Isso é revelado de modo agudo em Adorno:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 2003, p. 116, 117).

As advertências adornianas dão indicações suficientes para depreender de seu pensamento ordenamentos pressupositivos à organização de uma educação contrária ao mal de Auschwitz. Há uma constelação de ideias básicas que podem dar início a um novo desenho ao ideário pedagógico desse início de milênio. Assim sendo, a catástrofe cai para a educação como uma espécie de *novo Sputnik*²⁴. Pelo menos para os educadores mais atentos ela suscita uma “reviravolta” nas bases de fundamentação da Pedagogia: o imprescindível não é “o melhor ensinar” e “o melhor aprender”, o que importa de fato é “para que ensinar” e “porque aprender determinada coisa”, em outras palavras é “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 2003, p.139).

Por isso a escola continuará sendo o lugar ainda bastante adequado de enfrentamento maduro às catástrofes sociais. E o professor o agente privilegiado que trabalha justamente no microcosmo da sala de aula, na qual desaguam os efeitos de uma série de catástrofes cotidianas, individuais ou coletivas de toda

²⁴ Foguete soviético lançado no Espaço antes que os EUA pudessem ter alcançado essa façanha em pleno período da Guerra Fria. Tal advento, como nenhum outro acontecimento anterior, causou uma crítica tão forte e generalizada sob o sistema educacional de um país. O atraso em relação aos russos no desenvolvimento da ciência, levou os estadunidenses a crer que eles tinham errado na estruturação de suas propostas educacionais. Isso gerou uma profunda reformulação nas bases da pedagogia oficial implantada naquela época. Somente anos mais tarde puderam perceber que nessa mudança perderam algumas qualidades de seu empreendimento pedagógico antigo. Contudo, depois dessa experiência o termo “Sputnik” ganha um sentido metafórico para designar transformações profundas nas bases de fundamentação do processo educacional.

ordem. Trazer a educação à baila em face dessa problemática não significa que ela seja a redentora e um antídoto total à catástrofe, em forma de baluarte. Essas garantias não existem de maneira definitiva em lugar algum. Trata-se de ajudar a esclarecer caminhos em que a educação possa tomar a parte que lhe cabe no curso desses eventos. É um dever moral do pensamento pedagógico contemporâneo corresponder criticamente aos desafios históricos colocados pelo tempo presente: a catástrofe como um fenômeno e uma categoria que há tempos ganhou espaço nas ciências sociais, dita para a educação, a nosso ver, novas reconfigurações para o currículo a ser trabalhado no âmbito da escola e dos cursos de licenciaturas.

Com base na discussão desenvolvida, enunciaremos alguns ordenamentos basilares para auxiliar, no sentido de integrarem-se, nas mais diversas e possíveis formas de organização sistemática de currículos escolares em vista dos desafios atuais: a) o ensino da história do passado precisa se esforçar para estabelecer uma ligação substancial com o presente²⁵; b) a narrativa da catástrofe é um tema que nos adverte da vulnerabilidade constante e ajuda a lembrar a finitude humana (o campo da literatura ganha um destaque especial dentro dessa questão); c) as ciências naturais e as tecnologias precisam se voltar totalmente para fins de conservação humana, mais do que nunca é preciso restabelecer em condições salutaras a relação que ora é distorcida com a técnica; d) estruturar propostas de cooperação mútua entre diferentes etapas de desenvolvimento da educação básica; e) estabelecer uma nova relação com a natureza, com uma ênfase menos epistêmica e mais de reconhecimento ontológico; f) retomar no âmbito da escola processos autogestionários, envolvendo os educandos desde a educação infantil e) dirigir a pesquisa educacional para preocupações concretas com as gerações futuras e a diversidade dos povos; f) criar formas de sensibilização humana através da arte; g) narrativas problematizadoras da questão do mal precisam estar presentes em atividades constantes na escola (isso não pode ser confundido com as velhas fábulas moralistas. A matéria de discussão pode ser até verídica, desde que bem dosada pelo bom senso pedagógico, pois esconder o mal das crianças levou muitos adultos a descobrirem-no da pior forma possível); h) retomar o trabalho em torno do conhecimento no sentido socrático da razão prática (pois só conhece as virtudes aquele que as pratica).

²⁵ De acordo com Hobsbawm (2003) o jovem de hoje vive numa espécie de presente *continuum* sem qualquer ligação substancial com o passado público da época em que vive.

Nesse sentido, temos que elencar alternativas, já que a composição de nossa época presente como sendo catastrófica encerra uma série de desafios para a vida humana no século XXI. A transformação do sentido do trágico também se expressa, assim, na tentativa de representação desses acontecimentos. Se vivemos “no cotidiano a materialização mesma da catástrofe” (SELIGMANN-SILVA, 2000 p.73), que respostas poderá dar a filosofia e a educação a esse fenômeno que diz respeito ao nosso destino na Terra.

As catástrofes coletivas da história contemporânea, marcadas pelo descaso à vida humana, decorrem também, em seus fins últimos, da instrumentalização da ação educativa, a qual não acompanha a consideração pelo *outro* como diferente de *si mesmo*. Em outras palavras, podemos dizer que a ênfase exclusiva no polo epistemológico da formação resulta em manipulação, porque não é capaz de reconhecer a dimensão ontológica do mundo, nas suas implicações com a questão humana da vida.

As últimas reformas do campo educacional voltaram-se para as formas de apropriação de saberes/competências, portanto centradas no *saber-fazer*, esquecendo a preocupação com o *dever-ser*. A partir das considerações adornianas (2003) sobre a não-repetição de Auschwitz, há indícios suficientes para afirmar que não é o horizonte epistemológico o fim último do nosso empreendimento formativo-educacional que determina a postura gnoseológica frente ao mundo, antes é a ontologia que precisa se recompor, invertendo a posição da educação novamente para a preocupação com o *ser* antes do *conhecer*. Nesse caso, com a alteridade do outro, com o *não-idêntico*. Com efeito, estaria assegurada a possibilidade de rejeição a qualquer coisa ou fato que colocasse em perigo o princípio maior de humanidade do homem, da mulher e da criança.

Se o primado epistemológico não oferece garantias de preocupação com o outro, as tragédias e catástrofes ocasionadas pelo agir humano, ao longo do século XX, têm, então, como mesmo pano de fundo, o esquecimento da alteridade do *outro*. Isso pode dizer respeito a uma subjetividade insuflada de si mesmo, a qual entende o *outro* como um recurso destinado a atender propósitos específicos, seja para fins de ordem político-ideológica seja para lucro particular.

Inegavelmente essas ações decorrem, em última instância, de um traço específico da formação na qual o lugar do *outro como outro, diferente de mim mesmo*, mas que compartilha algo substancial comum, não tem sido considerado de

modo pleno. Essa indiferença decorre da falência da preocupação à tragicidade da dor humana. Do ponto de vista pedagógico, numa última instância, podemos dizer, em termos adornianos, que é justamente a ausência da implicação com o outro no processo formativo que contribuiu para a ocorrência dos campos de concentração.

Se é verdade que os desastres da Segunda Guerra Mundial lançaram desafios para todas as áreas do conhecimento que tivessem compromisso com a preservação da vida e da “civilização”, deve-se reconhecer que o horror dos campos nazistas impôs urgência na necessidade de compreender aquele acontecimento. Como resposta a ela, a reflexão sobre a *shoah*, não só consolidou um campo de pesquisa, como vem estendendo seu alcance (MARCO, 2004, p.51).

Assim, a figura da nova Antígona contemporânea é aquela que viu as faces do terror e do mal humano. Daí que, depois das experiências da segunda guerra, dentro de uma concepção adorniana da *Shoah*, toda e qualquer imagem da formação é sempre uma imagem fraturada que fala a formação pelo caminho daquilo que ela não pode ser. Subjacentes a essa imagem sempre estarão as vozes das vítimas da dor. E é em respeito a elas que o trágico ganha nova denotação, cujo sentido formativo rememora a máxima de que Auschwitz jamais se repita.

CAPÍTULO IV

O NÃO-IDÊNTICO COMO SUBSTÂNCIA DO TRÁGICO

Depois da efetiva tragédia da história, a tradição ocidental tem a sua continuidade comprometida. O etnocentrismo euro-científico-cultural tem um grau de responsabilidade pelo desenho do cenário de sofrimento humano no mundo. No afã de realização do *absoluto* sob qualquer preço, primeiramente subjugou as Colônias a meras farpas do *Espírito universal*. Isso já era manifesto no Hegel da *Filosofia da História*, na qual os povos americanos e africanos eram vistos como aqueles que viviam simplesmente no clima da feitiçaria, ignorância, primitivismo, barbárie e violência. O processo civilizatório de exploração e consolidação do *Direito* do mais forte pela força da violência que se apresentou, subrepticamente, como desenvolvimento da *razão universal*, revelou-se bem mais brutal do que qualquer outro acontecimento antes da expansão europeia pelo mundo.

Mais tarde a independização da técnica e da ciência associadas ao poder, destituída de qualquer preocupação com o aspecto humano no anseio capitalista por novas colônias, implodiu o próprio coração do berço científico-cultural do ocidente, durante a Segunda Guerra Mundial, principalmente com o advento dos campos de concentração. Assim, é dos escombros da história que restaria alguma possibilidade de compreensão desse processo *antimônico* de desenvolvimento simultâneo entre razão e barbárie. Auschwitz não seria simplesmente um acidente histórico, mas uma possibilidade que estava contida na ideia de desenvolvimento da modernidade. Daí a razão pela qual Adorno e Benjamin somente poderiam ver a história do progresso humano como catástrofe. São os cacos da história postos na *experiência efetiva do trágico* que carregam alguma possibilidade de redenção para repensar a recomposição da vida no tempo histórico. É na *ruinância* manifesta nesse processo que pode residir, sobretudo pela via estética da *experiência mimésica do trágico*, uma crítica madura e justa, dirigida à cultura que se refaz sob o risco de repetir tudo. Eis aí um grande problema para o campo da educação, especialmente para aqueles que se dedicam à profissão de ensinar. Daí a necessidade de uma profunda

incursão teórica nas bases de fundamentação do trágico como uma importante dimensão da formação humana contrária à barbárie. Nesses termos, o presente capítulo tematiza, em vista do referencial adorniano da dialética negativa, a *experiência efetiva do trágico* como uma substância do *não-idêntico*, que resiste e se autodetermina frente à pressão totalizante. Já no que concerne a base compreensiva da *experiência mimésica do trágico*, o ponto de apoio é a Teoria estética.

4.1 Experiência efetiva do trágico na figura do não-idêntico: ponderações dialético-negativas

O *desastre real* fez ruir a figura do idealismo no pensamento ocidental; colocou em xeque uma suposta transcendentalidade responsável pela organização do mundo e da história. Ele fez brotar a reflexão sobre a *shoah*. Em Adorno essa reflexão se insurge também como nova epistemologia da história. Mas sua intenção não é inverter a dialética hegeliana, a qual, segundo Marx, estava de cabeça para baixo; sobretudo o filósofo quer sair em defesa daquilo que fica de fora e é extirpado pela totalidade conceitualizadora. As regras da *adequatio* que enclausuraram o objeto e a realidade na força totalizadora de um pensamento, não são, nessa linha de entendimento, mais do que uma arrebatadora violência à vida – ao *não-idêntico*.

Assim, em última instância, quando Adorno tematiza sobre o primado do objeto, ele está se referindo a uma outra epistemologia que vai em direção totalmente contrária aos fundamentos que deram base para um tipo de pensamento cuja possibilidade de recair em Auschwitz sempre foi um pressuposto.

A consciência é função do sujeito vivo, e seu conceito é formado segundo sua imagem. Isso não pode ser exorcizado de seu sentido. A objeção de que o momento empírico da subjetividade seria confundido aí com o momento transcendental ou essencial é fraca. Sem qualquer relação com uma consciência empírica, com a consciência do eu vivo, não haveria nenhuma consciência transcendental, puramente espiritual. Meditações análogas sobre a gênese dos objetos seriam nulas. A mediação do objeto significa que ele não pode ser estática e dogmaticamente hipostasiado, mas só pode ser conhecido em sua imbricação com a subjetividade; a mediação do sujeito significa que ele não seria literalmente nada sem o momento da objetividade. Um indício do primado do objeto é a impotência do espírito em todos os seus juízos, assim como até hoje na organização da realidade (ADORNO, 2009. P.160).

Adorno quer subverter a ordem dialética tradicional porque o mundo não pode ser apreendido inteiramente pelas categorias conceituais. Se assim fosse, a capacidade de apreensão do mundo fenomenal seria confundida como sendo a revelação de um momento genuinamente espiritual. Portanto, se o objeto só “é” numa relação de dependência com a subjetividade, também ela não existiria sem a antecedência da objetividade. Vale dizer, então, com Adorno, que o espírito é impotente para abarcar a realidade como um todo, expressivamente, através de seus juízos, se for destituído da efetiva experiência concreta do sujeito que é a referência maior da sua consciência empírica. A empiria da dor humana tem muito mais a dizer sobre a complexidade do mundo e da história do que aquilo que as fases do desdobramento dialético do “Espírito Absoluto” encobrem com a sua positividade.

Aquilo que a coisa mesma pode significar não está presente positiva e imediatamente; aquele que o quer conhecer precisa pensar mais e não menos do que o ponto de referência da síntese do múltiplo que, no âmbito mais profundo, não é absolutamente um pensamento. Nesse caso, a coisa mesma não é de maneira alguma um produto do pensamento; ela é muito mais o não-idêntico que atravessa a identidade. Uma tal não-identidade não é nenhuma “ideia”, mas algo encoberto. O sujeito da experiência trabalha em seu desaparecimento. A verdade seria o ocaso do sujeito. Esse ocaso não é senão simulado pela subtração no método científico de tudo aquilo que há de específico para a subjetividade, *ad maiorem gloriam* do sujeito objetivado e transformado em método (ADORNO, 2009. p. 162).

A crítica é bastante forte ao que a tradição positivista entendia como pensamento: nem os homens nem o ato de pensar podem ser reduzidos a uma verdade expressa pelo método científico. Daí que a particularidade de cada coisa que “é”, não seria de modo algum um simples produto do pensamento objetivo. Eis o não-idêntico, aquilo que não se coaduna com a verdade do dado representativo da realidade.

Assim, nessa linha de argumentação adorniana, a dialética se torna materialista por meio da passagem do primado do objeto, o qual é expressão positiva do não-idêntico. O que há de objetivo no objeto e que não pode ser espiritualizado nele só é compreendido dentro do ponto de vista de uma análise determinada subjetivamente. Nesse sentido, Adorno explica que nessa situação aquilo que na reflexão sobre o espírito se apresenta especificamente como não-espiritual, como objeto, torna-se matéria. Desse modo, quando a categoria da não-

identidade se emancipa da obediência ao critério da identidade, o não-idêntico apresenta-se como material. Essa questão leva Adorno a apontar uma problemática fundamental no bojo da teoria do conhecimento e que acreditamos ser também uma das bases de sua teoria negativa, a saber, a “sensação”. Pois ele chama atenção para o fato de que não há nenhuma sensação sem o elemento somático.

“Apesar de, segundo o princípio da estilização cognitiva, a sensação pertencer à consciência, sua fenomenologia, sem prevenção e de acordo com a regra cognitiva, precisaria descrevê-la como algo que não emerge na consciência (ADORNO, 2009, p.165). O que está em jogo é a defesa de que toda sensação é em si mesma um sentimento corporal. Ela inexistiria sem o elemento corporal. Por isso, para o Filósofo, o momento somático, como um momento que não é puramente cognitivo é irreduzível. “O fato de as performances cognitivas do sujeito do conhecimento serem somáticas segundo o seu próprio sentido não afeta apenas a relação de fundação de sujeito e objeto, mas também a dignidade corporal” (ADORNO, 2009, p. 166). O ponto crucial é que o espírito não pode tornar-se outro antagonico em relação ao corpo, caindo em contradição com algo que nele mesmo se acha como imanentemente somático.

Dessa forma, não haveria de modo algum cisão absoluta entre corpo e espírito. Mesmo que os dois tenham entrado historicamente em oposição recíproca no curso do desenvolvimento da racionalidade e do princípio do eu, nenhum dos dois é sem o outro. Assim “a atividade do espírito, uma vez humanizada não pode ser atribuída a ninguém mais e a nada senão o vivente” (ADORNO, 2009, p. 172). Não há nada que se sobreponha aos homens senão eles mesmos. Daí que a metafísica que quer “pronunciar” um *telos* sobreposto transcendentemente à contingência humana não é outra coisa que uma secularização da teologia.

O ser-aí do elemento corporal não pode ser subjugado a bel-prazer do primado do espírito cuja característica crucial é se antepor ontologicamente à experiência histórica dos homens. Aquele que resiste a esse processo – o não-idêntico – desmente a pretensão absoluta da identidade pela corporeidade humana da dor e do sofrimento, portanto trágica da existência.

O mais mínimo rastro de sofrimento sem sentido no mundo experimentado infringe um desmentido a toda a filosofia da identidade que gostaria de desviar a consciência da experiência: “Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito; é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, mitologia. O momento corporal anuncia ao conhecimento que

o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar. “A dor diz: pereça” (ADORNO, 2009, p. 173).

A filosofia e a educação não podem esquecer ou desviar dessa quebra e ao mesmo tempo constitutividade de seus campos de saber e conhecimento, sobretudo porque o sofrimento é a mais aguda denúncia de que nem a redenção, tampouco a promessa de felicidade se cumprem para todos numa horda de estruturação do desdobramento histórico universal, que supostamente continha verdade absoluta do espírito no desenlace de suas figuras, cujo apogeu reluz a imagem do Estado. Enquanto alguém padecer pela dor em razão de certos sistemas que condicionam determinado modo de vida como fardo – no qual em forma de contrato refletir apenas uma forma inexorável do ser social abarcar a alteridade, e apesar de tudo for levado adiante pelos membros signatários do corpo social, não raro apoiado em seguimento metafísico – então, ainda haverá mito e a história não deixará de ser catástrofe. Portanto, a experiência efetiva do trágico se manifesta nas dores dos sujeitos violentados pela história.

4.1.1 A violência do espírito universal na ideia de história como um propósito

Em Adorno há uma negação ao ciclo supostamente presente na ideia de história universal que conduz das comunidades primitivas de coletores à descoberta das sub-partículas do átomo. Isso seria apenas a expressão de uma tentativa de ligação entre história universal e a ideologia, sobretudo para manter, subrepticamente, a vida deslocada como descontínua. Entretanto ele defende que a história universal e a descontinuidade precisam ser pensadas juntas, porque se fosse riscada a história universal sob o argumento de que ela é apenas resíduo da crença metafísica, restaria, então, a mera facticidade como a única coisa a ser reconhecida. Essa situação revela o mesmo erro da uniformidade histórica soberana, a qual subordina os fatos à marcha triunfal do espírito universal como expressão verdadeira da história. É por essa razão que o filósofo afirma, fazendo jus à tensão dialética, que a história universal precisa ser construída e negada. Essa questão nos leva a crer que está subjacente ao pensamento adorniano uma espécie de concepção pantrágica do mundo, a qual não pode ser esquecida tanto na construção da história como na interpretação histórica. Pois:

Depois das catástrofes passadas e em face das catástrofes futuras, a afirmação de um plano do mundo dirigido para melhor, um plano que se manifesta na história e que a sintetiza, seria cínica. No entanto, não se precisa negar com isso a unidade que solda as fases e os momentos descontínuos, caoticamente estilhaçados, da história, uma unidade que, a partir da dominação da natureza, se transforma em domínio sobre os homens e, por fim, em domínio sobre a natureza interior. Não há nenhuma história universal que conduza do selvagem à humanidade, mas há certamente uma que conduza da atiradeira até a bomba atômica (ADORNO, 2009, p. 266).

