

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

Fabiane Bortoluzzi Angelo

**O PROFESSOR NA CRISE:
OS SABERES DA DOCÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO**

Santa Maria, RS
2016

Fabiane Bortoluzzi Angelo

**O PROFESSOR NA CRISE:
OS SABERES DA DOCÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Formação, saberes e Desenvolvimento profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Angelo, Fabiane Bortoluzzi
O professor na crise: os saberes da docência diante da dor do outro / Fabiane Bortoluzzi Angelo.- 2016.
84 f.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Boate Kiss 2. Formação de professores 3. Hermenêutica trágica 4. Saberes docentes 5. Trauma I. Trevisan, Amarildo Luiz II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Fabiane Bortoluzzi Angelo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fabianeangelo@gmail.com

Fabiane Bortoluzzi Angelo

**O PROFESSOR NA CRISE:
OS SABERES DA DOCÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Formação, saberes e Desenvolvimento profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 11 de Novembro de 2016:

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

Geraldo da Rosa, Dr. (UCS)

Elizete Tomazzetti, Dra. (UFSM)

Belkis Bandeira, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2016

Dedico este estudo:

Àqueles que foram impedidos de sentir o cheiro da Capela Sistina;

*A seus mestres que não puderam mostrar-lhes o caminho para senti-lo e precisam lidar com
as classes vazias;*

*Aos mestres, para que, esse caminho possa ser compartilhado com seus alunos e para que a
fragrância da Capela Sistina seja fundamental na formação humana.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha prima Prof.^a Dr^a Adriana Veiga por ter descoberto em mim a capacidade que nem mesmo eu sabia ter para hoje poder estar escrevendo esse agradecimento;

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan por ter me acolhido, despertado o desejo de sentir o cheiro da Capela Sistina e me ensinado o caminho para a realização;

Agradeço a Psicóloga Prof.^a Dr^a Rosana D’Orio Bohrer pelos ensinamentos e dedicação à minha formação na área da Psicologia nas Emergências e Desastres e pela amizade que construímos, fundamentais na elaboração dessa dissertação.

Agradeço a minha psicóloga Giovana de Andrade Chassot por me acompanhar há dez anos e por ser parte fundamental no apoio para minha caminhada desde o dia 27 de janeiro de 2013 até esse momento;

Agradeço a minha família humana pela compreensão da minha ausência em muitos momentos;

Agradeço a minha família canina por sempre estar ao meu lado;

Agradeço aos meus “irmãos” da “família” GP Forma pela relação fraterna que estreitamos ao longo dessa jornada, especialmente ao Maurício Azevedo, Iara Ferrão, Caroline Mitidieri e Eliana Fritzen.

Agradeço a minha amiga Neiva Vieira Trevisan pela amizade indispensável que construímos;

Agradeço as colegas e amigas que fizeram parte desses dois anos de estudo, dividindo as alegrias e angústias do mundo acadêmico: Denise da Cruz, Carolina Pigatto, Patrícia Signor e Patrícia Pogliã;

Agradeço as minhas colegas e amigas do Setor Biopsicossocial da Brigada Militar, Assistente Social Joicelaine Gonçalves e Major Gelsa Frazzon pelo apoio e motivação quando chegava de uma noite de escrita para trabalhar e por compreenderem minha ausência, quando necessária, para investir na minha formação.

Agradeço aos docentes participantes dessa pesquisa, pois foi de seus relatos que concluímos que é possível uma formação sensível a dor do outro.

“Direi a eles o que vi, com a esperança de que as pessoas mudem para melhor. Mas as pessoas não mudaram e nem mesmo quiseram saber. Foi só muito mais tarde que eu compreendi verdadeiramente o *sentido do sofrimento*. Ele só tem sentido quando quem sofre muda para melhor.”

Yehuda Bacon
Prisioneiro em Auschwitz

RESUMO

O PROFESSOR NA CRISE: SABERES DA DOCÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO

AUTORA: Fabiane Bortoluzzi Angelo
ORIENTADOR: PROF. DR. Amarildo Luiz Trevisan

A presente dissertação foi delineada com base na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Em decorrência do significativo crescimento de eventos trágicos, o grupo de pesquisa, no qual a autora se inclui, tem problematizado essa questão no que tange ao papel da educação. O dia 27 de janeiro do ano de 2013 foi decisivo para inaugurar uma discussão nesse sentido, na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, em decorrência do incêndio da boate Kiss. O estudo buscou identificar a relevância dos aspectos mencionados no desenvolvimento de saberes no percurso da docência, ligados às dores emocionais advindas de situações potencialmente traumáticas. Por conseguinte, também buscamos perscrutar os saberes da docência que possam contribuir para a mitigação dos impactos correlacionados às situações como a que está em pauta neste estudo. A pesquisa desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da UFSM que passaram por perda de alunos na referida tragédia. Nesse sentido, propomos uma hermenêutica trágica dos saberes docentes para auxiliar na elaboração de um projeto de formação fundamentado na prevenção e proteção da sociedade, tarefa que cabe aos vários campos do conhecimento, entre eles o da Filosofia e Educação.

Palavras-chave: Boate Kiss. Formação de professores. Hermenêutica trágica. Saberes docentes. Trauma.

ABSTRACT

TEACHER IN THE CRISIS: KNOWLEDGE OF TEACHING IN THE LIGHT OF THE PAIN OF THE OTHERS

AUTHOR: FABIANE BORTOLUZZI ANGELO
ADVISOR: PROF. DR. AMARILDO LUIZ TREVISAN

This study was carried out based on the Training, Knowledge and Professional Development Line of Research linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria – UFSM. The research group has raised this issue regarding the role of education due to the significant growth of tragic events. The day *Kiss Nightclub* caught fire, January 27, 2013, was crucial to raise a discussion in this sense. The study aimed at identifying the importance of the aspects referred to the development of knowledge in the teaching path linked to emotional pain resulting from potentially traumatic situations. Therefore, we also aimed at scrutinizing the teaching knowledge that may contribute to the relief of the impacts related to situations such as the one discussed in this study. The research is developed through semi-structured interviews with UFSM professors who have gone through loss of students in that tragedy. In this sense, we propose a tragic hermeneutics of teaching knowledge to assist in developing a training project based on the prevention and protection of society, which is responsibility of several fields of knowledge including Philosophy and Education.