Há um elemento angustiante na estruturação da história que não permite vê-la senão como ideia, quase como “encanto”. A formulação materialista da história também não foi isenta do desastre humano. Na argumentação do filósofo seria o antagonismo entre as classes e as suas relações o elemento propulsor do processo de produção cuja importância está em assegurar a vida de todos, pois a negação de seu primado recai na morte de todos. Disso resulta o elemento reconciliador numa situação irreconciliável. Nessa condições, seria permitido ao homem somente viver, sem elas não existiria nem a possibilidade de uma vida transformada. O ponto chocante desse raciocínio, é que o fato criador dessa possibilidade pode igualmente destruí-la. Por isso que: “Seria preciso definir o espírito do mundo, objeto digno de definição, como catástrofe permanente (ADORNO, 2009, p. 266).

Qualquer interpretação dos rumos do processo histórico não pode prescindir de uma dura denúncia ao fato de que o sofrimento humano seria a expressão tênue de um momento que poderia ser justificado sob o patrocínio da falsa razão histórica a qual supostamente teria a pretensão de resguardar em seu ápice uma redenção de felicidade para todos. Reduzir a figura humana individual a um exemplar substituível de uma vasta espécie para os propósitos do curso do tempo é a materialização do desastre humano total. Daí que, enquanto houver um mendigo, boa parte do pensamento filosófico e político não seria mais do que um mito.

Nas considerações adornianas, o sustento de uma ordem social injusta e violenta tem o seu precedente numa filosofia do direito cujo ímpeto identitário se dá pela força da ideia e do conceito de Estado, inclusive num teor de divinização a custo de negação da realidade concreta. A ideia da instituição Estado, nessa lógica, é sempre *a priori* boa. Assim, nesse entendimento, seria preciso considerar a “ideia por si” e não os Estados e instituições particulares para julgar a efetividade salutar desse conceito. Esse equívoco não passa ileso à crítica adorniana a despeito da pretensão do conceito frente ao real, especialmente quando se corporifica a

afirmação hegeliana de que um indivíduo teria muito mais razões para agradecer o fato de fazer parte de um Estado do que para criticá-lo. Essa questão ignora a contradição entre a “ideia por si” e as “instituições particulares”. A incoerência entre o conceito e a realidade efetiva justifica cinicamente, muitas vezes, a crueldade desmedida ao não-idêntico.

O sufoco do particular em virtude de consolidar a necessidade imperativa de “ser” é sintomático do poder imponente do universal. Os efeitos decorrentes da imponência desse poder, encontram reflexos na vida do espírito como cultura. Assim, na trilha hegeliana, seria no trabalho pela cultura que a vontade subjetiva conquistaria a sua objetividade. Desse modo, é a liberação pela cultura que proporcionaria a passagem da substancialidade imediata natural à espiritual; ou a negação à imediaticidade dos desejos em favor da substancialidade subjetiva da eticidade. Essa passagem é um trabalho pernicioso da cultura e por isso mesmo não hesitaria em se abater contra o que prega e dissemina a própria cultura. A identidade que quer ratificar sua verdade pelo cultivo do que é apreciável como cultural resvala, na realidade efetiva, em não verdade. Uma não verdade da pedagogia das sanções físicas (em sentido literal e figurado) sob a alegação de que é preciso se submeter:

A brutalidade exercida contra os homens se reproduz neles; aqueles que são expostos à vergonha não são educados, mas levados à regressão, rebarbarizados. Não há mais como abafar a inteligência própria à psicanálise de que os mecanismos civilizatórios de repressão transformam a libido em agressão civilizatória. Aquele que é educado com violência canaliza a própria agressão, na medida em que se identifica com a violência para passá-la adiante e assim se livrar dela; assim, segundo o ideal de cultura da Filosofia do direito hegeliana, o sujeito e o objeto são realmente identificados. A cultura que não é cultura não quer por si mesma outra coisa senão que aqueles que caem em seu moinho sejam cultivados (ADORNO, 2009, p. 216).

Nesse sentido, a cultura seria mais a mitificação de um ideal do que propriamente a possibilidade de realização da *vida boa* para todo e qualquer sujeito. Inclusive, a rigor, na forma de expressão que ratifica o universal, ela foi incapaz de evitar as barbáries do século XX. Em suma, nesse sentido, prega-se um ideal de cultura pelo caminho que nega a própria realização da cultura anteriormente idealizada.

Adorno aponta que, em relação tanto à filosofia do direito quanto à filosofia da história, a metafísica da reconciliação entre o universal e o particular fracassou na construção da realidade efetiva, sobretudo, pela categoria da mediação do “espírito do povo”.

“O espírito do mundo determinado” não seria “senão um indivíduo no curso da história universal”, uma individuação de um grau mais elevado e, enquanto tal, autônomo. Precisamente a tese dessa autonomia dos espíritos dos povos legitima em Hegel o domínio violento sobre os homens particulares; e isso de maneira similar à que aconteceu mais tarde com Durkheim por meio das normas coletivas e com Spengler por meio das almas de uma cultura. Quanto mais ricamente um universal recebe as insígnias do sujeito coletivo, tanto mais os sujeitos desaparecem aí sem deixar vestígios (ADORNO, 2009, p. 280).

O sujeito com sua potencialidade trágica de reverter destinos ficaria obliterado pelo *telos* do sujeito coletivo incorporado como universal. O “preceito de que os indivíduos deveriam ‘se formar, pôr-se de acordo’ com o ‘ser substancial’ de seu povo é um preceito despótico (ADORNO, 2009, p. 282). As contradições de qualquer sociedade ficariam isentas de críticas pela submissão de todos à consciência de um coletivo pré-dado. Em contrapartida, a resistência do não-idêntico é já uma luta trágica. Pois não é fácil se determinar frente a uma razão que a tudo engolfa na forma de sistema.

A conquista de prosélitos à elevação da *vida boa* que sejam signatários de uma ordem nova preestabelecida do mundo pelo caminho da imposição, sob o pretexto do destino traçado pela marcha do espírito, representa a violência de uma ideologia transfigurada em metafísica cujo horror maior é não hesitar em promover a dor e o sacrifício humano, mesmo a aniquilação humana, para a realização de um propósito. O princípio da individualidade recai. A determinação trágica da vida se torna inexistente, porque não há luta que possa se travar em nome das próprias deliberações quando já num sistema de trocas estabelecido como realidade única para o viver as próprias ações dos indivíduos são, muitas vezes, na verdade, representativas de meros órgãos de execução do universal. Assim, a luta do não idêntico é desmedida em face do poder totalizador da identidade.

Mas que brechas existiriam para uma nova *imago* do princípio da individuação dentro dessas condições? Adorno esclarece que o indivíduo “sobrevive”, pois seria somente em seu resíduo naquilo que é historicamente condenado que pode ser

encontrado o que não se sacrifica à falsa identidade. O indivíduo se colocaria assim na função do espírito que não pactua com o universal. Acrescentaríamos: como não-idêntico na forma de uma figura trágica cuja luta é não se dobrar sob o peso de um destino imposto (razão totalizadora). É nesse momento em que o indivíduo estaria isento de uma prática universal que ele se torna capaz, então, do “pensamento de que necessitaria de uma prática transformadora”. No entendimento do filósofo, o indivíduo corporifica o universal; e embora Hegel tenha percebido isso pela atividade pensante do sujeito, ainda assim, despreza a contingência do particular ante o universal do mesmo modo que a pretensão coletivista desprezou, mais tarde, o individual. Nas argumentações do filósofo, a prática transformadora que é necessária ao pensamento, por sua vez, só ocorrerá quando a resistência do espírito perceba em si que a universalidade, sendo ela mesma um conceito, se tornará aconceitual, por isso hostil à reflexão. Em outras palavras, antes de ser abstração conceitual, a universalidade precisa ser a existencialização das tensões deliberativas da vontade dos próprios sujeitos. Esse é o pressuposto da “prática transformadora modesta do pensamento” que se opõe ao *a priori* histórico, entendido como ideia da ontologia dos homens antagônica à tragicidade da luta pela individualidade.

Uma posição trágica e autodeterminada dos sujeitos particulares frente a um mundo que identifica tudo como o mesmo, encontra-se barrada diante desse “encanto identificador”. Segundo Adorno, esse encanto é a “figura subjetiva do espírito do mundo”, é assim que eles se transformariam naquilo contra o qual nada podem. Em termos sociológicos, trata-se de uma pressão social que tende a se alastrar, solapando experiências de vida não coadunadas à síntese uniformizadora do equivalente universal baseado no princípio de troca. Assim:

Quanto mais a sociedade se inclina para a totalidade que se reproduz no encanto dos sujeitos, tanto mais profunda se torna também a sua tendência para a dissociação. Essa tendência tanto ameaça a vida da espécie, quanto desmente o encanto do todo, a falsa identidade entre sujeito e objeto. O universal, que comprime o particular como que por meio de um instrumento de tortura até que ele se desfaz em pedaços, trabalha contra si mesmo porque tem a sua substância na vida particular; sem ele, o universal se degrada à sua forma abstrata, cindida e extingüível (ADORNO, 2009, p. 287).

A aglutinação do todo social numa caracterização monolítica consome qualquer possibilidade de ser para além daquilo que as convenções e ideologias determinam em cada época. Essa identificação de todos ao mesmo contém em germe o elemento “explosivo” dentro da própria pressão que promove, pois não permite liberação de energias inventivas e desafogadoras da tensão a que são submetidos adequar-se incondicionalmente às normativas do encanto coletivo. A esse propósito, Adorno fundamenta sua argumentação com o Freud do *Mal estar na civilização*: o filósofo destaca que essa obra continha um conteúdo que não estaria presente nem para o próprio pai da psicanálise: não seria apenas na *psyque* dos sujeitos socializados que a pulsão para a agressão se acumularia até se tornar um impulso destruidor, mas, acima de tudo, a socialização total se encarregaria de preparar as condições objetivas e concretas para o surgimento de seu termo antagônico, sem que fosse possível dizer até os dias atuais se isso seria catástrofe ou liberação. De um modo geral, e análogo, no entender de Adorno, um esquema involuntário referente a isso não passou ao largo dos sistemas filosóficos. Pois:

Aquilo que se prefere chamar de angústia o que é dignificado como um existencial não passa de uma claustrofobia no mundo: no sistema fechado. Ela perpetua o encanto sob a forma da frieza que reina entre os homens, uma frieza sem a qual a desgraça não poderia se repetir (ADORNO, 2009, p. 287).

Nessa linha de entendimento quem não é frio acaba tornando-se frio, pois para o filósofo, numa esfera de frieza universal, a angústia é a encarnação da figura necessária da maldição que pesa sobre todos aqueles que padecem dela.

4.1.2 Revolver a história sob a égide da *ruinância*

As injustiças humanas derivadas de ações políticas, colonialistas e despóticas não raro foram justificadas em suas causas últimas por uma espécie de antropologia evolucionista, supra-humana, que determinaria o fim eterno da caminhada da existência terrena. Ou seja, tudo pode ser realizado em nome de um *ato* (desdobramento histórico), cuja *potência* reside no cerne da transcendência. Contra uma ordem atemporal que se desloca do céu metafísico em direção à natureza e à história a ponto de torná-las mutuamente refutáveis, Adorno sai em defesa da

imbricação, pelo tensionamento dialético, entre as duas dimensões. Com efeito, torna-se necessário ver a natureza e seus desenlaces como história e toda a história como natureza. Essa junção representa o momento da “ruinância” (Adorno, 2009). Adorno explica que W. Benjamin teria reconhecido isso de maneira central em *A origem do drama barroco alemão*, pois para os poetas barrocos, conforme está registrado nessa obra, a natureza se apresentaria como uma eterna “ruinância”, na qual somente o olhar satúrnico daquela geração reconheceria a história. Por conta disso, o argumento adorniano reforça que a história natural sempre será o cânone para interpretação histórico-filosófica. A base desse tipo de drama em questão e o condimento da realidade humana concreta dos homens que se desenrola no tempo da natureza não são mais de inspiração mítico-transcendental, pois a história parece assim como tudo que é natural. A ruína promove, então, uma transmutação da metafísica em história. Por isso, no dizer de Adorno essa transmutação seculariza a metafísica, que doravante será uma categoria puramente secular, como “categoria da decadência”.

A história somente seria possível como ruinância das coisas finitas. A filosofia, por sua vez, se encarregaria de interpretar o ciclo ininterrupto dos fatos continuamente renovados em sua contingencialidade nos seus mínimos detalhes, especialmente no seu perecimento, nesses seus fragmentos que portam significações objetivas. Essa ideia é pontualmente defendida na Dialética negativa: “nenhuma memória da transcendência é mais possível, a não ser por força da ruinância; a eternidade não aparece enquanto tal, mas é quebrada através das coisas mais efêmeras (ADORNO, 2009, p. 163). Nesses termos, os pontos da ruinância são a referência maior para a elaboração do processo histórico e a base trágica da autodeterminação humana. Elas abrem possibilidades de “desenhos” para a subjetividade no que há de mais singular e não-idêntico. Assim, a alteridade não se torna vítima da agressão totalizadora da identidade. Esse é o ponto do suspiro trágico, pois em cada ciclo da ruinância há presença de expressão do não-idêntico, que porta a tragicidade de um sentido imanente vivido no tempo natural da história. A finitude das coisas como essencialidade do trágico vivido constitui desse modo a substância do não-idêntico, perpassando o seu ser, seu parecer e seu perecer.

4.1. 3 O que fica para depois de Auschwitz?

Se de um lado, depois de Auschwitz, no que diz respeito ao modo como somos tocados em relação às vítimas, há uma sensação de injustiça perante afirmações de positividade da existência; de outro, a sentença para invalidar a construção do sentido da imanência que brote de uma transcendência positivamente posicionada, induz à negatividade absoluta a qual contribuiria, seguindo as pegadas do pensamento adorniano, para a sobrevivência de um elemento autodestrutivo no princípio da sociedade existente. Ora, Voltaire abandonou a teodiceia leibniziana após a catástrofe natural de Lisboa, mas o que ele abandonaria se fosse contemporâneo da catástrofe social de Auschwitz – aquela que Adorno diz ser a responsável pelo inferno real a partir do mal no homem? Essa questão esbarra na suspensão da metafísica: “a metafísica é paralisada porque o que aconteceu destruiu para o pensamento metafísico especulativo a base de sua unificabilidade com a experiência” (ADORNO, 2009, p. 299). A dificuldade parte do fato de que, num estado de “negatividade absoluta”, de realismo extremo, não existiria nenhum sentido para além dos campos de concentração a ponto de colocar sob suspeita se não seria mesmo verdade que a história se ratifica somente como corolário da aniquilação:

O que os sádicos diziam às suas vítimas nos campos de concentração, “Amanhã você vai sair como fumaça por essa chaminé e se mover em espirais em direção ao céu”, designa a indiferença da vida de todo indivíduo, uma indiferença para a qual se dirige a história: já em sua liberdade formal, o indivíduo é tão cambiável e substituível quanto sob os pontapés dos exterminadores (ADORNO, 2009, p. 300).

Se esses acontecimentos paralisaram a existência, também não encerram a evocação de sentido da experiência humana. Isso faz Adorno tensionar mais ainda aquela máxima enunciada por ele de que, depois de Auschwitz, seria impossível escrever qualquer poema: ele afirma que diante do pavor vivido, o sofrimento perenizante teria direito à expressão; por isso era bem provável que essa máxima seria falsa, mas não é falsa a questão menos cultural de saber se é possível ainda viver depois de Auschwitz. Conforme o filósofo, depois desses acontecimentos a morte precisa afetar o modo de morrer daqueles que escaparam dessas medidas. A

chance de sobreviver tem sua dignidade afetada por um sentimento de culpa: “de acordo com uma estatística que completa um número imponente de assassinados por meio de um número mínimo de salvos, como se isso fosse previsto pelo cálculo de probabilidades, não pode mais ser reconciliada com a vida. Essa culpa reproduz-se ininterruptamente porque não pode estar totalmente presente em instante algum para consciência. Seria isso e nenhuma outra coisa que impele à filosofia. Assim, o pensamento se depara com um choque, pois quanto mais se aprofunda, tanto mais se reporta para longe, abdicando do modo como as coisas são. A busca de sentido, na reflexão adorniana, passa pelo fato de que a metafísica só poderia vencer se rejeitasse a si mesma. Nem a “absolutidade”, tampouco a “negatividade absoluta” darão termo a um sentido transcendente reconciliado à imanência da experiência concreta de vida. Com efeito, o pensamento que não se toca pelas coisas mesmas, esconde em sua fachada de afirmação de positividade da existência, o horror da realidade que ele quer esconder. Sua reversão evoca que o trágico da vida se assenta numa metafísica que brota na perenidade das coisas.

4.1.4 Esfacelamento da metafísica celestial na decadência da cultura

“Instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça” (ADORNO, 2009, p. 302). Esse seria, segundo Adorno, um novo imperativo categórico, que em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens. Tratar essa máxima discursivamente igualaria uma espécie de atentado, porque o seu surgimento junto à moralidade só poderia ser sentido corporalmente. Assim, Adorno evoca o absurdo da dor na existencialidade física como a instância última, redentora da vida antes da aniquilação total, pois para ele a moral somente sobrevive em um motivo materialista não dissimulado. Daí que o imperativo em questão só tem a sua gênese se pode ser sentido corporalmente: “Corporalmente porque ele é o horror que surgiu praticamente ante a dor física insuportável à qual os indivíduos são expostos mesmo depois que a individualidade, enquanto forma de reflexão espiritual, se prepara para desaparecer” (ADORNO, 2009, p. 302). É exatamente por isso que o curso da história vai conduzir ao materialismo aquilo que foi o seu contrário, a saber, a metafísica. Nenhuma “axiologia celeste”, após Auschwitz, resistirá à brutalidade da

existência. O teor trágico da vida será uma forma de saber viver resultante da moral assente na ruína.

A corporificação objetiva do espírito no horizonte da cultura esboroa-se definitivamente: perde-se a sua crença apoteótica na vida. E seguindo o pensamento adorniano, esse limite é encontrado no vivente, porque a “camada somática” e distante de sentido é que seria o palco do sofrimento que queimou sem nenhuma espécie de consolo nos campos de concentração tudo aquilo que o espírito tinha de tranqüilo, juntamente com ele também foi queimada, assim, a sua objetivação, ou seja, a cultura. “Auschwitz demonstrou de modo irrefutável o fracasso da cultura” (ADORNO, 2009, p.303). A cultura radicalmente culpada tem a sua extensão, depois da catástrofe, na construção cultural que se forma sem resistência e por essa razão se transfigura em ideologia capaz de repetir tudo outra vez. Por isso o filósofo afirma que: “Toda cultura depois de Auschwitz, inclusive sua crítica, é lixo” (ADORNO, 2009, p. 304). Diante desse exposto, enfrentar culturalmente uma cultura que tem o potencial de se converter em terror é trabalhar com uma cultura que não esconde as dores da história sob o panegírico de cultura. Com efeito:

A absolutidade do espírito, a auréola da cultura, era o mesmo princípio que violentava incansavelmente o que ele se arrogava exprimir. Nenhuma palavra com tom elevado, nem mesmo uma palavra teológica, permanece com um direito não-transformado depois de Auschwitz (ADORNO, 2009, p. 304).

Então, jamais a cultura, sob qualquer espécie de moldura sublime ou inebriante, será aceita como *medium* de alguma máxima de alento à existência, se for a-histórica ou deslocada da vida terrena. Com efeito, a título de ilustração, o não-idêntico é, substancialmente, aquilo que resiste à síntese no estado de premência da figura de Antígona. Ele se consolida como uma efetiva experiência do trágico.

4.2 A estética adorniana como base compreensiva da *experiência mimésica do trágico*

Há um *topos* do fazer humano, situado como âmbito da estética que não se submete à força encampadora da razão identitária, a qual tudo categoriza, fazendo sucumbir diferenças. Esse lugar, que seria o nicho especial da arte, é por excelência

o espaço privilegiado de acolhimento e expressividade do não-idêntico. É por essa razão que a filosofia e o conhecimento crítico precisam chegar até ele para dar conta do paradoxo de expressar conceitualmente o não-conceitual. A arte no construto teórico adorniano se institui como antítese à realidade, pois ela quebra e rompe com a suposta harmonia, que no fundo é naturalizada por um sistema de vida opressor. Com efeito, em Adorno (1970), o âmbito da estética seria a área de defesa do não-idêntico que a obstinada compulsão à identidade sempre procura reprimir na realidade. Por isso não constitui equívoco afirmar que o próprio sofrimento humano e a dimensão trágica da vida, os quais não encontram inteiramente a autocompreensão na esteira do conceitual, só poderiam achar algum amparo reflexivo e denotação autêntica pela via da estética. Nesse sentido, na concepção adorniana, as obras de arte se tornam belas justamente pela contraposição que mantêm em relação à simples existência. Nessa linha, a verdadeira criação artística é um grito de protesto e denúncia ao *status quo*.

A imagem do belo, enquanto imagem do uno e do diverso, surge com a emancipação da angústia perante a totalidade esmagadora e a opacidade da natureza. Esse terror perante ela liberta-o belo em si, em virtude da sua impermeabilidade frente ao existente imediato, mediante a criação de uma esfera do intocável; as obras tornam-se belas por força da sua oposição à simples existência (ADORNO, 1970, p. 66).

Assim, a ordem imperativa do todo comprimida na forma de um conjunto de crenças corporificada pela subjetividade é profundamente “impactada” e “estremecida”; isto é, ela é afetada esteticamente. Então todo o monumental da força conceitualizadora do real, que prega o que deve ser entendido como normalidade das condições de vida social, é abalado pela “afetação estética”. Esse choque traz à tona o não-idêntico e mostra a absurdidade do real.

Entra em jogo a ideia de *mímesis*: a capacidade de representar o mundo numa outra instância não retraída à imediaticidade da existência e com vistas à elevação de sentido para vida. Essas representações amparadas em imagens do existente são figurações de semelhanças ecoadas, ainda que contrapostas, do cenário concreto e vivido dos homens. É preciso esclarecer que a concepção de *mímesis* em Adorno (1970) é derivada do entendimento benjaminiano da *mímesis* aristotélica, a qual tem o seu sustento na ideia de *semelhança*. Isso diz respeito ao fato de que os homens, ao olharem para as imagens, acabam por reconhecer nelas

semelhanças com a realidade. Vale lembrar também que a *mímesis* tematizada na Poética, de Aristóteles, constitui não uma imitação da vida dos homens, mas, sim, uma imitação de suas ações de vida. Nesse sentido, na contextura do tempo atual, o trágico pode também ser o meio de expressão da *mímesis*. Por seu turno, a *experiência mimésica do trágico*, pela via da afetação estética, coloca a nu a dor e o sofrimento como nenhuma outra categorização ou esforço racional poderia colocar ou abarcar em termos conceituais com o mesmo peso de clarificação e implicação à consciência e ao agir humano, que seu próprio impacto promete.

A arte é refugio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação a má racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza, seria o que já não é meio, por conseguinte, algo de não-racional. Precisamente, esta irracionalidade oculta e nega a sociedade capitalista e, em contrapartida, a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objetivo obstruída pela racionalidade e convence o estado de coisas existente da sua irracionalidade, da sua absurdidade (ADORNO, 1970, p.68).

Os meios de corporificação da arte e naturalmente das possibilidades da expressão estética constituem amparo à figuração da *mímesis*. Na sua representação ocorre também o momento de expressão da racionalidade, e esta por sua vez, então, carrega o momento mimético. Esse jogo estético e dialético, sempre mantido em tensão, que se dá no intercruzamento entre *mímesis/representação* e racionalidade, se afirma como possibilidade da apreensão crítica do não-idêntico no seu aparecer.

É fundamental frisar em relação à arte no que tange a uma compreensão e implicação com o mundo numa esfera estético-afetiva, que ela é então o *quefazer* humano que resguarda em si uma dupla constitutividade: de um lado, existe o impulso mimético nas formas de magia, fantasia, culto e emoção. Na contextualidade atual, essa dimensão sobrevive na forma de secularização das concepções mágicas e mítico religiosas que estavam presentes na relação primitiva do homem com a natureza. Isso expressa a necessidade humana de representar fantasiosamente as imagens do mundo. Trata-se, nesse caso, portanto, de um desejo ancestral de ligação afetivo-emocional com a natureza na sua forma

encantada. A potencialidade desse momento está justamente em ser aconceitual. De outro lado, a arte se compõe com a dimensão da racionalidade. E é com a chegada da racionalidade (espírito) no seu interior que se torna possível ao momento mimético, em tensão com essa racionalidade, expressar juntamente com o seu oposto o que há de irracional e opressivo na objetividade do mundo administrado. Efetivamente, no que diz respeito a certas contradições existentes no contexto da vida social danificada, elas somente poderiam vir à tona e ser tocadas de modo mais profundo na esfera individual de cada subjetividade, então, por essa via da arte, no sentido de “choque”: eis a experiência de afetação estética.

Nessa linha de impulso pré-racional, é que a ideia de belo natural encontra também a sua pertinência no âmbito da experiência estética. Esse horizonte se expressa depois da fronteira da imediaticidade do “visar”. Pois a grandeza e o impacto dos fenômenos naturais e da exuberância da natureza colocam em cena uma dimensão inefável para a percepção humana. Entra em jogo a categoria do sublime, de Kant. Para Adorno (1970), no belo natural ocorre uma composição e combinação harmoniosa entre os elementos naturais e históricos – um pode assumir o lugar do outro, e é nisso que consiste a vida do belo. A título de exemplo, trata-se de um grande espetáculo no qual as nuvens poderão imitar os dramas shakesperianos, mas também as franjas das nuvens poderão estender o brilho da duração dos relâmpagos. Então conforme a linguagem adorniana, é pelo fato de a arte não copiar as nuvens que os dramas representam as artes das nuvens. Assim, se, de um lado, o belo natural só tem vida na contemplação da subjetividade humana; por outro, ele se torna história suspensa – um devir interrompido. Por conseguinte os elementos da natureza e os elementos históricos se encontram na obra de arte através de um sentimento natural. Esse sentimento, como experiência estética, evoca na sua fugacidade a sensação efêmera do *dejà vu*. Contudo, o belo natural, será sempre, em grande medida, resistente a objetivações conceituais. Daí que:

O belo natural define-se antes pela sua indeterminação, imprecisão do objeto não menos do que do conceito. Enquanto indeterminado, em antítese com as determinações, o belo natural é indefinível; aparenta-se nisso com a música que, em Schubert, a partir de tal similaridade inobjectiva arranca os mais profundos efeitos. Como na música, também na natureza resplandece o que é belo para, logo a seguir, desaparecer perante a tentativa de o petrificar. A arte não imita nem a natureza, nem um belo natural, mas o belo natural em si (ADORNO, 1970, p.89).

É nessas condições que a arte necessita da filosofia para dizer o que não consegue dizer sozinha, mas que só por ela pode ser dito ao não dizê-la. Essa aporia da arte, conforme aduz Adorno, tem a ver com a fraqueza do pensamento e a fraqueza do sujeito perante o belo natural, mas que pela necessidade de objetivar exige que o caráter enigmático da linguagem estética se reflita na arte, e que se defina por conceito, embora não se trate de conceito à maneira da lógica discursiva. Pois a arte pela sua linguagem imita o indizível da linguagem da natureza.

O belo natural é o vestígio do não-idêntico nas coisas, sob o sortilégio da identidade universal. Enquanto ele agir, nenhum não-idêntico lá existe positivamente. Por isso, o belo natural permanece tão disperso e incerto, assim como o que ele promete ultrapassa todo o intra-humano. A dor perante o belo, em nenhum lado mais viva do que na experiência da natureza, é tanto nostalgia do que ele promete, sem que esse belo aí se revele, como o sofrimento perante a insuficiência da aparição que o recusa, ao desejar a ele assemelhar-se. Isto prolonga-se nas relações com as obras de arte. Involuntariamente e à margem da consciência, o contemplador assina um contrato com a obra, para se lhe ajustar e a fazer falar (ADORNO, 1970, p. 90).

A reminiscência do não-idêntico na esfera do belo natural revela o peso do universal sob o particular. O sofrimento encontra na arte um meio justo de expressão, que não é um refúgio para afirmar a sua inexistência ou amenizar seus efeitos, antes trata-se de fazer jus ao seu horror, particularmente através de um impacto estético.

Em Adorno (1970) é possível ver a arte como um *medium* para a experiência histórica. O caminho que torna isso justificável é aquele em que a arte precisa seguir como referência o exemplo da natureza quando esta tem a sua beleza atribuída à situação de parecer dizer mais do que é. Assim a arte necessita remeter-se a esse “Mais”. Essa categoria não é uma metafísica da arte. Ela é a produção de uma transcendência, mas também se separa do objeto da arte. Contudo, o lugar da transcendência estaria na coerência de seus momentos. Entretanto, esse impulso trai o caráter de arte se for objetivamente intencional; por isso ele deve residir na contingência. O estremeamento em virtude do “Mais” é a possibilidade tanto de negação do existente como de projeção de novas condições existenciais de vida no tempo histórico.

O “Mais” se corporifica substancialmente como “aparição” (*apparition*), a qual segundo Adorno, está muito próxima da temática da “aura”, de Walter Benjamin, especialmente quando este chamou atenção para a interdição da aura em Baudelaire, no qual a transcendência da aparição artística era simultaneamente realizada e negada. Daí que, para Adorno (1970), a transcendência estética e o desencantamento remetem ao mutismo. Assim, o momento de surpresa na arte, com a manifestação das aparições súbitas, provoca o choque – a suspensão. Esse caráter de estremecimento e afetação relembra, na época da objetivação e do esclarecimento, a pré-história mágica dos homens em que eles eram abatidos pelo temor invocado frente aos mistérios da natureza.

A autonomização da obra de arte remete ao estremecimento como sendo algo que jamais aconteceu. Esse estrato pré-artístico, que relembra a experiência mítica diante da afetação estética, repinta numa memorável ancestralidade a suposta manifestação de antigas divindades nos locais de culto, cuja apresentação de valor é a duração do instante transitório e fugidio de sua “aparição”. Essa aparição constitui assim a lei da permanência das obras de arte. A pirotecnia é paradigmaticamente exemplar para a compreensão do fundamento estético da “Aparição”: “O fenômeno do fogo de artifício, que, por causa do seu caráter efêmero e enquanto divertimento vazio, dificilmente foi julgado digno de consideração teórica, é prototípico para as obras de arte” (ADORNO, 1970, p.98).

O “ser” da arte, especialmente considerado pelo elemento da “aparição” constitui sempre um existir para o outro. Com efeito, a aparição ganha corpo na afetação da alteridade do outro, o qual, por sua vez, é remetido a um ainda não-ente ou a uma situação não tematizada, por isso “em toda obra de arte genuína, aparece algo que não existe (ADORNO, 1970, p. 100). Na teoria estética adorniana, as obras de arte acabam por transcender algo de momentâneo e assim a objetivação faz dela um instante. Nesse “suspiro” de aparição da duração transitória do momentâneo encontra-se, seguindo as alegações adornianas, a expressão benjaminiana da “dialética em suspensão”. No sentido mais rico e negativo da *Alfhebung*, de elevar e negar, a arte condensaria na instantaneidade da aparição transitória a “denúncia e antecipação” de forma sincopadas. Daí que para Adorno, realizar a experiência da arte consiste em perceber seu processo imanente, bem como sua suspensão no instante. Isso seria para a estética um grande momento de fecundidade. Nesse sentido, as obras de arte podem ser compreendidas, no entendimento de Adorno,

analogamente à ideia de “explosão”. Pois elas não produzem simples *imagos* duradouras, mas se instituem, também como arte, quando destroem as suas próprias *imagens*.

As obras de arte não são apenas alegorias, mas o seu cumprimento catastrófico. Os choques que vibram as obras de arte mais recentes são a explosão da sua aparição, que nelas se dissolve, *a priori* outrora evidente, provocando uma catástrofe só através da qual se liberta totalmente a essência do que aparece; talvez em nenhum lado isso seja tão inequívoco como nos quadros de Wols. A dissolução da transcendência estética também se torna estética; tão miticamente as obras de arte se encontram encadeadas na sua antítese. Na combustão da aparência, separam-se violentamente da empiria, instância antagonista do que aí vive; hoje, dificilmente se pode pensar a arte a não ser como forma de reação que antecipa o apocalipse (ADORNO, 1970, p. 102,103).

Como antítese à vida concreta, a arte também cumpre a sua função na medida em que dimana de si uma denúncia suscitante de *espanto*. Ela faz implodir através do *phatos* estético o invólucro da realidade exterior que não permite ver a iminência da catástrofe como desfecho histórico da opressão, cuja função é naturalizar formas de vida coibidas de ser, porque, muitas vezes, elas são comprimidas numa claustrofobia em forma de sistema²⁶. Daí que a “aparição e sua explosão são essencialmente históricas”. Nesse sentido, a nosso ver, a estética presente na forma de linguagem na dor e no *sofrimento do testemunho* remetem à *imagos* que resguardam a denúncia da humanidade profundamente lesada, ainda não-realizada.

²⁶ Muitas coisas são banalizadas em função da sub-arte presente na indústria cultural e isso constitui uma barreira à formação baseada em uma arte mais elaborada e enriquecedora de sentido. Por isso: “Que na arte inferior, o divertimento surja como evidente e socialmente legítimo é ideologia; esse caráter de evidência é apenas a expressão da onipresença da repressão. (...) A sua expansão a totalidade absorveu entretanto o que se pretende nobre e sublime: uma das razões para a liquidação do trágico (ADORNO, 1970 p. 269).

CAPÍTULO V

À PROCURA DA NOVA ANTÍGONA: POR UMA ESTÉTICA DO TESTEMUNHO EM SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, pretendemos, como parte propositiva da pesquisa, situar a literatura do testemunho como um dispositivo (*medium*) de formação para o professor, pois que nesse dispositivo encontramos a possibilidade de reaver e fomentar a dimensão do trágico na formação. E isso auxiliaria a docência a ter, numa dimensão estético-formativa, uma compreensão mais implicada com a questão dos direitos humanos na atualidade, para além do aspecto normativo: algo com que o imperativo da profissionalização docente presente no discurso oficial da educação na forma atual não se encontra muito comprometido em termos de prioridade com a humanidade do outro. Para tanto, lançaremos mão de uma investigação/tematização para embasar uma estética do testemunho em sua dimensão pedagógica. Entrarão em jogo para essa fundamentação alguns elementos da filosofia adorniana provenientes da dialética negativa e da teoria estética, os quais são originários da reflexão sobre a catástrofe humana. Daí a necessidade de abordar a experiência da formação pelo prazer negativo do sublime. É com isso que lida o testemunho do evento, a luta antimônica para tentar expressar a experiência inexprimível, eis aí também a experiência trágica. O relato testemunhal se apresenta como manifestação da realidade, porque quer representar o que existe de mais cruel no real, e que muitas vezes fica fora da historiografia oficial. Como nos situar em face daquilo que não experienciamos e de que só teremos notícias pela voz do outro? Por isso, em termos comparativos e metafóricos, o testemunho consiste na figuração da “nova Antígona”, legando novas impressões e lições formativas incorporadas por um outro sentido do trágico no contemporâneo.

5.1 O testemunho como figuração da *nova Antígona*

O *Processo*²⁷ de Kafka (1963) é icônico ao mostrar a imagem do trágico expressa no silêncio. Isso se consolida no momento de aniquilação da figura de Joseph K. O silêncio denota um outro sentido do trágico na dificuldade de representação. O drama da vida é colocado assim em suspensão, pois ela é elevada a um nível de compreensão que se coloca acima dos conceitos. Salvas as diferenças contextuais, nem de longe Joseph K. poderia ser comparado a Antígona, pois ele não sabe contra quem luta. A sentença sumária de sua morte não era esperada e nem justificada. A obra termina inesperadamente com o fim de seu personagem central. Ela se encerra no silêncio com o término da angústia, rodeada por uma série de dúvidas. Há castigo, mas não é revelada a existência de crime. A busca desesperada ao longo do desfecho da história para saber qual é a acusação em jogo revela, ao mesmo tempo, a falta e a procura de sentido, portanto, também expõe a miséria do trágico e a sua transformação na vida moderna: contra quê é preciso lutar? Assim pode também ser definida a época moderna, pós-heróica, fragilizada e impotente de autodeterminação frente às forças injustas e repressivas. Ao mesmo tempo em que não há um inimigo concreto como Creonte, há um inimigo maior espargido em toda parte na condição de sistema. Daí que a tão aclamada autodeterminação kantiana, como selo de uma modernidade de tempos esclarecidos, já se corporifica na espécie de uma figura trágica, dadas as peripécias com que se debaterá, vindas das ideologias interpostas à emancipação do sujeito para contrapor injustiças humanas.