Keywords: Kiss Nightclub. Knowledge. Teacher Training. Tragic Hermeneutics. Trauma.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crescimento de tragédias em ambiente fechado por ano.....	18
Figura 2 – Outdoor em homenagem a um ano da tragédia da boate Kiss.....	23
Figura 3 – Expressão da dor dos familiares	25
Figura 4 – Faixa anexada na fachada da boate Kiss.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistematização da regularidade da linguagem dos entrevistados	52
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO I – EVENTOS TRÁGICOS: BREVE PANORAMA MUNDIAL E BRASILEIRO	17
1.1 SANTA MARIA RS, 27 DE JANEIRO DE 2013	22
CAPÍTULO II – DA EXPERIÊNCIA TRÁGICA À PESQUISA: INQUIETAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SITUAÇÕES DE CRISE	25
CAPÍTULO III – A LOGOTERAPIA COMO HERMENÊUTICA DA TRAGÉDIA HUMANA	33
3.1 VIDA E OBRA DE VIKTOR EMIL FRANKL, O PRISIONEIRO N. 119104.....	33
3.2 CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FRANKLIANAS	39
CAPÍTULO IV – AS CLASSES VAZIAS: O PROFESSOR NA CRISE	45
4.1 “NOSSAS” CLASSES VAZIAS	46
4.2 O PROFESSOR NA CRISE: RELATOS DA EXPERIÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	80
ANEXO A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	83
ANEXO C – LETRA E TRADUÇÃO DA MÚSICA BLOWIN' THE WIND	84

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação desenvolveu sua proposta circunscrevendo a tragédia coletiva e o trauma. Dedicamos esforços na intenção de reconhecer a reverberação dos possíveis aspectos traumáticos de uma situação de crise, na vida dos docentes afetados pela morte de seus alunos e suas perspectivas de reversão. Buscamos identificar a possível relevância para a docência, quanto à inclusão de aspectos relacionados ao desenvolvimento de saberes ligados às dores emocionais advindas de situações potencialmente traumáticas, em seu percurso formativo. Por conseguinte, buscamos reconhecer se esses quesitos formativos podem contribuir para mitigação dos impactos correlacionados a situações como a que está em estudo nesta pesquisa.

Para contemplar os objetivos do estudo optamos pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando entrevistas semiestruturadas com docentes da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria que tiveram alunos vitimados no incêndio da boate Kiss. Tal instituição teve mais de uma centena de seus alunos vitimados. Foram ainda afetados: famílias, amigos, colegas e a comunidade santa-mariense, que acompanhou os horrores de uma tragédia coletiva. Em decorrência disso, nossa pesquisa inclui os professores como também afetados pela tragédia. Delineamos nossa pesquisa com docentes da UFSM, os quais concordaram em relatar suas experiências em uma situação de crise, a qual visou aos seguintes objetivos: a) Realizar entrevistas com professores que passaram por perda de alunos, para entender os efeitos da situação traumática no contexto específico da formação docente, b) averiguar quais recursos adquiridos em seu percurso formativo os professores afetados recorreram para lidar com a situação traumática; c) identificar, a partir do relato dos professores, saberes advindos da situação de crise vivida; d) perceber, a partir do relato dos professores participantes, a possibilidade de mitigar impactos de tragédias por meio do processo formativo docente.

A análise das entrevistas foi pautada pela hermenêutica reconstrutiva, em virtude de sua relevante contribuição para a compreensão do relato, assim como sua condição de viabilizar a expressão do texto, tal como afirma Trevisan:

[...] a hermenêutica procura expressar a ideia da necessidade de deixar que o texto diga algo, o que implica abdicar do que é sabido para se colocar na posição de escuta ou de reconhecimento do sentido comunicado no saber do outro. A confirmação ou não da expectativa inicial de sentido se faz presente nessa ocasião, em que tudo deve confluir para compreender a “fala” do objeto analisado. É claro que isso depende da apropriação dos pressupostos de base da abordagem utilizada, dos instrumentos ou técnicas disponíveis e da competência teórica do intérprete na sua utilização (2011, p. 1194).

Como amparo teórico, valemo-nos dos estudos de Viktor Frankl, Adorno e autores contemporâneos que se dedicam a refletir sobre o tema das tragédias e seus impactos traumáticos, bem como da participação da educação como possível mitigadora das consequências e como espaço de edificação da prevenção a novas ocorrências. Optamos pelo aporte frankliano por sua biografia se entrelaçar com a temática em estudo. Tal autor foi um importante médico psiquiatra que criou a Logoterapia, também conhecida como a terceira escola de psicoterapia de Viena. Muitas de suas reflexões foram vivenciadas no período em que esteve nos campos de concentração e delas emergiram importantes contribuições.

A trilha do percurso a que se destinou esta pesquisa está disposta em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos um breve panorama de eventos trágicos e aspectos relacionados ao trauma, bem como a mobilização em torno do acentuado número das recorrências de catástrofes.

O segundo capítulo dedicamos à exposição e problematização de nossas inquietações acerca da formação de professores em situações de crise, levando em consideração o tempo presente, qual seja o cenário pós-traumático. Recorremos à Escola de Frankfurt, na representação de Theodor W. Adorno e a autores contemporâneos para relacionar as contribuições e questionamentos da Filosofia da Educação sobre a atualidade da formação de professores.

O terceiro capítulo foi dedicado à Logoterapia frankliana como hermenêutica da tragédia humana, uma vez que Viktor Frankl passou três anos nos campos de concentração, o que, segundo ele, serviu para comprovar sua tese de que a vida tem sentido mesmo nas condições mais adversas (FRANKL, 2005).

Para finalizar, o quarto capítulo é composto pelos relatos dos docentes entrevistados e nossa análise sob a luz da proposta de uma hermenêutica trágica dos saberes docentes, a qual propiciou, a partir “da escuta do texto das entrevistas”, emergir saberes virtuosos que poderão alimentar a prática docente em situações de crise.

O fenômeno da tragédia como fio condutor da pesquisa

Um breve recorte temporal será feito nas próximas linhas para contextualizar a opção metodológica, a fim de apresentar a relação do tema com a pesquisadora. Desde o momento em que a pesquisadora sentiu-se demandada a prestar auxílio psicológico às vítimas do incêndio da boate Kiss, como voluntária, inúmeras sensações, sentimentos e inquietações nasceram, despertando o desejo por aprimorar conhecimentos a respeito do atendimento em

situações dessa ordem. O tema desta pesquisa nasceu a partir da experiência da própria tragédia sendo esse o fio condutor do percurso de uma psicóloga à academia, aguçando assim, o desejo pela pesquisa.

Viver a experiência de um atendimento em uma tragédia pela primeira vez transformou os anos de experiência clínica em desejo de buscar a compreensão através do estudo e da pesquisa. Questionamentos surgem e se ampliam, abrindo a necessidade de serem debatidos. A dor do outro faz brotar a busca por aprendizado, por descobertas que possam de forma ética e estética colaborar na edificação do sentido de tanto sofrimento. O ano de 2013 apresentou a experiência da tragédia à cidade de Santa Maria, inaugurando um novo tempo na vida de nossa cidade. Trata-se de um tempo marcado pela dor, desespero, saudade, testemunho e absoluta necessidade de cuidado. Isso assume, agora, uma faceta importante, desvendando um campo de pesquisa para que seja viável a compreensão e a formação de profissionais com condições de atuação em situações em que são demandados a se confrontar com a dor da perda e a dor do outro.