O *Processo* é profético do ponto de vista histórico como um prenúncio do nazi-fascismo. Depois da indescritível experiência dos campos de concentração, do mesmo modo que a obra do escritor tcheco, também

os poemas de Celan querem exprimir o horror extremo através do silêncio. O seu próprio conteúdo de verdade torna-se negativo. Imitam uma linguagem aquém da linguagem impotente dos homens, e até de toda

²⁷ Conta a história de como a vida pacata do funcionário de um banco é transformada quando recai sobre ele uma acusação inexplicada. Seu cotidiano passa a ser acometido de uma série de acontecimentos em virtude da procura por saber qual a natureza do processo. Um estranho tribunal se interpõe na sua vida e pessoas inusitadas aparecem no desfecho desse processo. O “fantasioso” e o “inesperado” ocorrem a todo momento, se encerrando na sentença de morte de Joseph K., sem justificativa fundada. Resta para o leitor um grande silêncio permeado de muitas dúvidas. A ideia de “fantástico” e “inacreditável” presente nessa obra acaba por jogar o sentido do trágico num aspecto mais realista e menos idealizado. Isso se expressa também na fala de Lukacs quando foi detido na Romênia, disse ele, diante daquela situação específica: que sabia agora que Kafka era um escritor realista.

linguagem orgânica, a linguagem do que está morta nas pedras e nas estrelas” (ADORNO, 1970, p. 54).

Por isso, aqueles que vivenciaram experiências de extrema violência resguardam algo no silêncio, seja os que morreram ou os que se veem impossibilitados de narrar totalmente o terror. E a tentativa do sobrevivente de narrar as faces do desespero sempre se debaterá no limite de encontro com esse silêncio, porque, segundo Primo Levi (1990), aqueles que de fato encararam o terror integralmente face a face não retornaram para narrar. Eles silenciaram no limite da existência. Com efeito, o sentido do trágico também se corporifica no mundo do pós-guerra como o permanente embate na tentativa de expressar a dor. Então, o *testemunho*, aquele que também fala por quem foi apagado pela catástrofe, é por assim dizer, a Antígona dos tempos atuais, dado que “testemunhar (*bear witness*) é aguentar (*bear*) a solidão de uma responsabilidade, e aguentar (*bear*) a responsabilidade precisamente dessa solidão” (FELMAN, 2000, p. 15). Daí por que o testemunho²⁸, assim como a lição formativa da tragédia sofoclesdiana, tem muito a nos oferecer em termos de formação, evidentemente com outro conteúdo formativo. Não seria por outro motivo também que Karel Kosik (1995), ao tematizar a possibilidade ou impossibilidade do trágico no contemporâneo – levando adiante a transformação dessa categoria, iniciada por Kierkegaard e Hegel – coloca o destino de Milena Jensenska²⁹, num campo de concentração nazista, como uma espécie de testemunho, que poderia representar a “Antígona dos tempos modernos”. Novamente o trágico ressurge com novo condimento formativo, cujo referencial é “a verdade do sujeito testemunhal compreendido como sujeito coletivo. Essa ‘verdade do sujeito’ é a ‘sua voz’ (uma espécie de versão da bela alma rousseauiana que nas suas *Confissões* pretendia expressar sua alma por inteiro através de sua ‘voz’)” (SELIGMANN SILVA, 2003, p. 36). Assim, a tematização da degradação da humanidade do outro é o plasma com o qual a estética do testemunho nos recobre de fruição e estremeamento diante do mundo. Em virtude disso o testemunho é

²⁸ Assim, na lógica de discussão deste trabalho, ao jogarmos com a maleabilidade do conceito trágico (Eagleton, 2003), queremos destacar a transformação do sentido do trágico presente na tragédia antiga, passando pela catástrofe moderna na história. Desse modo buscamos uma aproximação teórico conceitual entre a força educativa da tragédia e o potencial formativo presente no testemunho, no sentido de recuperar a dimensão formativa do trágico na formação humana dentro do contexto contemporâneo, especialmente na docência.

²⁹ Jornalista morta em campo de concentração nazista no ano de 1939.

sempre referencialmente exemplar do sofrimento humano, a ponto de colocar em suspensão certezas existenciais a respeito das condições e formas de vida. Com efeito, o destino de Jesenska nos afeta como um mártir testemunhal.

O 'animar-se' a dar testemunho tem a sua origem ou sua própria história na história etimológica do termo; etimologia que é também a história do testemunho. Originalmente 'testemunho' vem do grego 'mártir', 'aquele que dá fé de algo' e supõe o fato de se haver vivido ou presenciado um determinado fato. Entre os gregos, de fato, o uso de mártir conota sofrimento ou sacrifício e atende basicamente ao fato de ser fonte de primeira mão. Ao passar ao latim, e sobretudo com o advento da Era cristã, mártir adquire o significado hoje vigente daquele que dá testemunho de sua fé e sofre ou morre por isso. Aqui é, pois, quando o termo adquire o sentido de conduta exemplar. A vida do mártir é oferecida em narração biográfica como um exemplo a respeitar e eventualmente a seguir; quer dizer, a narração de sua vida é oferecida como uma conduta moral exemplar e exemplarizante (ACHUGAR, 1992, p. 59).

Assim, o testemunho congrega em si o chamado caráter de exemplaridade, ou seja, a sua importância não se restringe ao aspecto de uma vida singular, para além disso ela é representativa das dores de muitas e variadas pessoas, de toda uma comunidade de excluídos, oprimidos e subjugados. O testemunho nesse sentido é a voz de uma história abafada por conta da violência do opressor. Ele é sempre o exemplo do sofrimento de muitos.

5.2 Considerações em torno da literatura de testemunho

A literatura de testemunho³⁰ é uma expressão cultural específica do período pós-guerra e pós-ditaduras latinoamericanas. Essa conceituação surge na década de 70 exatamente no continente que carrega uma forte herança da exploração colonial: A América Latina. Sua origem, quanto ao marco, ocorreu no momento em que os jurados do concurso literário, do Prêmio da Casa das Américas, em Cuba, se depararam com uma dúvida em relação ao enquadramento de certas obras inscritas, haja vista que elas não se categorizavam, pelas suas peculiaridades, dentro de nenhum gênero da tradição literária. Eram de caráter altamente testemunhal, carregadas de memórias da violência humana e da tortura psicológica. Contudo, sua

³⁰ “Em latim pode-se denominar o testemunho com duas palavras: *testis* e *superstes*. A primeira indica depoimento de um terceiro a um processo. (...) Também o sentido de *superstes* é importante no nosso contexto: ele indica a pessoa que atravessou uma provação, o *sobrevivente* (SELIGMAN-SILVA, 2003, p. 371).

difusão mais intensa se dá a partir das décadas de 80 e 90 num período de abertura política e redemocratização de muitos países. E tem a ver com o momento de retorno dos exilados, militantes políticos e violentados da terra de toda ordem de pessoas por regimes ditatoriais. Essas vozes se insurgem vindo a público como história não oficial, contada agora do ponto de vista dos vencidos e degradados em sua dignidade.

Esse tipo de expressão literária (*testimonio*) resguarda uma forte ligação com outra concepção de testemunho, a chamada reflexão sobre a *Shoah*, termo hebraico que significa aniquilação, vindo substituir o uso recorrente de holocausto. Em suma, trata-se de um campo de reflexão sobre as consequências do terror nazista. Tanto o “*testimonio*” latinoamericano, quanto a *Shoah* enfrentam o problema de representação das imagens da dor e do sofrimento pelo uso da palavra, entretanto, não abrem mão do caráter mimético resguardado na força expressiva da literatura ou arte.

Já foi sugerido que o testemunho é o modo literário – ou discursivo – por excelência de nosso tempo e que nossa era pode ser definida precisamente como a era do testemunho. ‘Se os gregos inventaram a tragédia, os romanos a epístola e a Renascença o soneto’, escreve Elie Wiesel (1977, p.9), ‘nossa geração inventou uma nova literatura, aquela do testemunho (FELMAN, 2000, p. 18).

As experiências históricas do século XX marcadas indelevelmente pela catástrofe, criaram o *humus* cultural e pós-traumático para o surgimento do testemunho, o qual, na nossa compreensão, é a narrativa da dor e do sofrimento humano causado proeminentemente pela violência de Estado, mas também de toda e qualquer natureza. Nessas circunstâncias ele pode ser encarado como a figura contemporânea da “nova Antígona”, agora envolvida na luta para quebrar a “afasia” derivada do trauma e romper o silêncio. O sentido do trágico se expressa não na centralidade de um herói, mas na vivência de uma pessoa agredida que se esforça para contar sua própria dor como sobrevivente. Ela conta como foi afetada na sua condição humana. Daí que a literatura do testemunho, já consagrada como gênero, é uma expressão que sempre remete “a uma relação entre literatura e violência” (MARCO, 2004, p. 45), cujo elemento central é a catástrofe humana.

Contudo, não seria o Prêmio Casa das Américas o criador do testemunho em sentido *lato*, ao dar status de gênero a esse tipo de literatura, antes disso a

composição ontológica do testemunho é o reflexo de resistência na medida de esforço por expressar a violência histórica do século XX. Ele é resultado das incongruências e injustiças da temporalidade da história moderna, exatamente daquela que representa um amontoado de catástrofes. O ato de testemunhar é a “farpa” que escapou à consolidação do espírito absoluto, contrapondo o harmonioso desfecho da concepção hegeliana da história.

Outro ponto fundamental se refere

ao caráter “democrático” desse modo de composição do testemunho, uma vez que ele viabiliza a entrada na cultura letrada das vozes de outras identidades, das vozes até então silenciadas, do texto produzido a partir de espaços externos ao poder constituído, da interpretação não oficial da história (DE MARCO, 2004, p.48).

A prática do testemunho como texto literário consiste principalmente numa denúncia sobre a corrosão dos direitos humanos mais básicos, da perspectiva subjetiva de quem vivenciou a dor ou passou pelo trauma. Com efeito, “um testemunho de vida’ não é simplesmente um testemunho sobre uma vida privada, mas um ponto de fusão entre texto e vida, um testemunho textual que pode *nos penetrar como uma verdadeira vida*” (FELMAN, 2000, p.14. Grifos da autora). O teor da narrativa do testemunho gera sempre uma identificação afetiva com a dor do outro. Por conseguinte, o saber trágico ou consciência trágica que decorre desse testemunho de vida, perpassando-nos com sentido profundamente real, se encaminha para nós como uma “preocupação com a humanidade do outro”. Não se trata simplesmente de uma ética assente em fundamento racional ou normativo, mas num ímpeto pré-racional que se volta para o outro que sofre.

No dizer de Levinas (2003), o testemunho é a transcendência do testemunhado, pois a testemunha seria sempre alguém diante do outro. A narrativa testemunhal afeta o outro como *phatos estético*. Ela reconta a efetividade da ocorrência factual numa configuração estética do acontecimento, justamente por repintar mimeticamente aquilo que a arte em algum momento já arremedou da realidade. O espanto reside na veracidade da representação do real. Daí que as “obras de arte contemporâneas usam frequentemente o testemunho, tanto como objeto de seus dramas, quanto como meio de sua transmissão literal (FELMANN, 2000, p.16). Não é por outra razão que *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos

e *Recordações da Casa dos Mortos*, de Dostoievski, podem ser consideradas simultaneamente expressões da arte e do testemunho. Ambas as obras possuem como testemunhos a dimensão da realidade vivida. Ademais,

O testemunho também se sabe obra de *uma testemunha*, que é sempre um foco singular de visão e elocução. Logo, o testemunho é subjetivo e, por esse lado, se apresenta com a narrativa literária em primeira pessoa. O testemunho vive e elabora-se em uma zona de fronteira. As suas tarefas são delicadas: ora fazer a **mímese** de coisas e atos apresentando-os ‘tais como realmente aconteceram’ (conforme a frase exigente de Ranke), e construindo, para tanto, um ponto de vista confiável ao suposto leitor médio; ora *exprimir determinados estados de alma ou juízos de valor que se associam, na mente do autor, às situações evocadas* (BOSI, 1995, p. 310. Os grifos são nossos).

A estética do testemunho coloca em movimento as dimensões do *afféctus* no leitor/espectador. A identificação afetiva com a dor vivida, “em primeira pessoa”, na efetividade do acontecimento provoca a experiência mimésica do trágico, o que permite uma compreensão da realidade e da história contemporânea na perspectiva dos sofridos. Inclusive, em termos do curso histórico, o testemunho é um não-idêntico, porque, ao ser exprimida para fora da história, “a verdade subjetiva de uma só testemunha poderá valer pela verdade objetiva que a História pretende guardar e transmitir” (BOSI, 1995, p.321). Vale reforçar que: se o lutilúdio benjaminiano reencontrou o valor do trágico na história, como forma de ostentar as faces da violência histórica, o testemunho, por sua vez, experimentou subjetiva e corporalmente o sofrimento na efetividade do trágico, e agora como forma de resistência do não-idêntico, denuncia numa linguagem mimética, “como *medium* para um outro”, a vida humana danificada em seu direito mais básico de ser. Por essa razão o testemunho é composto de um compromisso altamente ético:

A tarefa de lembrar a tragédia, de narrar o núcleo dos fatos – enfim, de *narrar a história a contrapelo* –, envolve ainda o enfrentamento, por parte do narrador, do sofrimento experimentado, além de alimentar nele esperança *de que tal narração seja um meio de acusar o inimigo pela barbárie perpetrada*, impedindo-o assim de continuar a adotar tais práticas (FRANCO, 2003, p.360. Os grifos são nossos).

É nessa exata dimensão que o testemunho carrega o sentido do trágico como contraposição às encarnações do mal no homem e na história.

5.3 A voz do testemunho: A força estético-formativa do trágico no tempo presente

Se ainda hoje pulsa o trágico em algum lugar, isso se deve à obra testemunhal. Ela carrega um sentido que não podemos encontrar com a mesma força em parte alguma. Seu ímpeto invoca em nós um espanto. O estremecimento é inevitável. A tematização se faz substancialmente sobre a narração do sofrimento humano. Por essa razão somos conduzidos a percorrer esteticamente na condição contemplativa os descaminhos da dor, da desesperança e da absurdidade do viver frente à constante iminência da morte. Desse modo, somos afetados esteticamente por aquilo que ocorre ao outro. Caímos perplexos diante da humanidade do outro já perdida. Indelévelmente recai sobre nós a dúvida de como preservar-nos humanamente no mundo, atentos à condição das outras pessoas.

A voz do testemunho, como teor do trágico no tempo presente, conserva uma tragicidade que faz revogar banalidades de opiniões superficiais a propósito da existência e das condições de vida. Tal qual Antígona, ela nos remete a suspender certas convicções e reconstruir outros entendimentos acerca do viver. Essa força estético formativa presente na voz do testemunho nos convida a colocar a realidade que conhecemos em “suspensão”. Tais considerações se mostrarão mais claras na análise de duas obras representativas do teor testemunhal respectivamente, a primeira no sentido da *shoah* e a segunda no sentido do *testimonio* latinoamericano, são elas: *É isto um homem?* (Primo Levi) e *Meu nome é Rigoberta Menchú: E assim nasceu minha consciência* (Menchú/Burgos). Esses testemunhos expressam o significado da afetação estético-formativa do trágico na contemporaneidade.

5.3.1 O testemunho de Primo Levi em *É isto um homem?*

O autor nasceu no ano de 1919, em Turim e morreu em 1987. Era químico, e em 13 de dezembro de 1943, com 24 anos de idade foi detido pela Milícia fascista. Sua deportação para Auschwitz ocorreu em 1944. Isso representou um certo acaso da sorte porque foi nesse período que a Alemanha se viu deficitária em termos de mão de obra, e como decorrência teve de obrigar-se a prolongar a vida média dos prisioneiros que estavam por ser aniquilados nas câmeras de gás, suspendendo temporariamente os assassinatos indiscriminados e arbitrários. Levi regressou à

Itália em 1945, quando retomou seu trabalho como químico. O fato é que ele se viu imensamente inclinado a “expurgar”, no sentido de liberação interior, suas próprias memórias de sofrimento do tempo em que esteve no mais terrível campo de concentração nazista: nasceram assim seus profundos e inquietantes testemunhos, considerados verdadeiros clássicos da literatura contemporânea.

Um dos escopos centrais da obra, segundo o próprio autor, é fornecer documentos para um sereno estudo de certos aspectos da alma humana. Nesse sentido, algumas passagens do livro evocam imagens que nos afetam mimeticamente acerca de experimentar o que seria a ideia do exato momento em que a vida se encontra em face de sua própria aniquilação:

A noite chegou, e todos compreenderam que olhos humanos não deveriam assistir, nem sobreviver a uma noite dessas. Nenhum dos guardas, italianos ou alemães, animou-se a vir até nós para ver o que fazem os homens quando sabem que vão morrer. Cada um se despediu da vida da maneira que lhe era mais convincente. (LEVI, 1988, p. 14).

Diante daquele tempo de consciência de alguém que sabe que logo vai morrer, numa espécie de preparação consciente para o fim certo, Levi (1988, p. 16) assim descreve: “desceu dentro de nossas almas, nova para nós, a dor antiga do povo sem terra, a dor sem esperança do êxodo, a cada século renovado”. Essa *experiência efetiva do trágico* revolve a história mística de seu povo. Primeiramente ela nos atira a pensar temporalmente no exato momento sobre a nossa finitude. Mas também está presente aí uma imagem estética de premência e ânsia por auto-libertação que nos afeta em cheio. Podemos dizer que essa estética da *sensação mimética de pré-morte*, rememora a liberdade já roubada em cada um de nós.

Primo Levi sentiu corporalmente essa sensação. A situação nos suscita uma pesada dúvida ao nos “transportarmos” para aquela cena: Como reagiríamos diante de tal circunstância? Essa *cumplicidade catártica*, nos afeta formativamente a caminho de repensar a nossa condição existencial no momento presente.

O testemunho de Levi nos acomete de *indagações trágicas* cujo efeito é assolarmos diante do que seria mesmo uma acepção substancialmente humana, ou melhor como o mal pode se instalar nela: “E lá recebemos as primeiras pancadas, o que foi tão novo e absurdo que não chegamos a sentir dor, nem no corpo nem na alma. Apenas um profundo assombro: como é que, sem raiva, pode-se bater numa

criatura humana (LEVI, 1988, p.17)? Somos levados a indagar: que situações tornam isso possível? Nesse sentido, o choque estético decorrente da narrativa testemunhal tem como umas de suas características denunciar a força ainda existente da total indiferença à vida humana:

Em dez minutos, todos nós, homens válidos fomos reunidos num grupo. O que aconteceu com os demais, mulheres, crianças e velhos, nunca pudemos descobrir, nem na época, nem depois. Foram, simplesmente, tragados pela noite. Hoje, porém, sabemos muito bem que, nessa escolha rápida e sumária, tinha-se julgado, para cada um de nós, se poderia ou não trabalhar de maneira útil para o Reich; sabemos que nos campos de Buna-Monovitz e Birkenau só entraram 96 homens e 29 mulheres do nosso trem, e que de todos os restantes (mais de 500) nenhum vivia mais dois dias depois (LEVI, 1988, p.22).