O incêndio da boate Kiss, amplamente divulgado, discutido e até mesmo já, em parte, abandonado, teve como afetados diretos os jovens vitimados, os sobreviventes e os seus familiares. Os afetados indiretos desse evento são inúmeros, mencionou-se amplamente: amigos, colegas, profissionais envolvidos no atendimento à crise, entre outros. No entanto, conforme provoca à reflexão o GPFORMA¹, há que se problematizar o fenômeno da tragédia e das catástrofes na formação de professores, uma vez que esses, tal como foi visto na tragédia da boate Kiss, integram-se ao cenário.

Seguindo essa linha, indaga-se, então: e quanto aos professores? Que papel/lugar ocupam na tragédia ou na sua prevenção? Como atuam? Considerando que, das vítimas, mais de uma centena eram estudantes de uma mesma instituição, cita-se a UFSM, em sua formação. São esses docentes preparados para lidar com os desafios demandados por situações traumáticas?

As considerações de Lüdke e André (1982, p. 14), a respeito da abordagem qualitativa, embasam a opção por este tipo de pesquisa, uma vez que alcança elementos obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza o processo e, ainda, a perspectiva dos participantes. Em relação à geração dos dados, eles foram contemplados por meio de entrevista semiestruturada, pois, se o ponto de partida é a vivência da situação em

¹ Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan.

questão, nada mais relevante que o relato dos protagonistas, em consonância com o questionamento de Felman (2000):

A psicanálise, assim como outras disciplinas que tratam do bem-estar mental do homem, procede recolhendo testemunhos de seus pacientes. Será que educadores poderiam ser, por sua vez, edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam enriquecê-lo e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias? O que a literatura nos diz do testemunho? Podem as implicações das lições psicanalíticas e as lições literárias sobre testemunho *interagir* na experiência pedagógica? Poderá o processo do testemunho – ou seja - o testemunhar uma crise ou um trauma – ser usado em uma situação de sala de aula? (FELMAN, 2000, p. 14).

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com a autorização do participante e pautadas por uma conversação livre, a qual utiliza, se necessário, um breve roteiro de perguntas; uma vez que propiciam a compreensão dos significados originados na percepção do sujeito que viveu a experiência, e não nas suposições do pesquisador. Nesse aspecto, Martins aponta que “[...] uma entrevista pode oferecer perspectivas diferentes sobre determinado evento, por falas e olhos, de distintos entrevistados” (MARTINS, 2008, p. 27-28).

As entrevistas tiveram como critério de inclusão a) professores da UFSM (RS), os quais exerceram cargo de gestão e passaram por perda de alunos por morte na tragédia devido ao incêndio na boate Kiss²; b) professores que aceitarem participar deste estudo voluntariamente, dispondo-se a relatar a experiência sob a luz de sua formação e perda no âmbito profissional. Quanto aos critérios de exclusão, serão considerados os seguintes: a) professores que sinalizarem qualquer tipo de desconforto diante da possibilidade de contato com suas lembranças relativas à tragédia; b) professores que não façam parte do quadro funcional da UFSM.

A intenção inicial foi a de alcançar um número expressivo de entrevistas para que seja possível produzir dados relevantes à proposta desta pesquisa; por esse motivo considera-se viável entrevistar no mínimo três docentes e não mais que seis.

A opção por adotar a perspectiva da hermenêutica reconstrutiva (DEVECHI; TREVISAN, 2010), para conduzir a análise das entrevistas, fundamenta-se no âmbito da situação a ser investigada, principalmente por levar em consideração o lugar do outro, algo que foi terminantemente negado no contexto do Holocausto, o qual se tornou o signo do trauma humano na modernidade:

² 27 de Janeiro de 2013.

O outro passa a ser, assim, a categoria central das pesquisas, e por isso essas investigações surgem como reação à hermenêutica tradicional (que vai de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger até chegar ao próprio Gadamer), dado que esta havia subsumido o outro na tradição. De outra maneira, ela é fiel nesse ponto aos pressupostos da crítica por meios comunicativos, como consciência aguda de negação da alteridade, sejam minorias exploradas, movimentos sociais, povos que lutam pela sua independência e os diferentes (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 153).

Seguindo a perspectiva hermenêutica, a ideia é apoiar-se no diálogo com a alteridade. Justamente por isso, nosso desejo foi o de desenvolver uma pesquisa que estrutura e aborda as possíveis consequências da perda de alunos a partir dos relatos dos docentes. Assim, o estudo buscou identificar a relevância dos aspectos mencionados ao desenvolvimento de saberes no percurso da docência, ligados às dores emocionais advindas de situações potencialmente traumáticas. Por conseguinte, também buscamos perscrutar se esses quesitos formativos contribuem para a mitigação dos impactos correlacionados a situações como a que está em estudo nesta pesquisa.

CAPÍTULO I – EVENTOS TRÁGICOS: BREVE PANORAMA MUNDIAL E BRASILEIRO

O presente capítulo visa a abordar a recorrência da catástrofe/tragédia no mundo e no Brasil, através de um breve panorama, valendo-se de dados, considerados preocupantes por pesquisadores e governantes. Ainda pretendemos contextualizar o trauma advindo de situações dessa ordem.

Nas últimas décadas, significativos progressos têm sido conquistados na gestão de riscos e resposta a ocorrências de catástrofes e tragédias coletivas. Esforços nacionais e internacionais, para aumentar a consciência, promover a prevenção, preparação e mitigação de riscos, estão sendo intensificados. No entanto, apesar disso, as estatísticas apontam para um crescente índice de ocorrências em todo o mundo.

As tragédias são consideradas eventos potencialmente traumáticos de acordo com a magnitude e a extensão dos danos que causam. São classificadas como de pequeno, médio ou grande porte, conforme o número de mortes provocadas: se inferior a 100 mortes, entre 101 a 999 mortes e acima de 1000 mortes, respectivamente (PARKES, 1998). Ainda podem ocorrer devido a um número variado de fatores contribuintes, assentados em causa(s) naturais e/ou humanas (social, biológica e tecnológica). Conforme relatório da ONU – Organização das Nações Unidas - entre os anos de 1999 a 2015, o Brasil é o único país das Américas que consta na lista dos dez países com maior número de pessoas afetadas por desastres naturais³. Somente na América Latina ocorreram seis incêndios em boates entre 1993 e 2013⁴.

Do ponto de vista dos eventos extremos relacionados aos fenômenos da natureza, o Relatório para o Desenvolvimento Humano (2013), expedido pela ONU³, prevê uma catástrofe ambiental no mundo em 2050, se as condições atuais que estão provocando o aquecimento global não forem revistas.⁴ Não significa que a humanidade irá desaparecer, mas o câmbio climático acelerado irá provocar ondas de fome por todo o Planeta e destruição, uma vez que faltarão alimentos em boa parte do globo atingida pelas secas, enquanto outra parte ficará submersa, em razão do excesso de chuvas, com a subida dos mares e das encostas dos rios. Sinais dessas mudanças residem, ainda segundo esse relatório, no fato de que as catástrofes naturais triplicaram nas últimas três décadas em decorrência de mudanças climáticas, enquanto o número de pessoas atingidas tem duplicado a cada década (TREVISAN, 2014, p. 53).