O critério da utilidade engolfou para dentro da névoa da inexistência de um só tempo mulheres, homens, crianças, idosos e idosas. Há algo no testemunho que se subtrai à imaginação, porque contar tal fato transborda os limites do compreensível, do aceitável. É um *sublime negativo* que escapa à razão, mas que está absurdamente presente na história. Surge uma afasia diante de tamanha barbárie, posto que o sujeito testemunhal fica reduzido a uma espécie na medida em que o desfiguram até a sua última farpa de personalidade. Nessa linha o autor nos evoca um novo susto:

Pela primeira vez, então nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, devemos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos. Bem sei, contando isso, dificilmente seremos compreendidos, e talvez seja bom assim. Mas que cada um reflita sobre o significado que se encerra mesmo em nossos pequenos hábitos de todos os dias, em todos esses objetos nossos, que até o mendigo mais humilde possui: um lenço, uma velha carta, a fotografia de um ser amado. Essas coisas fazem parte de nós, são algo como os órgãos de nosso corpo; em nosso mundo é inconcebível pensar em perdê-las, já que logo acharíamos outros objetos para substituir os velhos, outros que são nossos porque conservam e reavivam as nossas lembranças (LEVI, 1988, p.33).

Aniquilação do homem destrói mais do que a si mesmo, ela destrói também o espectro que envolve a “cor” da sua existência humana. A testemunha convida aqui a pensarmos nosso ser em relação aos pequenos objetos e hábitos do dia-a-dia que

nos pertencem e que falam algo substancial a nosso próprio respeito, que às vezes nem nós mesmos conseguimos falar. “*Chegar ao fundo*”, esteticamente (pela perspectiva do outro através da “cumplicidade catártica”), só é compreensível, então, pela via testemunhal, no momento em que é projetada a imagem do *topus* íntimo da pessoa. E após ser remetidos a imaginar como seria o esfacelamento desse *intima mundi*, o qual representa a humanidade do sujeito na corporeidade que se estende para além dele mesmo – nos seus hábitos e nos seus objetos, ainda como espécie de “órgãos do próprio corpo” – então, alcançaríamos um pouco a dimensão trágica do terror significativo de perder mais do que a própria corporeidade, mas as pequenas lembranças do existir (marcas das passagens de cada figura humana pelo mundo) chegando, enfim, à nulidade absoluta.

Levi repinta mimeticamente a *perda total*, fica para nós o impacto estético afetivo da dor humana em face da sua desfiguração cruel em cada detalhe da identificação da pessoa com o corpo:

Pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da expressão “Campo de extermínio”, bem como o que desejo expressar quando digo: chegar no fundo (LEVI, 1988, p. 34).

O tom “kafkiano” da testemunha aponta para a degeneração humana em imagens que pulsam o fantástico e o absurdo de uma representação que chega a soar como irrealidade o peso de um sofrimento real, conforme a passagem a seguir, em que Levi fala de seu companheiro de canga, Null Achtzehn (ou zero dezoito):

... já não é um homem, imagino que até ele próprio tenha esquecido seu nome; em todo caso, comporta-se como se fosse assim. Quando fala, quando olha, dá impressão de estar interiormente oco, nada mais do que um invólucro, com certos despojos de insetos que encontramos na beira dos pântanos, ligados por um fio às pedras e balançados pelo vento. [...] Ele não possui nem essa astúcia elementar das bestas de carga, que param de puxar antes de chegar ao total esgotamento; ele puxa, ou leva, ou empurra, enquanto tem forças para isso; logo cede de repente, sem uma palavra de advertência, sem levantar do chão seu olhar opaco e triste. Lembra-me os cachorros de trenós dos livros de London, que fazem força até o último alento e caem mortos na trilha (LEVI, 1988, p. 58).

Há uma imagem frequente no discurso da testemunha na qual percebemos a metamorfose da humanidade em animalidade. Essa tônica se estende em

praticamente toda a obra e, segundo o argumento do próprio testemunho, se deve ao fato de que a determinação dos Campos era aniquilar os prisioneiros, primeiro, como seres humanos, para depois matá-los lentamente. Nesses traços testemunhais também se encontram alegorias da dor. A figuração trágica aqui se revela na força da carapaça somática em manter vivo consigo aquilo que animava o espírito. A sensação “doída” da consciência que teima por ficar em pé, volta e meia é acometida por lembranças: “O Bloco de madeira, apinhado de humanidade sofredora, está cheio de palavras, de lembranças de uma dor diferente. *Heimweh*, chama-se em alemão essa dor. É uma palavra bonita “dor do lar” (LEVI, 1988, p. 77). E se repete em outros momento como:

Nasce então. Dentro de mim, uma pena desolada, com certas mágoas da infância que ficam vagamente em nossa memória; uma dor não temperada pelo sentido da realidade ou a intromissão de circunstâncias estranhas, uma dor dessas que fazem chorar as crianças (LEVI, 1988, p.85).

As *imagos* da dor repintam o baluarte da redenção no qual a doçura do lar e o medo infantil compunham um único momento grandioso de verdadeiro amparo humano. A rememoração do prazer que não se apaga é o que, simultaneamente, assombrava e cedia um alento de sobrevida para o sujeito à iminência da morte.

O testemunho em questão nos remete a perguntar o que ocorre a uma vida que é exposta à subjugação total e inimaginável:

Para nós, o Campo não é uma punição; para nós não está previsto um prazo; o Campo é apenas o gênero de existência que nos foi atribuído, sem limites de tempo, dentro da estrutura social alemã [...] até o ouro dos nossos dentes é propriedade deles, porque, arrancando dos maxilares dos vivos ou dos mortos, cedo ou tarde acabará nas suas mãos. É natural, portanto, que se empenhem para que o ouro não saia do Campo (LEVI, 1988 p.120, 121).

O *phatos* dessa absurdidade ostenta o horror de que é possível transmutar o humano em “restos de vida”. Isso faz lembrar também que as condições da natureza desse mal existem sob as mais diversas formas no contexto das sociedades contemporâneas, sobretudo no estado de exceção instaurado principalmente nas periferias das grandes cidades. A figura trágica do testemunho relembra que em segmentos de estratificação social aqueles que são submetidos a uma vida sofrida já a naturalizam como um “gênero de existência”.

A tragicidade do sujeito testemunhal contém um componente altamente reflexivo, ostentando dilemas, como por exemplo, a situação diletante entre moral e instinto:

Fechem-se entre cercas de arames farpado milhares de indivíduos, diferentes quanto a idade, condição, origem, língua, cultura e hábitos, e ali submetam-nos a uma rotina constante, controlada, idêntica para todos e aquém de todas as necessidades; nenhum pesquisador poderia estabelecer um sistema mais rígido para verificar o que é congênito e o que é adquirido no comportamento do animal-homem frente à luta pela vida. Não acreditamos na dedução mais óbvia e fácil: de que o homem é essencialmente brutal, egoísta e estulto, como pareceria demonstrar o seu comportamento ao ruir toda estrutura social, e que portanto o Häftling é somente o homem sem inibições. Preferimos pensar que, quanto a isso, pode-se chegar apenas a uma conclusão: frente à pressão da necessidade e do sofrimento físico, muitos hábitos, muitos instintos sociais são reduzidos ao silêncio (LEVI, 1988, p. 128).

É dolorosa e inaudita essa imagem segundo a qual o campo representa o emudecimento do traço mais essencial da civilidade humana. Ao lado disso também a testemunha “desenha” uma imagem do século ilustrativa da desfiguração humana ou de um corpo desabitado de ser :

Campo: a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não homens que marcham e se esforçam em silêncio; já que se apagou a centelha divina, já estão tão vazios, que nem podem realmente sofrer. Hesita-se em chamá-los vivos; hesita-se em chamar “morte” à sua morte, que eles já nem temem, porque estão esgotados demais para poder compreendê-la, eles povoam minha memória com sua presença sem rosto, e se eu pudesse concentrar numa imagem todo mal do nosso tempo, escolheria essa imagem que me é familiar: um homem macilento, cabisbaixo, de ombros curvados, em cujo rosto, em cujo olhar, não se possa ler o menor pensamento (LEVI, 1988, p. 132).

As pessoas passam a existir apenas como massa amorfa. A corrosão total dos direitos da dignidade humana mais básica leva à disformidade completa da existência, ela se estende do corpo à percepção das coisas ao entorno. Nesse horizonte, a estética da dor na história do testemunho subverte até mesmo a ideia de tempo. Não é raro a testemunha se auto-questionar, de modo a saber se de fato ela está vivenciando tal situação. A figura testemunhal é tão despojada de seu próprio ser que chega a perder completamente de vista a dimensão da temporalidade. O que ainda lhe dá um pouco de sustento e sanidade são reminiscências das memórias de sua própria vida:

Ainda guardávamos as lembranças de nossa vida anterior, mas veladas e longínquas e, portanto, profundamente suaves e tristes, como são para

todos as lembranças da infância e de tudo que já acabou, enquanto o momento de nossa chegada ao Campo marcava para cada um de nós o início de uma diferente sequência de lembranças, recentes e duras, continuamente confirmadas pela experiência presente, como feridas que tornassem a abrir-se a cada dia (LEVI, 1988, p172).

O tempo é fluído para o passado porque não existe mais a ideia de vida para frente, pois não há futuro; a cena testemunhal ilustra um influxo temporal que se movimenta num *continuum* do presente para trás:

Para os homens vivos, as unidades de tempo sempre têm um valor, tanto maior quanto maiores são os recursos interiores de quem as percorre, mas para nós, horas, dias, meses fluíam lentos do futuro para o passado, sempre lentos do futuro para o passado, sempre lentos demais, matéria vil e supérflua de que tratávamos de nos livrar depressa. Acabara o tempo no qual os dias seguiam-se ativos, preciosos e irreparáveis; agora o futuro estava à nossa frente cinzento e informe como barreira intransponível. Para nós, a história tinha parado (LEVI, 1988, p. 173).

O trágico do testemunho se abastece pela força persistente da memória. Assim, ela vai ser o retrato no qual mantêm-se vivos os registros da dor, a ponto de se converter também numa dimensão poética na narrativa. A memória permanece desse modo muito mais como uma expressão estético-afetiva do que como puro resultado de condições psicológico-rationais, conforme também podemos perceber na imagem testemunhal abaixo:

A memória é um instrumento estranho: durante o tempo passado no Campo, dançaram na minha cabeça dois versos que um amigo meu escreveu, muito tempo havia: “.*infin Che um giorno / senso non avrà più dire: domani*” [Até que um dia, dizer *amanhã* não terá sentido algum]. Aqui é assim. Sabem como é que a gente diz “nunca”, na gíria do campo? *Morgen früh*: amanhã de manhã (LEVI, 1988, p. 196).

O testemunho tem sempre uma tônica inaudita na narrativa dos fatos, especialmente quando nos prova que, ao se desfigurar a condição humana, a vida do homem como uma subvida se adapta às mais terríveis e inimagináveis circunstâncias.

A testemunha de Levi é arrebatadora no seu jeito suscetível de nos enveredar para questões existenciais. Ela se apresenta com aquele caráter pensativo da figura trágica a qual afeta em cheio os pensamentos de todos que são chamados a refletir com ela. Nesse sentido, quebra-se, inclusive, a idealização da filosofia na imagem

do pensador, de Auguste Rodin, pois “enquanto ainda houver a dor de um mendigo a filosofia será um mito”. O “*pensador*” do testemunho, por sentir corporalmente o “peso” da reflexão sobre o sofrimento, teria a expressão análoga ao “O grito”, de Edvard Munch ou o espectro de qualquer um dos sujeitos presentes na tela “Os Retirantes”, de Cândido Portinari. Assim nos narra Levi:

(...) pensar é, também, um mal porque conserva viva uma sensibilidade que é a fonte de dor [no Campo], enquanto uma clemente lei natural embota essa sensibilidade quando o sofrimento passa de certo limite (LEVI, 1988, p. 252).

Este ano passou de depressa. No ano passado, a esta hora, eu era um homem livre; fora da lei, porém livre, tinha nome e família, uma mente ávida e inquieta, um corpo ágil e saudável. Pensava em muitas coisas, todas longínquas: no meu trabalho, no fim da guerra, no bem e no mal, na natureza e nas leis que regem as ações humanas e também nas montanhas, em cantar, no amor, na música, na poesia. Tinha uma imensa, arraigada, tola confiança na benevolência do destino; matar, morrer pareciam-me coisas estranhas, literárias. Os meus dias eram cheios, positivos, o futuro estava a minha frente como um tesouro. De minha vida de então, só me resta o que basta para sofrer a fome e o frio; já não sou vivo o bastante para ter a força de acabar comigo (LEVI, 1988, p. 211).

As encarnações do mal no homem e as circunstâncias de suas manifestações são os temas substanciais das imagens narrativas do testemunho. Elas congregam o pavor de termos que admitir a vida rodeada pelo desespero de sermos potencialmente vítimas e vassalos de uma mesma fonte de sofrimento. Somos afetados esteticamente a perguntar se também a humanidade em seu conjunto, para existir nas condições atuais em que está configurada, precisa estar assente no sofrimento do outro?

É um homem que mata, é um homem quem comete ou suporta injustiças; não é um homem que, perdida já toda reserva, compartilha a cama com um cadáver. Quem esperou que seu vizinho acabasse de morrer para tirar-lhe um pedaço de pão, está mais longe (embora sem culpa) do modelo do homem pensante do que o pigmeu mais primitivo ou o sádico mais atroz. Uma parte da nossa existência está nas almas de quem se aproxima de nós; por isso, não é humana a experiência de quem viveu dias nos quais o homem foi apenas uma coisa ante os olhos de um outro homem (LEVI, 1988, p. 253).

Se não conseguimos mais reportar algo de nós no outro é porque essa outra alteridade não constitui mais do que uma coisa, assim, tampouco será criada uma preocupação em relação a sua humanidade, haja vista que parte de nós mesmos já está embrutecida na forma como nos dirigimos a aqueles que se aproximam de nós.

O testemunho nos afeta sensivelmente a indagar sobre o que é uma relação verdadeiramente humana entre as pessoas e o que é uma relação puramente reificada entre elas.

5.3.2 O Testemunho de Rigoberta Menchú³¹, em *Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência*

Menchú (1959-), índia Quiché, filha de uma das etnias mais expressivas das vinte e três existentes na Guatemala, nasceu na aldeia de Chimel, em São Miguel de Uspantán, situada no departamento do Quiché. Aos vinte três anos de idade apenas, já carregava consigo todos os efeitos de séculos de exploração e dizimação étnica dos povos pré-colombianos. Como sobrevivente que resiste sabe-se lá como à violência sem limites do mais forte, ela vem dar o testemunho daquilo que teria, conforme diz, aprendido com o seu povo e não nos livros. Quem a acompanha nessa odisséia rememorativa da dor, com uma escuta cuidadosa, remontando histórias e fragmentos de lembranças através de um tempo passado é Elizabeth Burgos. O que Rigoberta procura nos oferecer com o seu testemunho de vida diz respeito à própria história contemporânea do terceiro mundo. Na sua voz – um misto de ternura e sofrimento – é sentida a voz de muitos, visto que é a tentativa trágica e determinada de quebrar o silêncio imputado aos vencidos. O esforço de Menchú se opõe ao esquecimento ao dar guarida à dor alheia. O genocídio dos povos ameríndios de modo algum foi cessado totalmente. Essa catástrofe humana, que se expandiu como poder colonial sob o nome de progresso é uma herança do etnocentrismo europeu, e que no último século passou às mãos da hegemonia estadunidense. Como resultado ficaram na América latina as oligarquias em cada “país-colônia”, inclusive de mestiços, que levaram adiante esses mecanismos da exploração sob maioria mais fraca. Assim, o “cosmos de Menchú” – o universo da cultura de seu povo – que ela se esforça para remontar já é em si uma denúncia mais profunda em direção à continuidade da humanidade, visto que a razão

³¹ O testemunho de Menchú faz parte do chamado “testemunho indireto” (um “livro falado”) na vertente do testemunho romanceado, pois foi “transcrito” por Elizabeth Burgos: “Essa corrente supõe o encontro de dois narradores e estrutura-se sobre um processo explícito de mediação que comporta os seguintes elementos: editor/organizador elabora o discurso de um outro; este outro é representativo de um amplo segmento social ou de uma comunidade (DE MARCO, 2004, p. 47). Rigoberta Menchú nasceu em 1959 e só se alfabetizou e aprendeu o espanhol por volta dos vinte anos de idade. Deu seu relato testemunhal em 1982, e recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1992.

totalizadora presente na ciência européia e perpetrada como modo exclusivo de ver o mundo acabou por cindir um elo ontológico entre o homem e a natureza, o qual, ademais, podemos dizer que foi tematizado por Rousseau contra a autodestrutividade humana. E, em virtude dessa razão, esse elo poderia ser pensado contra os excessos da racionalidade instrumental. Nesse sentido, o testemunho de Menchú é ainda, em alguns momentos, uma forma de rememoração dessa ecologia já perdida. Seu relato é um intenso e vívido romance trágico-testemunhal carregado de imagens de dor, luta e resistência por forte crença na luta pela justiça. É uma narrativa bordada de pureza e terror numa motivação incansável por uma vida em que a humanidade de cada um conjugada à alteridade do outro encontre sua própria redenção.

É bem provável que a ação política de Rigoberta Menchú na organização das comunidades indígenas tenha como substância afetiva aquela cosmovisão na qual o homem não se dissociava da natureza. Por isso sua preocupação com a humanidade do outro é, antes de qualquer coisa, a preocupação com a natureza na qual as pessoas também são constitutividades dela.

O *afféctus* voltado à natureza como humanidade, presente no relato de Menchú, nos leva a pensar o que foi colocado no lugar daquela relação ancestral com a natureza.

Então, desde crianças, também, recebemos uma educação diferente da que tem os brancos, os *ladinos*. Nós os indígenas, temos mais contato com a natureza. Por isso dizem que somos politeístas. Mas no entanto, não somos politeístas. ou se somos, seria bom, porque é a nossa cultura, nossos costumes. Porque adoramos, não é que adoremos, mas respeitamos uma série de coisas na natureza. As coisas mais importantes para nós. Por exemplo, a água é uma coisa sagrada. O que nos explicam nossos pais desde crianças é que não devemos desperdiçar água, mesmo quando haja. A água é uma coisa pura, uma coisa limpa, uma coisa que da vida ao homem. Sem água não se pode viver, nem teriam podido viver nossos antepassados. Então temos água a água como uma coisa sagrada e isso está em nossa mente desde crianças e nunca alguém deixa de pensar que água é uma coisa pura. Temos a terra. Nossos pais nos dizem: “A terra é a mãe do homem, porque é quem dá de comer ao homem”. E mais, nós que nos baseamos na lavoura, porque nós, os indígenas, comemos milho, feijão e ervas do campo e não sabemos comer, por exemplo presunto ou queijo, coisas feitas com aparelhos, com máquinas. Então se considera que a terra é a mãe do homem. E de fato nossos pais nos ensinam a respeitar essa terra. Só se pode ferir a terra quando há necessidade. Essa concepção faz com que, antes de plantar nossa roça de milho, tenhamos que pedir licença à terra (MENCHÚ, BURGOS, 1993, p. 102,103).