A respeito do potencial traumático de um evento trágico, Bohrer (2003) aponta que um evento pode ser considerado dessa forma quando envolve risco real e ameaça à integridade

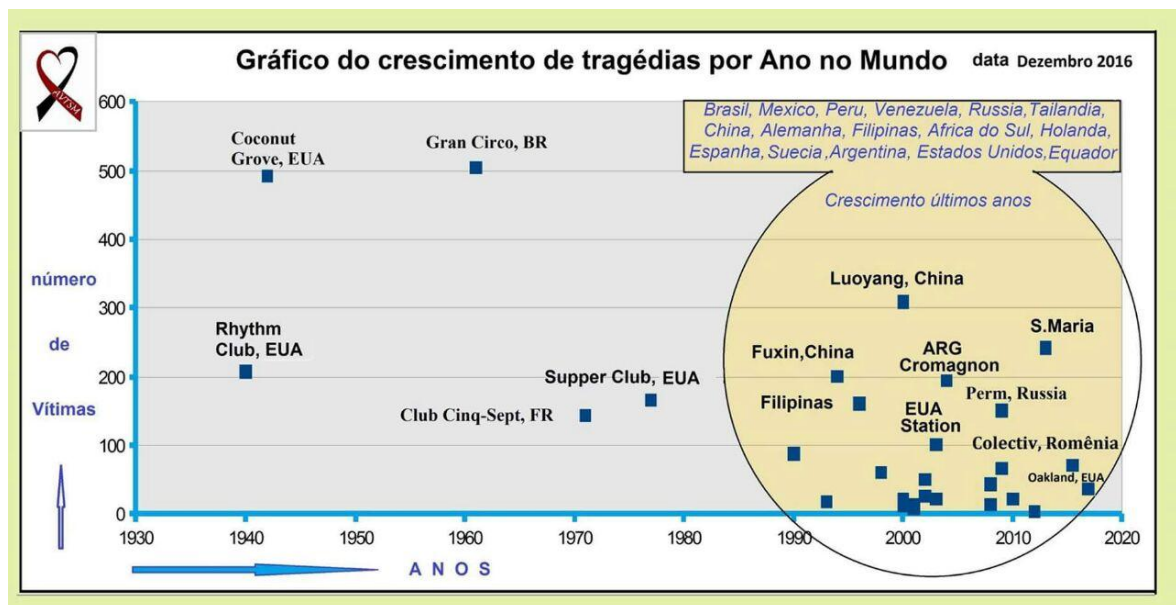
³ <https://nacoesunidas.org/onu-brasil-esta-entre-os-10-paises-com-maior-numero-de-afetados-por-desastres-nos-ultimos-20-anos/>.

⁴ Conforme http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/01/130127_cronologia_incendios_ji.shtml.

física das pessoas envolvidas, sendo percebida uma vivência de intenso medo, desamparo e horror, fora do alcance das experiências habituais que envolveram sentimento de impotência, ou seja, sensação de incapacidade para encontrar soluções.

O gráfico abaixo demonstra o crescimento alarmante de incêndios em ambientes fechados. Os dados apresentados são reais e extraídos da *NFPA – Network Fire Prevent Association*, bem como de dados publicados por entidades de prevenção e combate à incêndios, tais como IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP⁵ e da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. O gráfico apresenta dados compilados das maiores tragédias em número de vítimas no mundo.

Figura 1 – Crescimento de tragédias em ambiente fechado por ano



Fonte: Gráfico elaborado pelo Sr. Paulo Carvalho, pai de um dos jovens vítimas do incêndio da boate Kiss e Diretor Jurídico da AVTSM - Associação das Vítimas, Familiares e Sobreviventes da Tragédia de Santa Maria.

O gráfico denuncia que desde 1940 foram registradas 29 grandes tragédias em ambientes fechados, tendo causas semelhantes em sua origem. Descreveremos os eventos trágicos a seguir, em ordem de acontecimentos iniciando pela atualidade, assim como a identificação das respectivas causas, de acordo com os dados coletados pelo autor.

⁵ Seção de pesquisas em causas de incêndio.

- **Califórnia, EUA - Oakland, 02 dezembro 2016 - 33 vítimas e dezenas de feridos.**
Causa provável (em investigação) curto-circuito, a festa acontecia em um armazém de edificação antiga, sem segurança, sem saídas e com as altas temperaturas do fogo o teto caiu.
- **Bucarest, Romênia - Colectiv, 30 outubro 2015 - 60 vítimas e dezenas de feridos**
Local sem condições de receber grandes aglomerações de pessoas, com material inflamável, o que causou a combustão imediata.
- **Santa Maria, Brasil - Boate Kiss, 27 de janeiro 2013 - 242 vítimas, mais de 600 feridos**
Uso de artefato pirotécnico, falta de saídas de emergência, forro com material inflamável e tóxico, superlotação, sem alvará.
- **Madrid, Espanha, 31 de outubro de 2012 - 3 vítimas, duas ficaram feridas gravemente numa festa de Halloween. As vítimas tinham entre 18 e 25 anos.**
O incidente ocorreu no ginásio Madri Arena.
- **Duisburg, Alemanha - Love Parade, 24 julho 2010 - 21 vítimas.**
Morte por asfixia em local inadequado, o qual foi denunciado, porém nenhuma autoridade proibiu o evento.
- **Bangcoc, Tailândia - Santika Club, 1 de janeiro 2009 - 66 vítimas.**
Uso de artefato pirotécnico, licença inadequada, apenas uma saída.
- **Perm, Rússia - Lane Horse Club, 5 dezembro 2009 - 150 vítimas.**
Explosão de fogos de artifício e superlotação.
- **Shenzen, China - Boate Wuwang, 21 setembro 2008 - 43 vítimas.**
Show de pirotecnia, uma única saída com má iluminação.
- **Quito, Equador – Factory, 19 abril 2008 - 13 vítimas.**
Adequações para funcionamento não cumpriam com as normas de funcionamento para casas noturnas, material inflamável, duas portas sendo que ambas com metragem irregular.
- **Argentina, Buenos Aires - Republica Cromañon, 30 dezembro 2004 - 194 vítimas.**
Incêndio causado por sinalizador da banda e superlotação.
- **Rhode Island, Estados Unidos - The Station, 20 fevereiro 2003 - 100 vítimas.**
Uso de artefato pirotécnico e saídas obstruídas.

- **Chicago, EUA - E2 Nightclub Stampede, 17 fevereiro 2003 - 21 vítimas.**
Show pirotécnico.
- **Peru, Lima – Utopía, 20 julho 2002 – 25 vítimas, 57 feridos Um show de malabarismo com chamas deixou causou a morte de 25 pessoas na discoteca.**
Vários animais foram usados na apresentação, entre eles um leão, um tigre, um cavalo e um chimpanzé, que também morreram queimados.
- **Caracas, Venezuela, - Goajira, primeiro fevereiro 2002/12/2002 – 50 vítimas, 27 feridos.**
Fogo começou depois de uma briga entre clientes por causa de uma mulher.
- **Belo Horizonte, Brasil - Sala Caneco Mineiro, novembro 2001 – 6 vítimas, 341 feridos.**
Fogos de artifício disparados durante um show de samba provocaram um incêndio. Não havia saídas de emergência adequadas.
- **Volendam, Holanda – primeiro janeiro 2001 – 13 vítimas, 180 feridos.**
Incêndio numa lanchonete repleta de adolescentes.
- **Durban, África do Sul – 24 março 2000 - 12 vítimas, 45 feridos.**
Uma bomba de gás lacrimogêneo explode numa discoteca de Durban, África do Sul, causando pânico. Uma parede desaba causando a morte de adolescentes.
- **China - Discoteca Luoyang - 25 de dezembro de 2000 - 309 vítimas.**
Incêndio por problema elétrico. A discoteca estava superlotada.
- **México, Cidade do México – outubro de 2000 - 20 vítimas.**
Saídas insuficientes.
- **Gotemburgo, Suécia – 29 outubro 1998 – 63 vítimas.**
Sessenta e três jovens morrem quando as chamas e a fumaça se espalham numa discoteca na noite de Halloween.
- **Filipinas – 18 de março de 1996 - Ozone Disco Club - 160 vítimas.**
Incêndio com superlotação.
- **China, Fuxin - 1994 - 200 vítimas.**
- **Buenos Aires, Argentina – Kheyvis - 20 dezembro 1993 - 17 vítimas.**
- **EUA - Happy Land - 25 de março de 1990 - 87 vítimas.**
Casa noturna funcionando sem autorização.
- **EUA - Beverly Hills Supper Club - 20 de maio de 1977 - 165 vítimas.**
Superlotação, falhas elétricas e saídas de emergência inadequadas.

- **França - Club Cinq-Sept - 20 de novembro de 1971- 143 vítimas.**
Material altamente inflamável.
- **Niterói, Brasil – Gran Circo Americano - 17 dezembro 1961 - 504 vítimas.**
Incêndio intencional, lona de algodão revestida de parafina altamente inflamável, 70% das vítimas eram crianças. Houve pisoteamento devido ao desespero.
- **Boston, EUA - Coconut Grove - 28 de novembro de 1942 - 492 vítimas.**
Superlotação e saídas de emergência não funcionaram.
- **EUA - Rhythm Club - 23 abril 1940 - 207 vítimas.**
Uso de sprays inflamáveis e superlotação.

Esse cenário mostra que ainda há muito a ser feito para suprimir as razões subjacentes aos riscos de novas ocorrências, uma vez que há diferentes prejuízos de ordem psicológica, material e econômica que interferem significativamente na funcionalidade da vida das pessoas afetadas. Ainda deve-se considerar que esses prejuízos podem se tornar irreversíveis na vida das pessoas. No entanto, estudos de ciências como a Filosofia da Educação e a Psicologia apontam que os efeitos do trauma não necessitam durar a vida inteira.

O trauma vem sendo pesquisado há décadas e com importantes contribuições para o sua compreensão e tratamento. Inúmeros estudiosos com suas respectivas pesquisas investem esforços para desenvolvimento de uma compreensão mais apurada, bem como para propostas de tratamento.

Trauma deriva de uma raiz indo-européia com dois sentidos: “friccionar, triturar, perfurar”, mas também “suplantar”, “passar através”. Nessa contradição – uma coisa que tritura, perfura, mas que, ao mesmo tempo, é o que nos faz suplantá-la já se revela, mais uma vez, o paradoxo da experiência catastrófica, que por isso mesmo não se deixa apanhar por formas simples de narrativa” (SELIGMAN-SILVA, 2000, p. 8).

Freud, em suas *Conferências Introdutórias*, abordou o trauma a partir do estudo de casos de soldados austríacos que, ao retornarem da Primeira Guerra, estavam profundamente abalados devido ao que suas lembranças os faziam revisitar, mas sem condições de expressar o que protagonizaram. Para Freud, o trauma é consequência de “uma experiência que, em curto período de tempo, aporta à mente um acréscimo de estímulo excessivamente poderoso para ser manejado ou elaborado de maneira normal, e isto só pode resultar em perturbações permanentes da forma em que essa energia opera”. (FREUD, 1996, p. 281). Ainda, segundo Seligman-Silva “característica essencial do trauma é o adiamento, ou a incompletude do que

se sabe “o evento não é assimilado ou experienciado de forma plena naquele momento, mas tardiamente, na possessão repetida daquele que o experienciou [...]” (2000, p. 8).

O fato de vivermos em um século pós-traumático, conforme situa Felman (2000), reverbera inúmeras inquietações referentes à temática em questão. Nesse sentido, rememore-se o fato acontecido em nossa cidade com o evento traumático ocorrido com o incêndio da boate Kiss.

1.1 SANTA MARIA RS, 27 DE JANEIRO DE 2013

O município de Santa Maria foi fundado⁶ no ano de 1750 e possui uma área territorial de 1.788,129 Km². Está localizada no estado do Rio Grande do Sul (BR), com uma população estimada em 248.347 habitantes, conforme último senso do IBGE em 2010. O desenvolvimento econômico da cidade é contemplado pelos setores agropecuário, comércio, indústria e setor público. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi, entre outras, uma das instituições afetadas pelo incêndio da boate Kiss, tendo mais de cem de seus alunos vitimados na tragédia.

Uma das importantes características de Santa Maria é a de ser reconhecida como cidade universitária, fato que promove a vinda de muitos jovens de variadas regiões do país para estudar.

Em 27 de janeiro de 2013 seis turmas dos seguintes cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria: Tecnologia em alimentos (2º semestre), Agronomia (2º semestre), Medicina Veterinária (2º semestre), Zootecnia (1º semestre), Tecnologia em Agronegócio (3º semestre) e Pedagogia (4º semestre) promoveram uma festa chamada Agromerados, na noite do dia 26. A banda que apresentava o show, já na madrugada de 27, fez uso de artefato pirotécnico que atingiu o teto. O descuido⁷ para com alguns itens de prevenção tais como: realização de show pirotécnico com artifício inadequado para ambiente fechado, instalação de espuma inflamável, falha no extintor de incêndio, falta de aviso sobre o início do incêndio, superlotação, existência de uma porta de saída com obstáculos (guarda-corpos) impedindo a saída. Somada a esses, a sinalização de emergência inadequada, sistema de exaustão bloqueado, funcionários sem treinamento adequado, falha na fiscalização, saída barrada por seguranças, contribuíram para o elevado número de vítimas fatais, bem como para

⁶ <http://santamariaemdados.com.br/>.