Ao seguirmos outros itinerários e infortúnios no clima presente na obra, somos evocados para nossa realidade vivida, e vamos percebendo também a presença de um submundo, que de tão naturalizado chega a ganhar um *status* de invisibilidade nos nossos centros urbanos. Esse testemunho nos remete a isso, a enxergar o indelével traço de vulnerabilidade que determinadas pessoas carregam desde o nascimento como consequência direta da ordem social injusta. Essa marca aparece de forma determinante na estirpe familiar da testemunha:

Minha vó procurou um outro homem para dar seus filhos. E o filho mais velho era meu pai que ela teve que dar a outro homem. Foi ali que meu pai cresceu. Já fazia trabalhos importantes (...) mas nunca aprendeu castelhano, pois o mantinham isolado num lugar onde ninguém falava com ele, e só estava ali para obedecer ordens e trabalhar. Então aprendeu muito pouco o castelhano, apesar dos nove anos que esteve dado a um rico. Era muito desprezado por eles, inclusive não tinha roupa e andava muito sujo, então tinham nojo de vê-lo (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p. 34).

Muitos assim foram lançados à condição de objeto, sofrendo as consequências do abuso e da violência típica do tempo pós-colonial que ainda persistiu com força no século da elaboração dos direitos humanos e se faz presente nos dias de hoje. Nessa linha, outra cena nos toca a partir da corporeidade de quem sentiu essa subserviência escrava:

E já era um homem [o pai] e começou a ganhar dinheiro para minha vó. E foi aí que pode tirar minha vó da casa do rico, já que ela era como uma amante do próprio patrão na casa de quem morava, pois só a necessidade fazia minha avó ter que viver ali e não tinha como escapar (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p. 35).

O estado de não liberdade como única forma de vida constituiu um gênero de existência para toda ordem de explorados do continente, cujo desamparo os obriga a fazer qualquer coisa para que seja garantida minimamente a sobrevivência. Essa é uma imagem constante que Menchú nos faz ver por diferentes perspectivas:

E foi quando completei oito anos que comecei a ganhar dinheiro na *finca*³² e foi quando me propus a fazer uma tarefa de trinta e cinco libras de café por dia e que me pagavam vinte centavos, naquele tempo, por essa tarefa. (...) As vezes precisa sacudir os pés para que o café caia. E os que estão mais perto a gente apanha com muito cuidado, pois se a gente arrancasse um galho de café também tínhamos que pagar com salário que ganhávamos. Grão por grão (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p. 74, 75).

³² Grande fazenda onde se cultivava extensivamente o café, o algodão, a cana de açúcar etc.

A morte é uma tônica no relato trágico-testemunhal, ela quebra em nós uma tênue harmonia, esse espanto nos faz pensar novamente na prevalência do cuidado humano ante qualquer coisa que se interponha frente ao bem maior da vida:

Dois de meus irmãozinhos morreram na *finca*. O primeiro, que era o mais velho, se chamava Felipe, esse eu nunca vi. Morreu quando minha mãe começou a trabalhar. Havia fumigado o café com o avião, como costumam fazer enquanto trabalhamos, então meu irmãozinho não agüentou o cheiro da fumigação e morreu intoxicado. O segundo, sim, eu vi morrer (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p.78).

Como suportar a enormidade do peso do destino? Qual é a sensação da irreversibilidade das circunstâncias da exploração e sofrimento? Essas são indagações que nos perpassam ao sermos acometidos por algumas narrativas testemunhais de Rigoberta:

Então, toda a gente que morava ali no barracão, todos já não queriam que o cadáver de meu irmãozinho ficasse ali, porque também prejudicava toda a gente com um ambiente muito mal-cheiroso. Então minha mãe decidiu, ainda que tivesse que trabalhar um mês sem ganhar, mas tinha que comprar ou pagar imposto ao fazendeiro, ao *caporal*³³, para que meu irmão fosse enterrado na *finca* (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p.81).

A subjugação humana tem raízes profundas no nosso processo civilizatório e se reproduzem nas mais variadas formas num profundo parentesco com a escravidão. Essa questão também é apreendida dos relatos que rememoram a época em que Menchú, com apenas doze anos de idade, foi empregada na casa de uma família de abastados locais na capital do país. Nesse momento são evocadas em nós imagens fortes da humilhação e da obediência servil impingida ao mais fraco, ao marginalizado e iletrado da sociedade de base colonial:

Eu vi quando a empregada jogou a comida para o cachorro. Lam pedaços de carne, arroz coisas assim, que os patrões haviam comido. E para mim, deram um pouco de feijão e umas tordilhas rijas. Isso me doía muito, muito, que o cachorro tivesse comido tão bem e que eu não merecesse a comida que o cachorro mereceu. (...) me sentia muito marginalizada. Eu era menos que o animal que existia na casa. Mais tarde, a moça veio e me disse: "Vá dormir porque amanhã você vai trabalhar" (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p.147).

Essas situações são sinais claros da herança sombria que ainda sobrevive entre nós da velha imagem do patriarcado colonial, tanto na Guatemala quanto em

³³ Supervisor de uma *quadrilha* de trabalhadores temporários nas *fincas* ou em serviços públicos.

qualquer país latinoamericano; sem ele não teriam sido instauradas as formas autoritárias e bárbaras de desmando e exploração alheia existentes com força expressiva na sociedade contemporânea. Essas cenas, em especial, nos assombram sobretudo ao pensar o tipo de existência da mulher pobre nesse cenário, posto que o patriarcado só existe como subsunção da mulher pela violência masculina.

Eles eram gente importante. Não podíamos falar com eles tratando você, tínhamos que chamar de senhor, porque eram de muito respeito. Aconteceu uma vez, era difícil para mim falar castelhano e mal começava a falar algumas palavras, e talvez disse você para a patroa. Ela quase me bateu. E me disse: "Você é tua mãe. Você tem que me respeitar pelo que sou". Claro que não era tão difícil compreender isso, porque eu já sabia que é assim que sempre tratam a gente. Às vezes me dava vontade de rir, mas a alguém como ser humano, essas coisas todas magoavam (MENCHÚ, BURGOS, 1993, p. 154).

O mesmo é sentido também em outra cena em que nos coloca a testemunha:

Os filhos nos tratavam muito mal. Um teria seus vinte e dois anos, o outro quinze e o menor uns doze. São pequenos burgueses que não sabem nem recolher um trapo. Não sabem guardar as coisas. Gostam de jogar suas coisas na cara das empregadas (MENCHÚ, BURGOS, 1993, p.151).

Outra dimensão importante da narrativa trágico-testemunhal de Menchú, que certamente deu base para sua militância no CUC (Comitê de Unidade Camponesa), é a expressividade que ganha a fé na luta contra o poder. O retrato narrativo da passagem a seguir desdiz a afirmativa marxiana de que a religião é o ópio do povo. Fica para nós o testemunho de que Rigoberta investe uma crença grandiosa na transformação do mundo e da realidade quando o assunto é a justiça para a vida digna:

Eu pensava que lá acima estava Deus. Que ele tinha um reino para os pobres. Mas descobrimos que Deus não está de acordo com o sofrimento que vivemos; que esse não é o destino que Deus nos deu, mas sim que foram os homens da terra que nos deram esse destino de sofrimento e pobreza, de miséria, de discriminação. Da Bíblia, tiramos até idéias para aperfeiçoar nossas armas populares; que foi a única solução que sobrou para nós. Sou cristã, participo da luta como cristã. Para mim, como cristã, existe uma coisa. É a vida de cristo (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p.197).

É justamente dentro desse clima que ao longo da obra é revelada a pertinência da autodeterminação trágica frente às intempéries da exploração e da

violência, sob a égide da expressão: “*e assim nasceu minha consciência*”. Isto é: uma consciência que nasceu sob o peso da dor. A efetividade do trágico na história de Menchú é marcada por uma luta heróica e corajosa, que de modo peculiarmente místico empreende uma força “apostólica” pela libertação humana em seu sentido mais profundo como liberdade da humanidade que procura se libertar de si mesma. Suas narrações conduzem-nos a pensar e a quebrar o opressor sedento também de poder que existe de uma forma ou outra dentro de cada um de nós.

Em outros momentos aparece no relato da testemunha uma série de cenas que apresentam uma forma de relação humana social própria de uma ordem pré-capitalista na qual ainda não havia a frieza nascente nas relações cotidianas.:

Para começar, a gente trabalha em comum. Ou seja, para limpar o terreno, quantos anos levaria uma família sozinha? Mas como trabalhamos juntos, as mulheres matando os arbustos, embaixo, e os homens derrubando as grandes árvores, então, quando se começa a plantar, sentam-se todos na comunidade para discutir como vão fazer seu pequeno plantio, se cada um vai ter sua parcela, ou se vão trabalhar juntos. Então a discussão é de todos... por exemplo, em minha aldeia se disse: se cada um quer ter uma pedaço aparte, isso depende de nós, se o fazemos ou não. E, depois disso, decidimos ter um pedaço em comum, que sirva para nossa comunidade, quando há alguém doente, ou quando há alguém ferido, para que tenha o que comer. Assim se trabalhava. Cada um tinha seu pedaço grande, que é em comum. E havia um certo lugar em que se guardava tudo isso que é comum para a emergências da comunidade ou da família. Em geral para ajudar as viúvas. Cada dia da semana alguém vai e semeia o pedaço delas (MENCHÚ, BURGOS, 1993, p. 101).

Podemos sentir a ideia de *espírito comunal*, como um traço quase místico de acolhimento contínuo do outro expresso numa imagem de igualdade equitativa. Exemplo pouco encontrado no chamado Estado de direito. Para além da discussão das formas evolutivas do capitalismo ou das formas de comunismo tribal ou primitivo, em termos antropológicos de fundo a respeito de um *telos* para a vida social, a questão evocada ajuda a quebrar a idealização da ideia de civilização presente nas sociedades modernas avançadas, cuja opção indiscriminada ao individualismo de toda ordem é um pressuposto. Assim sendo, salvas as diferenças entre as culturas, fica pulsando em nós uma pergunta crucial: para onde nos leva a nossa educação?

Há momentos em que as imagens testemunhais relatadas por Menchú se colocam naquele patamar de um sublime tão negativo que o choque daquela realidade chega a transbordar qualquer espécie de racionalidade compreensiva.

Nossas concepções de mundo e de vida sofrem algumas formas de reações traumáticas: Em estado de perplexidade e suspensão de sentido não há o que falar. O *mutismo* é convocado no esgotamento das palavras, dado que esse choque estético fala mais do que seu próprio impacto:

Ninguém podia sair do círculo do comício. Todo mundo estava chorando. Eu, não sei, cada vez que conto isso não consigo assegurar as lágrimas, porque para mim é uma realidade que não consigo esquecer e também não é fácil de contar. Minha mãe estava chorando. Olhava seu filho. (...) O capitão obrigou os soldados a tirar a roupa dos torturados para que todo o mundo se desse conta desse castigo; se nos metêssemos em comunismo, em terrorismo esse era o castigo que receberíamos. Ameaçando o povo. (...) O capitão se concentrou em explicar cada uma das torturas. Isto é perfuração com agulhas, dizia. Isto é queimadura com choque elétrico. (...) No caso do meu irmãozinho, ele estava cortado em diversas partes do corpo. Estava com a cabeça raspada e também tinha cortes na cabeça. Não tinha unhas. Não tinha a planta dos pés. Os primeiros ferimentos soltavam água da infecção que o corpo tinha tido. E o caso da companheira, a mulher que certamente eu reconheci. Era de uma aldeia próxima de nós. Suas partes haviam tido os pelos raspados. Não tinha o bico de um dos seios e o outro tinha cortes. Mostrava mordidas de dentes em diversas partes do corpo. Estava toda mordida, a companheira. Não tinha orelhas. A todos eles faltava parte da língua ou tinha a língua cortada em pedaços. Eu não conseguia me concentrar, para ver o que acontecia. A gente só pensava que são humanos e quanta dor haviam de ter sentido esses corpos para chegar até esse ponto irreconhecível. Todo o povo chorava.(MENCHÚ, BURGOS, 1993, p. 251, 252).

O tom profundamente doloroso do testemunho de Rigoberta, a corajosa índia quiché, faz reviver a máxima benjaminiana de convocarmos o passado para depor no processo que o futuro move contra o presente. Nessas condições, ficamos assombrados em face da nossa atualidade global e latinoamericana, diante de posturas fundamentalistas ou reacionárias que começam a ganhar corpo nos dias de hoje, sobretudo, no incipiente extremismo que paira sobre a bipolarização partidária. O fato notório de um político brasileiro ser aplaudido por dedicar seu voto a um torturador militar, no primeiro semestre de 2016, em plena Câmara Legislativa Federal da terceira maior democracia do mundo, é no mínimo digno de profunda preocupação e reflexão. O clima da paranóia política de qualquer natureza, seja de esquerda ou direita, resguarda em si uma *potência* – cerceada somente pela claudicante lei jurídica e não pela moral – cujo ápice de realização só se efetiva no ato sádico da tortura. Certamente a propósito dessa problemática a formação e a escolarização precisam realizar uma tarefa especial em torno da tolerância e do

cuidado à alteridade. Outros caminhos se tornarão necessários para nosso empreendimento formativo.

Assim, em termos de referência histórica, como uma espécie de Antígona latinoamericana, profundamente preocupada com a miserabilidade humana, Rigoberta Menchú se determinou corajosamente contra todas as formas de manifestação do mal em seu tempo:

Sou dona de minha vida, decidi oferecê-la a uma causa. Podem matar-me a qualquer momento, mas que seja numa tarefa em que sei que meu sangue não será uma coisa vã, mas que será um exemplo para os companheiros. O mundo em que vivo é tão criminoso, tão sanguinário, que de um momento para outro tiram-me a vida. Por isso, como única alternativa, o que me resta é a luta (MENCHÚ; BURGOS, 1993, p. 331).

Menchú nos conta que sua causa não nasce de uma coisa boa, mas uma coisa má. O infortúnio no qual seu destino de vida foi desenhado é a história não dita dos oprimidos. As dores trágicas de sua vida revolvem aquilo que o conceito quer deixar de lado. A *experiência efetiva do trágico* em Rigoberta é o que existe de mais inimaginável do que criatura humana poderia ser e é capaz de fazer.

A evocação das imagens trágico testemunhais de Rigoberta geram um *impacto mimésico* cuja afetação de que somos acometidos nos ensina que não há direitos humanos enquanto não abarcarmos o outro como outro de nós mesmos. Seu testemunho nos afeta para olharmos novamente para a história, principalmente para seus destroços. O sofrimento impingido ao povo de Quiché tem algo de semelhante ao que acontece nos canaviais e nas favelas brasileiras, no estado de exceção instaurado nesses lugares.

O testemunho de Menchú da sua luta revolucionária é a renovação do trágico como referência e culto de vida, que apesar de tudo celebra a esperança num mundo com menos exploração, aberto aos direitos humanos mais básicos à dignidade humana. O trágico no destino de Menchú nos convoca a ver nela a “ruína”: uma imagem que leva a mesma dor do genocídio das etnias da Terra *Brasilis*; dos negros do Zumbi dos Palmares; da luta das ligas camponesas do Brasil do início do século passado; da morte de Chico Mendes e da morte de Irmã Dorothy. Menchú é a mulher índia que chora hoje por não saber o lugar das covas rasas de seus familiares. O seu sofrimento é a dor de muitos povos, é também a dor daqueles que apesar de coexistirem ao lado do mundo da opulência passam fome, chegando a somar, nesse momento em que é escrito este trabalho, perto de um bilhão.

O *impacto mimésico do trágico* na obra testemunhal de Rigoberta é um legado cultural e formativo para aqueles que não viram e nem suspeitam do terror.

5.3.3 A estética trágico-testemunhal

Na narrativa testemunhal consiste a fonte básica da possibilidade de o trágico reaver o seu peso na formação humana em vista das condições de vida do tempo atual. Pois o trágico é uma categoria estética que expressa o sofrimento humano, desenvolvendo uma sensibilidade implicada com a dor alheia. Nesse sentido, a dor do testemunho relembra que, se essa dimensão da formação constituída pelo trágico não estiver assente no fulcro das relações afetivas entre as pessoas, o direito humano mais básico da dignidade do homem acaba enfraquecendo-se. Com efeito, é aberto um caminho para a instauração da frieza como modo geral e natural de se estabelecer relações no horizonte das vivências quotidianas comunitárias e institucionais.

O testemunho se constitui como uma figura trágico-histórica, dado que revela em si o particular de uma coletividade que sente as dores e as incongruências da vida social perpetrada pela injustiça como sendo as marcas de uma violência à parte da história oficial. Por essa razão, o espaço da cena histórica do testemunho é desenhado no conflito entre a luta por autodeterminação do sujeito abnegado do direito de ser e o “Estado Creôntico”, obstinado pela opressão imputada a grupos destoantes da norma imperativa, preservadora da barbárie, seja nas ditaduras ou em algumas frágeis democracias ocidentais que alimentam o Estado de exceção.

A voz do testemunho se configura como uma força estético-formativa porque apresenta um *phatos* provocador de choque através da narrativa da dor, como ficou demonstrado nos testemunhos de Levi (1988) e Menchú (1993). Essa voz é convidativa à elaboração de cenários chocantes. O acontecimento narrado surge na forma de uma “Aparição” (*Apparition*) (ADORNHO, 1970) impactante, porque tenta imitar o absurdo de uma realidade irrepresentável. Os fatos provocam o horror instantâneo, de um lado, para em seguida, de outro, se emudecer, entrar em pausa ou ser estancados por uma racionalidade questionadora: Na forma de uma figura trágica o testemunho se indaga, e nesse momento, *mímesis* e *racionalidade* se imbricam na *fruição estética* do “contemplador”. Pois diante das cenas ele está

perplexo e indagativo no seu acompanhamento frente ao desenlace do relato testemunhal. No jogo dessa *cumplicidade catártica* acaba também por colocar em parênteses seu próprio contexto de vida. O caráter denunciativo da arte na obra testemunhal convoca à reflexividade crítica em virtude da descentração de si em direção a alteridade do outro.

Aqueles que contemplam a narrativa testemunhal, “revivem” pela *experiência mimésica do trágico* a dor do sofrimento. Por conseguinte, apreendem o caráter inviolável dos direitos humanos pelos canais da sensibilidade e não apenas da razão conceitualizadora. Dessa forma, o testemunho também se revela como uma *arte da perplexidade reflexiva* em face da condição existencial.