⁷ <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/01/dois-anos-depois-veja-24-erros-que-contribuiram-para-tragedia-na-kiss.html>.

o altíssimo número de sobreviventes que convivem com as sequelas do trauma. Esses jovens⁸ que possivelmente deixaram suas casas alegres, perfumados, vestidos para festa, destacando a beleza inerente à sua idade, acenaram um até breve, deixando aos seus pais, irmãos e amigos e professores na verdade, o adeus. Desde então, esses afetados lutam pela manutenção da memória de seus mortos, pelo não esquecimento da tragédia, com o fim maior de que não se repita. Sobre isso, Bohrer e Angelo afirmam:

Os afetados da citada tragédia – familiares das vítimas e sobreviventes, desde os primeiros dias pós-ocorrência, montaram uma tenda em local central e próximo ao Gabinete do Prefeito da cidade⁹, denominada de ‘vigília’ e cuja função que seria, inicialmente, oferecer honras póstumas aos seus mortos, transcendeu para uma postura sócio-política de indignação, de luta por justiça, de obter um sentido para o que aconteceu e, destacadamente, de recusa ao esquecimento (BOHRER; ANGELO, 2015, p. 2).

Figura 2 – Outdoor em homenagem a um ano da tragédia da boate Kiss



As sequelas do enlutamento que respingam dor, saudade e revolta parecem ser potencializadas pela desatenção. Bhorer (2010), em seus estudos, esclarece acerca dos fatores de proteção e de risco ao processo do luto: “As pessoas enlutadas carregam o morto através

⁸ 242.

⁹ Na praça Saldanha Marinho.

do sofrimento e dividem (ou tentam dividir) com outros de sua convivência. Essa partilha acontece pelos diálogos com pessoas da família, amigos, colegas de trabalho e outros mais ou menos ligados por laços familiares, afetivos ou profissionais” (p. 55).

Um acontecimento trágico como o incêndio da boate Kiss abriu um enorme leque de questionamentos, contemplados no projeto *Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores*¹⁰, do qual deriva essa pesquisa. A expressão da dor e a prevenção parecem estar intrinsicamente conectadas e devem receber o máximo possível de atenção e compreensão, pois, com o tempo, o risco é de que os eventos traumáticos passem a ocupar um *status* desfigurado, de que existem sim, mas que não vão nos atingir, ou seja, que aquilo não vai acontecer conosco. Esta é a velha falha na prevenção que contribui para o despreparo para lidar e nos proteger dos impactos de uma tragédia.

As situações trágicas invadem com enorme intensidade a vida de milhares de pessoas no mundo. Em virtude disso, acreditamos que a escolha do nosso tema seja relevante na reflexão a respeito do envolvimento da educação nesse cenário. Portanto, dedicamos o próximo capítulo à problematização dessa questão, envolvendo nossas inquietações a respeito da formação de professores em situações de crise.

¹⁰ A pesquisa deriva do projeto contemplado na Chamada MCTI/CNPq N° 14/2013 - Universal (Faixa B), com o título "Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores", com início previsto em 01/10/2013 por um período de 36 meses sob a coordenação do prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, estando previsto nesse projeto um aprofundamento do tema, em nível de pós-doutoramento, na Universidade Carlos III, de Madri, Espanha. A ideia é investigar na obra de Adorno, em confronto com literaturas que se debruçaram sobre o tema do holocausto nos últimos tempos - especialmente Agamben, Kertész, Felman, Bauman, Honneth e Mattéi, as possibilidades de tecer cruzamentos entre as noções de arte, formação cultural e educação a partir do confronto de uma experiência histórica com o legado teórico acumulado. Trata-se, fundamentalmente, de buscar respostas no projeto ao questionamento: Como trabalhar pedagogicamente a prevenção a catástrofes coletivas na formação docente se, ao mesmo tempo, há uma impossibilidade da sua representação? Pretende-se perceber a relação entre a teoria e a prática social mais ampla na formação de professores, afinal, vive-se uma época que requer a adoção de diferentes posturas e outro tipo de entendimento no campo da formação, uma nova ordem de pensamento.

CAPÍTULO II – DA EXPERIÊNCIA TRÁGICA À PESQUISA: INQUIETAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SITUAÇÕES DE CRISE

Para adentrar ao que trata este capítulo, escolhemos um trecho investido de sensibilidade e atenção ao evento, escrito pela professora Ada Cristina Machado Silveira, um mês após a tragédia¹¹ e reutilizado em livro de sua organização após um ano.

A tragédia de Santa Maria abateu-nos em nosso valor mais caro, a vida de jovens a quem nos dedicamos a formar. Embalados por ilusões que a vida noturna promete, nossos alunos embarcaram no sonho de diversão num local qualificado pela tese da Delegacia de Polícia e Promotoria Pública como uma câmara de gás. Mortos e feridos pela ação do gás cianídrico, nossos jovens perderam a inocência presente em todos nós de que Santa Maria é o lar de milhares de corações de estudante, reminiscência que embala os relatos da maioria de egressos quando narram sua vida na cidade (SILVEIRA, 2014, p. 15).

Figura 3 – Expressão da dor dos familiares



Sabemos e sentimos que as tragédias vêm assolando muitas comunidades com maior frequência nos últimos anos. Seligman-Silva (2000) aponta que o terremoto de Lisboa em 1775 deixou suas marcas na reflexão filosófica daquela época e esclarece ao considerar:

¹¹ <http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/ed732-coracoes-de-estudante-na-camara-de-gas/>.

Com efeito, em vez de representar apenas um evento raro, único, inesperado, que seria responsável por um corte na história no século XX, mais e mais passou-se a ver no próprio real, vale dizer: no cotidiano, a materialização mesma da catástrofe. A experiência prosaica do homem moderno está repleta de choques, de embates com o perigo (2000, p. 73).

O crescimento dos eventos trágicos tem sido notícia cotidiana em várias âmbitos, incluindo ocorrências com potencial traumático em escolas e com alunos e professores, os quais nos remetem às inquietações desta pesquisa. Portanto, parece fundamental escolas e universidades não abdicarem dos acontecimentos trágicos apresentados diariamente pelos meios de comunicação. Em decorrência disso, mesmo para aqueles que não são atingidos diretamente, todos, de algum modo, são tocados pela dor do outro, pois [...] “cada um de nós sobrevive como pode a uma dose diária de exposição traumática, na tela da televisão ou no sinal de trânsito” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 11). Nesse sentido, acreditamos ser fundamental refletir sobre a formação dos professores diante da vulnerabilidade ao risco do acontecimento trágico, conforme aduz Trevisan:

Podemos contribuir, dessa maneira, para a criação de um modelo de formação sensível à prevenção de catástrofes coletivas, bem como à elaboração do trauma, tendo como parâmetro de compreensão a literatura de testemunho e as iniciativas referentes às experiências do holocausto/genocídio. A ideia parte de uma demanda da sociedade por obter novas posturas no campo de formação de professores e sob a necessidade de uma nova ordem de pensamento, que repensa a docência em virtude da renovação de saberes no campo da educação. Acreditamos que a formação de professores pode construir importantes saberes com potenciais reflexivos e terapêuticos (2014, p. 65).

Ressaltamos que nossa pesquisa visou identificar a importância da reflexão no que refere-se ao que Trevisan (2014) apontou como [...] “um modelo de formação sensível à prevenção de catástrofes coletivas”, a partir dos relatos dos docentes protagonistas da tragédia em estudo como possibilidade de sinalizar o papel da educação na mitigação dos impactos do trauma e na redução das ocorrências.

Quanto ao mapeamento e a definição de ações mitigadoras de riscos, um aspecto importante a ser considerado é o desenvolvimento de orientações metodológicas e técnicas adequadas para permitir a cada país e região a condição de coletar e analisar seus próprios dados. No Brasil contamos com a Lei 12.608, desde 10 de abril de 2012 que apresenta propostas que contemplam ações desde a prevenção até a resposta e recuperação de áreas afetadas. Tais propostas também incluem em seu repertório o incentivo ao desenvolvimento sustentável, visto que, desenvolver-se de forma sustentável significa “obter crescimento

econômico necessário, garantindo a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e gerações futuras”¹².

No que tange às ações focadas na educação, foram encontradas orientações referindo a importância de incluir nos currículos do ensino fundamental e médio princípios de proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. Ainda conta com orientações acerca do incentivo à instalação de centros universitários de ensino e pesquisa sobre desastres e núcleos multidisciplinares de ensino permanente a distância, destinados à pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos, assim como o apoio à comunidade docente no desenvolvimento de material didático/pedagógico relacionado ao desenvolvimento da cultura de prevenção de desastres. Diante das orientações acima descritas, em que se verifica a forma legal de incentivo ao que tange a aspectos referentes à educação, são os questionamentos de Trevisan, fundamentais ao apontar:

Se a discussão das catástrofes é obrigatória por lei junto às escolas no Brasil, é possível trabalhar preventivamente em sala de aula esse tema sem considerar o fator humano como atuante na causa desses fenômenos? Será que a educação pode opor resistência a isso, trabalhando com esse conceito reduzido a catástrofes?” O que fazer, em termos de currículo e formação de professores, diante de catástrofes provocadas pelo descuido humano? O que as instituições de ensino e cultura (escola/universidade/grupo de pesquisa) podem refletir/realizar em termos multidisciplinares sobre o tema? (2014, p. 55).

Os aspectos, acima ressaltados por Trevisan foram corroborados por meio das preocupações e relatos de professores participantes de oficinas no I Colóquio Regional Formação de Profissionais em Educação: Catástrofes, Formas de Resistência e Possibilidades de Transformação¹³. Evento realizado pelo GP Forma em decorrência do projeto, o qual esta pesquisa está vinculada. Os momentos planejados para que professores pudessem ter um espaço de reflexão a respeito da temática em questão também tornou possível identificar a parca mobilização em torno da prevenção, bem como a inexistência do tema na formação dos mesmos.

Apesar de já estarmos no quarto ano de sua promulgação, um número reduzido de escolas / universidades estão recebendo incentivos ou se mobilizando para esse tipo de pesquisa e desenvolvimento de ações de prevenção. O contexto social e escolar em que estamos inseridos parece desconsiderar necessidades relativas aos eventos traumatizantes, tanto as objetivas, como as subjetivas. No que tange às primeiras, trata-se de investir em ações como o mapeamento de riscos de catástrofes e a elaboração de planos de

¹² http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/desenvolvimento_sustentavel.htm.

¹³ <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=4693>.

emergência/contingência, ambos fundamentais para a mitigação das consequências causadas por eventos de grande magnitude. No mesmo sentido, elencamos alguns dos pontos sob a ótica subjetiva, visto que tratar de morte, perda, dor e saudade pode também contribuir para a elaboração dos efeitos do trauma.

Comumente, entre nós, modernos, a palavra “tragédia” é aplicada para designar um acontecimento funesto ou sinistro. Encontra-se a palavra “tragédia” em todos os meios de comunicação. Não raramente, a designação “tragédia” evoca eventos que, de certa forma, nos lembram de algo ruim, caracterizado por fatalidade, irracionalidade, formas diversas de violência à dignidade humana e planetária. A atualidade do trágico é tão forte que não se pode pensá-lo fora de nós. O trágico se faz mais presente do que nunca, basta analisar a própria compreensão de morte, quando não em seus limites normais de velhice, ou mesmo física e biológica, diante de acontecimentos inesperados, a expressão utilizada para tal acontecimento é sempre “tragédia” (BREITENBACH, 2013, p. 146).

Kovács alerta para relevância da inclusão do tema da morte em âmbito educacional, pois considera indispensável uma educação para a morte conforme expressa:

Frequentamos escolas por mais de vinte anos de nossa existência e assim nos preparamos para a vida social; da mesma forma, deveríamos também nos preparar, pelos mesmos “vinte anos”, para o fim de nossa existência. Esse desenvolvimento não precisa ser realizado no topo de uma montanha, como ermitãos, ou dentro de casa isolados, e, sim, no seio da sociedade da qual somos membros integrantes. Essa educação envolve comunicação, relacionamentos, perdas, situações-limite, nas quais reviravoltas podem ocorrer durante a vida, como, por exemplo, fases do desenvolvimento, perda de pessoas significativas, doenças, acidentes, até o confronto com a própria morte. (2005, p. 486).

O tempo psíquico do pós-traumático difere do que se conhece como tempo cronológico, linear e organizado. O trauma, relativo ao passado, estabelece uma marca potencialmente intensa, tratada como uma queimadura na memória do afetado, se atualiza e permanece num presente estendido que se lança numa perspectiva futura de tudo o que virá modificado a partir dele. Os três tempos se confundem e se misturam e em um único momento. Nesse sentido, o trauma ocupa um espaço na memória, contendo um passado que não passa (SELIGMANN-SILVA, 2000).

Esse pensamento de Seligmann-Silva permeou a análise sobre o comportamento dos enlutados e da comunidade, durante o segundo ano pós-tragédia ocorrida com a boate Kiss em Santa Maria (RS), por Bohrer e Angelo, que afirmam:

[...] aquele que vive a violência de uma tragédia, tal como a do ‘campo’, apresenta uma confusão severa também no que se refere ao tempo. A tríade ‘passado, presente e futuro’ não se distingue mais, a cronologia do tempo é abstraída pela memória do trauma e tudo o que ocorreu na tragédia durante o tempo passado não fica nele circunscrito, continua acontecendo e é presente (2015, p. 07).

Felman (2000), após a experiência de ministrar um seminário envolvendo a temática do testemunho, escreve um artigo, no qual se questiona acerca da relação entre a crise e o empreendimento educacional, em que esclarece o século pós-traumático como aquele em que sobrevivemos a catástrofes jamais imaginadas. Além disso, expõe um questionamento a respeito do que poderíamos ter aprendido, bem como se há algo que deveríamos ainda aprender sobre educação a partir de tantos acontecimentos traumáticos ao longo da história.

As contribuições da autora no referido artigo ressoam em nossa pesquisa, visto que a mesma enfatiza a necessidade de analisarmos a crise e sua relação com a educação. Ela aborda inicialmente a crise oriunda do trauma e inclui em seu rol de questionamentos o trauma como possibilidade de instruir a pedagogia. Alerta ainda se será possível a pedagogia [...] lançar luz sobre o mistério do trauma? (FELMAN, 2000, p. 13).