A estética testemunhal é perpassada pelo sentimento da iminência da morte. Essa constante acompanha permanentemente o leitor ao longo da obra: “A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode relatar. É da morte que ele deriva sua autoridade” (BENJAMIN, 2012 p. 224). Essa dimensão do testemunho, para quem se defronta com ele, é rememorativa da *finitude* humana nas circunstâncias da “*fortuna*”. Tal dimensão coloca em cheque a metafísica e exige um olhar atencioso para a elaboração de um *telos* terreno para a vida social e subjetiva. Daí que a narrativa testemunhal consome sensações na medida em que afeta esteticamente aquele que se coloca a “escutá-la”, e ver no seu interior o “fantástico” que o engolfa num sublime negativo, pois não há palavras para expressar a aniquilação de um homem. Isso transborda a compreensão cognitiva, por isso essa questão somente é sentida em termos estéticos. Essa inexorabilidade da cena testemunhal é caracteristicamente traumática, posto que a testemunha vivencia uma violência histórica que é temida mais do que a própria morte. O testemunho revela em suas imagens da dor que, quando o espírito se prepara para desaparecer, boa parte daquilo que o constitui já foi esfacelada. Assim, todo aquele que se reporta às cenas passa a ser aportado pelo *estremecimento*, em que é invocado a “reviver” no plano *mimésico-imaginativo* a desfiguração humana da corporeidade como palco do sofrimento. Com efeito, esse “estremecimento” ou “calafrio estético” auxilia a denunciar, sobretudo, uma ordem preposta do mundo que justifique direta ou indiretamente a exploração humana como uma das condições do progresso material da sociedade.

Outro elemento fundamental numa estética do testemunho refere-se ao tempo. A dimensão da temporalidade na perspectiva da testemunha no quadro da

obra narrativa, deslumbra uma sensação de tempo estacionário de um absoluto presente *continuum* o qual se direciona para fragmentos de memória situados no passado, como se fossem imagens da redenção. Não raro, o que se apresenta com certa frequência de intensidade estético-afetiva são imagens circunscritas a momentos da infância. Esse fenômeno aparece muitas vezes como alento de vida para a testemunha manter-se cônica frente à percepção de uma temporalidade sem futuro, que só é remontada aos poucos numa fase pós-traumática. Esse tipo de afetação invoca o leitor a reconsiderar seus ciclos de vida e o desenho de sua própria existência em face das dores do mundo e da possibilidade de passar a pensar com mais profundidade sobre o que é perene e substancial no mundo contemporâneo para a construção da vida boa em termos mais justos no seu nicho imediato de atuação cotidiana.

A representação sensível presente na linguagem do testemunho fomenta no contemplador uma nova *Aisthesis*, uma outra faculdade de sentir, porque é desenvolvida uma capacidade de sensibilizar-se pelas injustiças antes mesmo de pensar racionalmente a respeito delas. Então o testemunho entendido também como uma expressão trágico e estética de um tempo pós-traumático, encontra na literatura a emancipação da angústia e das dores em face da totalidade esmagadora. Por isso, em seu tom estético “a escrita do testemunho tem a ver com essa voz-em-situação (BOSI, 1995, p. 311). Seria, por conseguinte, nessa “Aparição” (*apparition*) em que a *figura trágico-testemunhal* convence o estado de coisas existentes na realidade social da sua absurdidade, posto que esse estado de coisas em jogo mantém vivas as causas e as condições para que o mal se repita.

Portanto, a função ético e estético-formativa do testemunho se cumpre naquele “Mais” (ADORNO, 1970), corporificado substancialmente como aparição que fica em suspenso para o contemplador, e está aguardando reflexões, situado entre a fronteiras da negação do existente e a projeção de novas condições existenciais de vida no tempo histórico.

5.4 Implicações humano- formativas do testemunho ao campo da docência

Há muito tempo o exercício da docência não mais se reduz à instrução e ao ato de o professor “transmitir” informações, conhecimentos, enunciados ou saberes

técnicos e culturais. A complexificação das relações sociais associadas à diversidade étnico-cultural é a marca mais latente e substancial do mundo contemporâneo ou das sociedades modernas avançadas. É por essa razão que o ofício da docência transborda as possibilidades das tendências tecno-profissionalizantes. O fazer-docente não tem o seu fundamento restrito à razão epistêmico-profissional, mas está antes de tudo na figura do “ser-docente” – e que é mais ampla, a qual, por sua vez, decorre de um assento ontológico. Essa questão pode ser de certo modo exemplificada nas palavras de Antonio Nóvoa (2009) quando ele afirma que o que diferencia a profissão docente de tantas outras profissões é o fato de que ela não se determina apenas pelos critérios de ordem técnica ou por competências científicas. “Ser professor implica a adesão a princípios e valores” (NOVOA, 2009, p. 14). Isso significa que a *ontologia da mestria* é o ponto nevrálgico da formação. Como chegar a ela, sobretudo num tempo dito pós-metafísico? O testemunho enquanto um subsídio para o processo formativo do professor é em grande parte um *sine qua non* para essa tarefa, e também responde ao desafio de fazer educação em tempos difíceis. No testemunho há indicativos de que as proposições para um novo encaminhamento da formação podem ser encontradas na *ruína* histórica. A figura trágico-testemunhal se comunica numa esfera estético-afetiva. Ela nos mantém sob alerta em relação ao perigo da reincidência do terror na medida em que “sobreviveu para contar” (como falava o testemunho de Primo Levi). Pois “o perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas menciona” (ADORNO, 2003, p. 125). Daí que focar a formação proeminentemente pelo lado da profissionalização baseada somente em conhecimentos especializados significa fugir ou, no mínimo, destoar dos desafios sociais e culturais do tempo presente. Trata-se, então, de apostar na sensibilização do professor frente à realidade aguda da escola pública, em especial das periferias. Dentro dessa proposição está a imbricação indicotomizável entre ética e estética³⁴, posto que esse caminho não se percorre somente pelas vias técnico-epistêmica e cognitivo-operacional. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no

³⁴ Ver a esse propósito Hermann (2010).

exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2001b). E este para se consolidar de modo pleno é irremediavelmente ligado à estética.

Do mesmo modo que a dimensão formativa da tragédia se situa no limiar da estética, também assim se constitui o testemunho. A moral de cada história específica da dor não pretende invocar justiça através de argumentações denunciativas e princípios normativos baseados na lógica do “tu não deves fazer tal coisa”. Mas envoltos num estado de alma situado na dimensão afetivo-emocional, somos afetados esteticamente também em sentido traumático pelo modo como a narrativa do testemunho nos toca, a tal ponto de repensarmos a condição humana num estágio de implicação emocional com a dor alheia. A primeira questão a considerar numa estética do testemunho em sua dimensão pedagógica é verificar como o *modus operandi* da estética articula a formação. O caráter mimético da arte em relação à vida é capaz de revelar sentidos mais recônditos, abrindo compreensão para além do que podemos perceber nos nossos hábitos rotineiros de nos relacionar com a realidade. O testemunho considerado nessas condições é tributário da estética da dor. A dimensão estética da literatura suplanta a formação epistêmica. Só para citar como exemplo, até mesmo Karl Marx, de certo modo, vivenciou essa experiência formativa para construir sua crítica monumental à exploração humana imputada pela economia de mercado: o filósofo declarou certa vez que aprendeu muito mais sobre a crueldade do capitalismo inglês lendo os romances de Charles Dickens³⁵ do que com a leitura dos tratados científicos e econômicos de seu tempo. É claro que sem o contato com as obras acadêmicas não se formaria um pensador da envergadura de Marx, mas sem a afetação estética causada pelos sofrimentos de alguns personagens de Dickens no filósofo, raramente ele se implicaria com “carne e osso” à humanidade dos proletariados. É isso que transparece na sua consideração.

Há inquestionavelmente um “trágico” presente na literatura do testemunho que é capaz de alargar a experiência formativa de quem é tocado por ele. Nesse sentido, a sua tematização apresenta potenciais formativos nas relações entre trauma, testemunho e a tarefa da educação. Daí a sua importância no contexto formativo da docência:

³⁵ A obra de Dickens é resguardada de um grande teor autobiográfico referente a certas agruras que o escritor enfrentou na infância. Daí também, em certa medida, a dimensão testemunhal da obra.

Será que educadores poderiam ser, por sua vez, edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam enriquecê-los e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias?(...) Poderá o processo do testemunho – ou seja, o testemunhar uma crise ou um trauma – ser usado em uma situação de sala de aula?(...) Em um século pós-traumático o que e como o testemunho nos pode ensinar [...] (FELMAN, 2000, p. 14)?

Há indícios bastante fortes de que um modelo de formação docente pós-Auschwitz situado numa retomada do sentido do trágico na formação, pela apropriação do testemunho, só alcança efetividade numa nova concepção estética, especialmente naquela esclarecida por Adorno (1982) de que é somente na arte que o sofrimento é capaz de achar sua própria voz e consolação, mas sem ser de imediato traído por ela. Seria nessas condições que estabeleceríamos uma compreensão da humanidade do outro numa base estética para além do princípio normativo e estatutário, no campo da formação de professores. À vista do exposto, a literatura do testemunho entendida com dispositivo de formação teria força para auxiliar a suplantar as restrições de uma profissionalização epistêmica, a qual, pelos seus próprios objetivos, se torna indiferente à humanidade do outro, justamente essa que constitui a substancialidade de uma educação em direitos humanos no tempo pós-traumático.

Nessas condições a formação de professores, tal com destaca Kenneth M. Zeichner (2013), precisa ser compreendida para além de um “empreendimento profissional”. Essa assertiva invoca a exigência de uma implicação ética com a justiça social. É preciso dizer que essa não se desenvolve plenamente se seguir a direção de termos normativos abstratos, mas se desenvolve se estiver amparada na experiência sensorial, com o olhar voltado para as agruras de uma alteridade sofrida, por isso “o aguçamento da sensibilidade para a alteridade, que a experiência estética promove pode contribuir para nossa formação ética” (HERMANN, 2010, p.47).

É preciso transpor os modelos hegemônicos de formação docente baseados na *racionalidade técnica* para modelos alternativos de formação docente baseados na *racionalidade crítica*, portanto, de natureza contra-hegemônica. A justificativa dessa necessidade está em que a agenda tecno-profissionalizante da formação docente objetifica/coisifica a discência no momento que não incorpora em si as demandas psico-sociais provenientes das singularidades específicas dos contextos de vida social dos alunos. A pauta dos direitos humanos não constitui espaço na

centralidade dos seus propósitos. Essa é a razão pela qual o educando pode ser reduzido a objeto, porque passa a ser visto sobretudo em função dos testes avaliativos de desempenho, como se fosse possível considerar a cognoscibilidade isolada da dimensão afetivo-emocional.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) desenvolvem elementos para uma teoria da docência como *profissão de interações humanas*, reportando-se também à reflexão sobre a Shoah, exatamente quando indagam sobre os riscos e perigos inerentes da redução de outrem à condição de objeto. Os autores reafirmam que: “A indústria dos campos da morte e dos campos de trabalho dos nazistas e stalinistas oferece uma dolorosa imagem do que pode produzir-se quando seres humanos são reduzidos completamente à categoria de objetos” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.29). Na concepção dos teóricos da docência, nessa situação-limite, as pessoas foram tratadas como “matérias primas a ser exterminadas” – “coisas desprovidas de subjetividades”, pois a relação com o objeto de trabalho se desdobrou na forma de total indiferença; já não havia qualquer sentimento de responsabilidade pelos seres humanos que lá estavam porque eles não eram considerados como tais, mas sim como coisas (este também foi um diagnóstico presente na narrativa trágico-testemunhal, principalmente de Primo Levi). Essa questão não deixa de ser a expressão extrema levada às últimas consequências da violência da racionalização objetivista de dominação do mundo natural presente no projeto da modernidade que se transferiu para o domínio da própria natureza humana.

Essas realidades extremas revelam que *todo trabalho sobre e com os seres humanos* faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. *O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental, ele levanta as questões complexas do poder, da efetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro.* Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 30. Grifos dos autores).

A indiferença burocrática nem sempre conseguirá impedir de saltar aos olhos dos professores a humanidade de seu objeto de trabalho. Mas ainda assim a paranoia do deslumbramento tecnizante se prende ao status profissional baseado em roteiros pedagógicos de atuação à revelia das interações humanas. Uma

educação e uma formação de professores voltadas para os direitos humanos não se desdobra nesses termos. Educar para a implicação afetiva com a alteridade do outro é um desafio primordial para a *sobrevivência da humanidade*. Essa proposição é dependente de uma “consciência estética do presente” (SEEL, 2000 apud HERMANN, 2010), visto que sem ela não haveria consciência possível do próprio presente.

Pelas razões esclarecidas, o testemunho contém elementos suficientes para ser considerado um grande dispositivo estético-formativo no campo pedagógico, sobretudo porque representa um forte apoio à formação docente afeita à questão dos direitos humanos, especialmente agora que ela passa a constituir um eixo essencial da escolarização (BRASIL, MEC, 2012). Mesmo que o horizonte teórico dos direitos humanos seja “um palco controverso, quer pelo desencontro de entendimentos sobre seu alcance e significado, quer pela multiplicidade de perspectivas que intentam analisá-los” (ESTEVÃO, 2014, p.102); a contribuição da *narrativa trágico-testemunhal*, vai além desses embates teóricos, pois seu chão ontológico é a preocupação ético-afetiva com a humanidade do outro. Desse modo, são vislumbradas possibilidades mais subterrâneas para a implicação crítica à condição do *não-eu*, porque ela tem o potencial de tematizar os direitos humanos na perspectiva negativa: seu *telos* é afetar esteticamente, ostentando a negação do direito à dignidade humana mais básica do existir, bem como as decorrências dessa situação.

5.4.1 A afetação estética como base da formação do professor assente na *humanidade do outro*

A própria *finitude* humana enquanto *faticidade* determinou o trágico como uma dimensão constitutiva da subjetividade. No campo da arte e literatura ele passa a se constituir como uma expressão estética do sofrimento humano, e no campo intrapsíquico e social uma forma mimético-catártica de se colocar frente ao mundo dos conflitos e interações humanas de modo sensível, ou seja, uma substancialidade subjetiva que permite descentrar-se para a dor da alteridade do outro. Na totalidade da constituição do sujeito sensível, o trágico se situa na dimensão do *afféctus*, sendo uma potencialidade evocada e desenvolvida pela sensibilidade estético-afetiva. É isto, pois, que está em questão quando Schiller (1991) defendia que não haveria

outro caminho para tornar o homem sensível e racional do que torná-lo primeiramente estético. Daí por que, na esteira dessa discussão voltada para o cenário filosófico-educacional, é defendida a *afetação estética*, evocada pela *figura trágico-testemunhal*, como um elemento desencadeador capaz de reaver a dimensão do trágico na formação, em especial na formação docente.

Vimos que na ausência do trágico se instala a pseudo-individualidade. Isto é: a reprodução genérica do mesmo, um sujeito desindividualizado, cifrado pelo sistema e a *indústria cultural* que o arrastam no mundo da superficialidade de opiniões e julgamento frívolos e banais. Trata-se de pessoas competentes na realização de tarefas prescritivas, mas muito fracas para se autodeterminarem frente à imposição da injustiça e das diversas formas de manifestações do mal³⁶. Em decorrência institui-se a *semiformação*, instaura-se a insensibilidade e se desvanece a capacidade reflexiva.

Por isso não há caminho formativo crítico que se faça tão somente pela via cognitiva e racional, sem o desenvolvimento de uma *razão sensitiva*. É preciso indagar: como somos tocados por aquilo que ocorre ao outro? Essa é uma pergunta crucial para aquele que se compromete eticamente com o ofício de ensinar. Todo o mundo sensível, inclusive a condição existencial do outro, se apresenta ao pensamento pela *representação*. Por isso há um jeito peculiarmente subjetivo de apreender o outro e as coisas em nossa mente na forma convertida de imagens. Eis a força de uma razão de natureza mais sensitiva que vai ao encontro daquilo que para Schiller (1991) seria o jogo da imaginação e para Sartre (1999), a imaginação como uma das formas de apropriação do objeto. Mas no cenário pós-traumático tonificado pela presencialidade da catástrofe social como horizonte da história, a percepção sensível é abalada frente ao choque dos acontecimentos. A representação traz em si uma imagem ferida que se abate na *dimensão do afféctus*. Então se dá o momento propriamente dito da afetação estética – uma capacidade mimésica de se autorepresentar no lugar de quem sofre. Entra em cena uma fase contemplativa dessa experiência estético-formativa, assente na categoria do trágico.

Em termos epistemológicos, já em Platão a admiração precedia o conhecimento, espantar-se e afetar-se eram momentos necessários para consolidar a experiência gnoseológica. A afetação estética invoca a implicação afetivo

³⁶ A disponibilidade de ficar do lado do poder, tomando como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir (ADORNO, 2003, p.124).

emocional com a imagem, objeto de nossa admiração. Assim, só há arte nas nuvens em virtude de uma subjetividade e jamais de outro ente qualquer. A aparição (*apparition*) que afeta, absorve algo da nossa humanidade impressa numa imagem reportada à condição do outro que sofre. Como diria Levi, uma parte da nossa existência está na alma daqueles que se aproximam de nós. A estética trágico-testemunhal é um *medium* auxiliador dessa experiência ético-formativa situada na preocupação com a humanidade do outro.

Em vista do exposto, uma experiência formativa crítica da docência só se realizaria como *reflexão criadora de sentido*, se o testemunho fosse encarado como um dispositivo de formação. Na medida em que ele promove uma fruição estética pela via negativa, o professor é tocado afetivamente pelas injustiças. Com efeito, a sua performance pedagógica pode se tornar mais permeável e sensível à singularidade do educando, às “suas dores” e “seus medos”. Assim, é mais fácil ele se colocar a serviço da alteridade desse outro na sua passagem da minoridade intelectual à maioria esclarecida, atento a todas as peripécias que se interpõem nessa jornada “trágico-formativa”.

Nesses termos, uma formação docente que concilia a racionalidade técnica com a crítico-estética, faz do exercício da docência um ofício de natureza mais humano-interativa. Por conseguinte, um traço substancial desse tipo de formação diz respeito a mostrar no trabalho pedagógico mais as formas de comportamento do mundo e da história do que se valer de normativas e consensos preestabelecidos pela tradição e o *sensus communis* presentes no processo de adaptação social à realidade. O processo formativo do professor que aprendeu a relacionar os embates da esfera trágico-testemunhal aos meandros do exercício do poder, está mais autoesclarecido para rebater o conformismo onipresente através da *resistência*, sobretudo porque isso também permite que experiências históricas de sofrimentos sejam compartilhadas entre gerações (professores, alunos, familiares e comunidade). Tal assertiva pedagógica, se levada a cabo no campo das práticas de ensino, ajudaria a evitar aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) chamaram de “fraqueza social do eu”.

A formação docente aliada à afetação estético-formativa afina-se com a ideia Benjamin-adorniana de “educação para a experiência” – experiências com o pensamento para além da lógica formal. Pois o trabalho com a obra testemunhal possibilita um elo entre a reflexão, o testemunho “experimentado” e as próprias

experiências de vida. O *phatos* da afetação que está em jogo, ratifica a ideia de que “a educação para a experiência é idêntica à para a imaginação” (ADORNO, 2003, p.151). A negatividade da estética testemunhal auxilia o professor a imaginar o mundo diferente do que ele é a partir daquilo que ele jamais pode ser novamente. Isso confirma a crítica de Adorno (2003) de que uma das tarefas da educação mais fundamentais é reverter o “realismo super valorizado”³⁷.

O testemunho contém um caráter de exemplaridade e também uma referência à não condescendência às manifestações do mal; como uma espécie de “nova Antígona” ele revê a *força estético-formativa do trágico* no tempo presente porque hoje vivemos “uma ampla carência de possibilidades de individuação” (ADORNO, 2003, p.153). A dimensão do trágico na formação docente é exatamente a autodeterminação que resiste frente às intempéries que levam a desindividualização cuja marca maior é o “enfraquecimento da formação do eu”. Assim, no jogo estético-testemunhal, faz-se necessário admitir com Adorno (2003) que a *individualidade* se forma precisamente no processo da experiência do *não-eu* no outro.

³⁷ Adorno inclusive crítica a pedagogia montessoriana como uma das responsáveis por contribuir para essa “exacerbação de realismo” na educação.

CONCLUSÃO

Ao longo da história do pensamento pedagógico ocidental, raros têm sido os autores que tocaram no tema da catástrofe como elemento de reflexão pedagógica. Mais raro ainda tem sido pensar a correlação entre essa categoria e o sentido do trágico, dado que, como aduz Platão, a tragédia não veio dos poetas, mas da *Polis*. E essa afirmativa nesse momento parece ser mais verdadeira do que nunca. Isso nos faz pensar que os acontecimentos catastróficos soaram como um grande tabu para a educação. *Lisboa* deu provas de que a religião sozinha não daria mais conta de orientar nossas ações na Terra – o apelo à ciência e à técnica foi inevitável. Auschwitz por sua vez, provou o contrário, e conforme alertou Theodor Adorno, cobrou resposta da educação na formação da criatura humana, lançada no imperativo de que esse mal jamais se repetisse.

Em relação à parte que compete ao campo educativo, se não quisermos incorrer nos equívocos do passado e abraçar os problemas do tempo atual que colocam a vida em perigo, especialmente pela corrosão dos direitos humanos e da humanidade do outro, é urgente a necessidade de educar o educador em vista dos desafios da época corrente. Retomar o sentido do trágico na formação é uma estratégia profícua frente ao quadro de catástrofes humanas, apresentadas na mídia corrente sempre de modo espetacular, grotesco e superficial. Pois como vimos ao longo desse trabalho, uma época que se expressa mais pelo banal do que pelo trágico, recai na *semiformação* e assim reforça o ataque à humanidade do outro.

Se não há mais uma *providência divina* (Leibniz), uma *ciência* (Bacon) e um *Estado* (Hegel) todo poderosos aos quais confiar nossas vidas, resta-nos a reconciliação com o *outro*, para darmos conta do embate contra a catástrofe social e a favor de uma compreensão mais profunda e implicada dos direitos humanos. Esse caminho não se faz sem a via pedagógica. E tem parte de seu início na construção de um modelo de formação docente para além de tópicos técnico-profissionais. Assim, a literatura de testemunho resguarda fecundos subsídios para se compor como dispositivo (*medium*) do processo formativo do professor nos termos de uma recuperação e resignificação do sentido do trágico na formação, posto que ele é um componente fundamentalmente necessário à formação crítico-emancipatória.

Em nosso caminho investigativo do presente trabalho de tese, pautado pelo prisma da negatividade dialética, evitamos respostas fechadas na totalidade de conceitos, mas não nos abstermos de elaborar novas constelações e construtos reflexivos sobre pontos nevrálgicos da formação docente na contemporaneidade. A própria problemática central da pesquisa constitui uma constelação indagativa, que se instituiu a partir das correlações entre as categorias, como: o trágico, a formação docente, o testemunho e a estética, recompostos em vista dos tempos pós-traumáticos, no qual o nicho da docência – a escola, de modo algum está isolada. A articulação central foi levar a cabo o desenvolvimento da ideia de que, se vivemos numa época de pouca implicação com o sofrimento alheio, especialmente porque impera a banalidade e a superficialidade de opiniões (doxa) como modos correntes de compreensão da realidade, é, em grande parte, devido à ausência do trágico. Isso é a falta de uma espécie de cosmovisão mais afeita às agruras da existência humana. Com efeito, nenhuma normativa sobre direitos humanos lograria algum proveito isenta de uma vinculação afetivo emocional com a humanidade do outro. Essa é uma questão aguda para a educação, sobretudo, para o campo da formação de professores. Então foi por essa razão que intentamos reaver a manifestação de um trágico em nossa época presente, no *testemunho*, ou seja, no *não-idêntico* expulso da história, como um dispositivo (*medium*) capaz de afetar esteticamente o docente no trajeto de sua formação para as questões de justiça social e a singularidade dos alunos, de modo a vê-los também como testemunhos de uma vida singular; mas acima de tudo, serem capazes de auxiliar na criação de um clima cultural em que haja autoconsciência a despeito das causas da barbárie e do terror, a fim de o mal maior não reincidir. Tudo isso dependeria de uma veia estética para acontecer, algo que não é priorizado numa agenda tecno-profissionalizante da formação do professor.

Então passa a ser imperiosa a necessidade de empreender o processo formativo-educacional voltado para a sensibilidade estética, tendo como início a figura do professor. Porém, isso é obliterado pela agenda da profissionalização, pois na medida em que a formação, com tudo aquilo que ela abarca em sentido amplo, é reduzida ao conceito de profissionalização, nas propostas oficiais endereçadas aos docentes, ficam sufocadas as possibilidades de pensar o “ser docente” ontologicamente assente na humanidade do outro. Inequivocamente temos que considerar essa problemática dentro das condições do cenário pós-metafísico. Pois

é fato que com a profissionalização avançamos em conhecimentos especializados, mas também perdemos em substância ético-valorativa. O que significa isso, senão a abertura de espaço para a instalação da *frieza* no âmbito das relações pedagógicas desdobradas no espaço escolar? Na linguagem adorniana, a *frieza* é expressão típica da mente coisificada, e esteve na base de um comportamento que como mecanismo psicológico foi gerador de Auschwitz. Esse pressuposto de anulação ética do outro, considerado no cenário educacional, se afina com *indiferença burocrática* (TARDIF, LESSARD, 2005) e a *burocratização da mente* (FREIRE, 2001b). Trata-se de categorias que indicam a carência de implicação estético-afetiva com o outro e as coisas da cultura dignas de cuidado humano, como, por exemplo, as experiências históricas comuns partilhadas entre as pessoas. Pedagogicamente, é o impedimento à aventura do espírito.

A conjugação da racionalidade técnica e epistêmica à racionalidade crítica nos processos formativos da docência depende da via estética porque ela permite a conciliação entre *razão* e *sensibilidade*. E essa conciliação específica já foi tema de reflexão dos pensadores da *Bildung* (Schiller; Goethe e Humbolt), o desafio é pensar essa problemática dentro de um cenário pós-traumático e de naturalização da violência, do qual a escola não é uma instituição abdicada.

Hegelianamente falando, a *volta do espírito sob si mesmo* no movimento da história não foi harmoniosa como se podia prever no Idealismo. No processo de *autoconsciência* e *saída de si* (reconhecimento e alienação) ele se depara com a catástrofe e com o trauma, mas mesmo desgastado segue adiante em direção ao *absoluto*. Agora, se o espírito pudesse repousar e contemplar da perspectiva do *não-idêntico*, só enxergaria os destroços da história. Daí porque em Benjamin (1986) todo documento de cultura é também um documento de barbárie. É em virtude dessa razão que depois de acontecimentos como os de Auschwitz, Adorno (2009) somente poderia ler a história como uma catástrofe, como um desastre. Não há como alcançar compreensão racional precisa para a natureza dessas situações, senão algumas reminiscências possíveis ao entendimento pelo *phatos* da estética. Mas o que isso pode denotar para o contexto específico da docência? Significa que devemos doravante ter um olhar sensível e diferenciado para a história que se passa à nossa frente. Para tanto, será necessário esclarecer uma outra orientação para a dimensão da estética na formação, em especial pela categoria do trágico.

Ora, seguindo Adorno (1973) é porque “Auschwitz foi possível” e continua sendo possível num futuro previsível, que a arte despreocupada não é mais concebível, por isso a escrita de um poema depois desse terrível episódio representa um ato de barbárie. O tom aporético da afirmativa adorniana revela uma tensão dialética, que apresenta uma nova época cultural. Os fenômenos trágicos e indizíveis da história não podem ser apreendidos friamente, reduzidos à objetificação de dados frios e relações de causas e consequências, ou reduzidos a princípios de ordem técnica; mas acima de tudo percebidos estético-afetivamente, posto que o que está em jogo é a condição das vítimas. É dentro desse cenário que nasce então a *era do testemunho*, e com ela a *figura trágico-testemunhal*, com uma *força estético-formativa*. No tempo presente essa figura pode angariar atenção daqueles que trabalham sistematicamente com cultura elaborada: os professores. Assim, se do mesmo modo que a tragédia clássica legou um *ethos* formativo para a Grécia antiga, inclusive como condição de sua *Paidéia* para civilizar a *Polis*, também o testemunho pode reaver e resignificar o sentido do trágico na formação como uma espécie de “Antígona dos tempos atuais”, dado que a efetividade trágica da testemunha, naquilo que ela representa em termos de referência ético-moral, em face da violência da história, é “sobreviver para contar”. Porém, o testemunho não é um ídolo ou mito que pode salvar o mundo, antes ele representa as vozes dos vencidos e sufocados da história. Nele pode ser encontrado o não-idêntico para a compreensão das contradições do tempo histórico expressas num misto de progresso e violência.

Nesses termos, o testemunho é a consumação última que ratifica o rompimento profetizado por Benjamin entre o ficcional e a realidade. Esta é uma fusão própria da esfera da estética que também congrega *mímesis* e *racionalidade*. Com efeito, é justo falar de uma estética do testemunho, conforme ficou demonstrado nas figuras de *Levi* e *Menchú*. A referência trágico-testemunhal é aquela situação-limite e extrema do *não-idêntico* cujo sofrimento jamais pode cair na subsunção da totalidade tirânica do conceito, no qual para cada ofensa à humanidade, poderia existir uma correspondência em nível de direito ferido no rol dos estatutos jurídicos. Desse modo, o trágico em questão é denunciativo, e nesse impulso ético o relato de suas dores vem carregado de dilemas e reflexões existências, inclusive, se a própria justiça é viável nessa forma de organização de mundo a que chegamos local e globalmente. Assim, o que o teor testemunhal dos

sofridos traz, através da fruição, de referencialidade para a vida, é a importância das *propriedades individuais* frente às peripécias delegadas por um sistema que embrutece, pois a morte do trágico corresponde à *desindividualização*, cujo significado maior é a aniquilação do indivíduo, representada pela fluidez de uma vida que naturaliza a barbárie.

A problemática do testemunho como expressiva do trágico constitui um dispositivo fundamental para formar a docência em tempos difíceis, posto que ela auxilia, conforme indicou o testemunho de Levi, a chegar mais perto de um conhecimento da alma humana, e por conseguinte, tornar côncias, no que há de fundamental, as causas do terror iminente. Isso pesa com mais pertinência, sobretudo agora, tal como indica o contributo reflexivo apreendido de Adorno (2009), de que não há mais como buscar fundamentos no céu da transcendência metafísica, mas somente nos *destroços*, na *ruína*. Eis o porquê invocar o potencial estético-formativo presente na concretude da figura trágico-testemunhal.

A *semiformação* apontada por Adorno (1996) como uma tendência social imperativa é sem dúvida um correlato da ausência do trágico, isto é, da incapacidade de autodeterminar-se frente às imposições do poder para em seguida, aderir facilmente à força do mais forte convertida em direito.

Em *Autoritarian Personality*, obra decorrente de uma pesquisa empírica realizada com operários, em Berkeley, nos EUA na década de quarenta, a qual girou basicamente em torno de uma questão que procurava respostas sobre como o fascismo e o antisemitismo haviam ganhado importância tão extraordinária, o resultado se revelou assustador e ratifica tendências atuais. A ideologia racista e o etnocentrismo ainda hoje se encontram fortemente arraigados na sociedade moderna avançada. Uma situação dessa natureza se confirmou quando “a mansa *morenidade* das relações raciais da miscigenação brasileira” (FEYRE, 2006) foram descortinadas pela reação odiosa daqueles que se colocaram peremptoriamente contra as políticas afirmativas das cotas nos processos seletivos de universidades e concursos públicos. Assim nos é confirmado que o mal sempre prospera na eleição de um inimigo comum.

O trabalho com o testemunho na formação docente no sentido de focar o desenvolvimento da dimensão do trágico na formação auxiliaria a problematizar questões dessa ordem, afetando estético-afetivamente as bases de suas razões e

causas de sua existência. Isso poderia fazer jus àquela proposição adorniana de que desbarbarizar é a questão mais urgente da educação.

Em vista do exposto, a prática da leitura testemunhal, pelos efeitos formativos que suscita em virtude da *afetação estética*, poderia ajudar os *formadores de formadores*³⁸ no embate com as questões sociais “dolorosas” e prementes de nosso tempo, como por exemplo: o fascismo político; o autoritarismo; a violência à mulher; a homofobia e o preconceito étnico-racial. No campo das práticas de ensino no sentido de dispositivo (médium), o testemunho poderia ser utilizado no âmbito de diferentes disciplinas das licenciaturas e também ser associado a relatos autobiográficos dos próprios acadêmicos. Enquanto base de um outro modelo de formação docente que leva em conta a categoria do trágico como uma importante dimensão de sua fundamentação, a força estético-formativa do testemunho não é nenhuma panacéia, mas pode, sim, indubitavelmente enriquecer o repertório teórico-prático do processo formativo do professor na direção dos desafios postos por uma sociedade já lesada pela debilidade em se voltar para humanidade do *outro*. Pois, o jogo da *afetação estética* se dá naquele *estremecimento* cujo *topos* não está exatamente na esfera racional, mas num ímpeto de *afféctus* que se move para o outro que sofre.

³⁸ Professores do ensino superior nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

____. **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

____. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

____. **Teoria da semicultura**. In.: Revista Educação e Sociedade. Campinas: Papirus, ano XVII, dez. 1996, p. 388-411.

ACHUGAR, HUGO. **Historias paralelas/historias ejemplares: la história y La voz Del outro**, in J. Beverley e H. Achugar (orgs.), *La voz Del outro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Lima, Pittsburg: Latinoamericana editores, 1992.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

BRASIL, MEC. **Diretrizes da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Mec, 2012.

____. BRASIL, CNDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC, 2006.

____. **Referencias para a Formação de Professores**. Brasília: Mec, 2002.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, Ulrich. **Risk society**. Towards a new modernity. Londres: Sage Publications, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Teses Sobre o Conceito de História**. In: ____Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

____. O terremoto de Lisboa. **Geographia**, Vol. 10, No 19. Niteroi, Universidade Federal Fluminense, abr. 2008.

____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

____. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasilense, 1984.

____. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasilense, 2012.

____. **O sentido da linguagem no drama (lutilúdio) e na tragédia**. In: SZOND, Peter; BENJAMIN, Walter. Ensaios sobre o trágico. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1994.

BOHLEBER, Werner. **Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise** Revista Brasileira de Psicanálise · Volume 41, n. 1, 154-175, 2007.

BOSI, ALFREDO. **A escrita do testemunho em Memória do Cárcere**. In. Estudos avançados, Vol. 9, nº 23, pp.309-322, jan-abr/1995.

CANDAU, Vera Maria; Aida; PIMENTA, Selma G.; PAULO, MONTEIRO; Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA Maria da C.; SACAVINO, Suzana; AMORIN, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez editora, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. **Profissionalização docente**: Contradições e perspectivas in.: Desmitificando a profissionalização do magistério. VEIGA, Ilma Passos A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). São Paulo: Papyrus Editora, 1998.

DINIZ-PEREIRA. **Políticas públicas de formação de professores nos Estados Unidos: Por que esse tema nos interessa tanto?** In.: ZEICHNER, Kenneth. Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

ESPOSITO, Roberto. **El dispositivo de la persona**. Buenos Aires - Madrid: Amarrortu Editores, 2011.

ESTEVÃO. **A nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça**: encruzilhadas do ensino superior. In. Direitos humanos na pedagogia do amanhã. CALIMAN, Geraldo (Org.). Brasília: Liber Livro, 2014.

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. **A onipresença das competências na formação docente**: Uma estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento. (Dissertação). Santa Maria: UFSM, 2013.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In.: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-72.

FRANCO, Renato. Literatura e catástrofe no Brasil: Anos 70 In.: **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**, SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Seleta para jovens**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001-a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001-b.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FROM, Erich. **A sobrevivência da humanidade**. São Paulo: Zahar, 1966.

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

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HAMACHER, Werner. **Premises: Essays on philosophy and literature from Kant to Celan**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

HEGEL. **A fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERMAN, J. **Trauma and recovery**. New York: Basic Books; 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1993)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Trad. de Francisco Kock Fontanella. Piracicaba. Ed. Unimep. 1999.

_____. Projeto e Anúncio da Geografia Física. **Geographia**, Vol. 10, No 19. Niteroi, Universidade Federal Fluminense, abr. 2008.

LIFTON RJ, Olson E. **The human meaning of total disaster: theBuffalo Creek Experience**. Psychiatry 1976; 39:1-18.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. Trad. Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

____. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Deus, a morte e o tempo**. Coimbra: Almedinan, 2003.

MARCO, Valéria de. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova**, São Paulo, S/V, n.62, p. 45-68. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.

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

NUSSBAUM, Martha C. **A fragilidade da bondade**: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Nascimento da tragédia** ou Helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In. Acervo permanente: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>. São Paulo: Unesp, 2010.

PUCCI, Bruno. Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: **Atualidades.Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1, abril, 2012.

PUPPI, Ubaldo. **Em busca da dimensão do trágico**. Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1977.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis: DP et alli., 2009.

SARTRE. Jean Paul. **A imaginação**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução in.: **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes,.SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

____. Testemunho: entre a ficção e o real. Introdução in.: **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes,.SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SÓFOCLES. **A trilogia tebana**. Rio de Janeiro: Ed.Jorge Zahar, 1996.

SCHESTATSKY, Sidnei et al. **A evolução histórica do conceito de estresse pós-traumático**. Revista Brasileira de Psiquiatria. 2003, vol.25, suppl.1, pp. 8-11.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

UNESCO. **Planificação da Educação**: Um levantamento mundial de problemas e prospectivas. Tradução Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serviço de publicações, 1971.

VEIGA, Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Sousa; KAPUZIANIAK, Célia. Docência: **Uma construção ético-profissional**. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

VOLTAIRE. **Cândido ou o otimismo**. São Paulo: Edições de ouro, 1977.

_____. **O Poema sobre o desastre de Lisboa**. [Poème sur le desastre de Lisbonne] Trad. Vasco Graça Moura. Aletheia, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In. **Justiça Social: Desafio para formação de professores**. ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Políticas de formação de professores nos estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011.