Como mencionado, o século pós-traumático, definido por Felman (2000) como o século em que impera lidarmos com os horrores do Holocausto, é pautado pelo crescente número de eventos de cunho catastrófico/trágico, sejam individuais ou coletivos. Diante do aumento das catástrofes naturais, o Brasil passou a contar com a Lei nº 12.608 de 11 de abril de 2012 (Política Nacional de Proteção e Defesa Civil), a qual prevê entre outras deliberações a inclusão de princípios de proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios nos currículos do ensino fundamental e médio. Trevisan aponta para o fundamental envolvimento da educação para contemplar a política proposta, porém desenvolve uma crítica, questionando a ausência do ser humano na origem desses acontecimentos quando problematiza:

Até parece que a vida no Planeta não depende de seu principal artífice, mas, apenas de forças exógenas. Essa racionalidade finalística ou teleológica age cegada pelos seus fins e por isso não percebe a cisão que estabelece com o elemento humano. O homem não é compreendido como causa, porque se faz uma leitura descontextualizada desses fenômenos, mas pode atuar nas consequências ou, pelo menos, para minimizar ou “mitigar” os efeitos das catástrofes (2014, p. 53).

Se consideramos o homem com potencialidade para minimizar os impactos da catástrofe, é indispensável recorrermos a sua formação humana, a qual está intrinsecamente ligada à educação.

Pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana. A questão, portanto, que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana. Admitindo que determinados homens, as crianças e os jovens são formados por outros homens, os adultos, cabe verificar se isso é possível e, em caso positivo, se é legítimo. Estamos aí diante de uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas (SAVIANI, 2010, p. 423).

Severino (2006), em seu ensaio *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação* apresenta uma reflexão sobre como foi concebida a ideia de educação como processo de formação humana. Referencia ainda os sentidos que essa formação recebeu pela tradição filosófica no passar do tempo, retomando a concepção de educação na Antiguidade, Modernidade e Contemporaneidade, a qual esboçaremos a seguir, com intuito de compreensão dessa linha do tempo filosófica, uma vez que, de acordo com o autor “o pensamento também se constitui historicamente, não sendo possível compreender suas manifestações atuais sem acompanhar sua gênese e formação” (p. 622).

Na Antiguidade grega a ética preponderou como “matriz paradigmática da formação humana” (SEVERINO, 2006, p. 622). Dessa forma, ainda segundo este autor, ressoava na educação a busca pelo aprimoramento ético-pessoal, configurando-se o objetivo educacional da época. A Modernidade responsabilizou-se pela inserção da pessoa na sociedade, tendo a política como matriz. Na contemporaneidade, as respectivas matrizes que fundamentaram a Antiguidade e a Modernidade perdem autonomia na prática educacional. Inaugura-se então, pela Filosofia da Educação contemporânea um olhar para o homem como ser inacabado, tal qual alude o autor: “[...] o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação” (p. 622).

Investiremos esforços na atualidade, objetivando encontrar reverberação para nossas proposições nesse estudo. Porém, valemo-nos do alerta de Severino quando aponta que a ética e a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação. E segue ainda ressaltando:

Como se trata de um pensamento ainda em construção, fica difícil, por falta de distanciamento, apreendê-lo em toda sua extensão, profundidade e magnitude. Essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural: a pós-modernidade. Levada a seus extremos, tal tendência cai no irracionalismo, inviabilizando qualquer alcance construtivo da racionalidade humana. Seu irracionalismo potencial emerge com a acusação que faz aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida. A razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o Iluminismo (2006, p. 629).

O autor em questão ressalta importantes filósofos, responsáveis pelas concepções de cada época. Porém, a compreensão da formação utilizada será a partir da Teoria Crítica, a qual os teóricos *frankfurtianos* inauguraram, fazendo um “balanço filosófico-científico da

modernidade, deslançando um acerto de contas que ainda não terminou e que ainda continua sendo retomado e prolongado na atualidade” (SEVERINO, p. 629-630).

Theodor W. Adorno é um conspícuo representante da Teoria Crítica e dedicou-se ao entendimento do processo da formação humana na sociedade. Buscou compreender a lógica da burguesia industrial com objetivo de discutir alterações na estrutura social.

Suas postulações em relação à educação foram desenvolvidas paralelamente às críticas severas ao que conceituou de indústria cultural, considerada por ele como a “vilã” da capacidade humana de agir com autonomia. Ao lado de Max Horkheimer, passou a considerar a consciência humana dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais. Com isso, o filósofo *frankfurtiano* associa a crise da educação, como crise da formação cultural em tempos de domínio do capital, conforme analisa Hermann:

Quando a sociedade vive um período de crise mais adensada, a educação recebe por inteiro as consequências da anomia e da perda de sentido. Isso se torna particularmente problemático, porque, desde sua significação mais originária, a educação pretende desenvolver uma ação que tenha sentido, formar homens que se sintam participantes de uma comunidade moral e que sejam capazes de constituir-se como sujeitos autônomos. Ou seja, historicamente, a educação foi encarregada da formação humana, orientada pela ideia de unidade e moral universal, o que a leva a assumir um caráter normativo. Se não encontra legitimação para sua ação, está configurado o impasse de educar com o completo esvaziamento da norma, o que lhe daria um caráter violento e arbitrário (HERMANN, 2005, p. 17).

Adorno (2012) considera imprescindível e declara de forma categórica que Auschwitz não se repita, sendo que essa deveria ser a maior e mais importante das metas educacionais a ser cumprida, uma vez que é com olhar atento e crítico ao cenário de horror e monstruosidade do Holocausto e dos campos de concentração que Adorno concebe sua teoria. O autor em questão acredita ser possível uma educação pós Auschwitz, embasada em duas perspectivas: a educação infantil, especialmente a primeira infância e o esclarecimento geral com intuito de promover um “clima intelectual, cultural e local que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO, 2012, p. 123).

Somos “herdeiros” da “Era das catástrofes” marcada pelas atrocidades contra a vida humana durante o século XX, assim como categorizou o historiador Eric Hobsbawn:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termo de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a da guerra mundial de 31 anos (HOBSBAWN, 2013, p. 30).

Ora, se esse é o “nosso” tempo e por isso somos os protagonistas, há de ser fundamental refletir acerca da educação em tempos pós-traumáticos como possibilidade de resistência à recorrência de eventos traumáticos, seja de forma individual ou coletiva. Seria uma educação com viés humanístico e sensível, norteadada pela experiência estética, conforme orientou Adorno, nossa saída para uma pedagogia capaz de frear a barbárie? Parece que temos uma escolha a fazer: ou seguimos o rumo do “descarrilamento” alienante ou tomamos para nós a responsabilidade de reordenar nosso caminho a fim de romper com o “fantasma” que nos persegue, o de que Auschwitz se repita, assim como Trevisan (2014) aponta ao desenvolver a ideia de que a cada catástrofe ou tragédia que acontece é Auschwitz se repetindo:

Assim, que implicações ou respostas os processos formativos têm conseguido oferecer, na prevenção a esses acontecimentos, na atualidade? Diante desses fenômenos, inerentes à vida cotidiana das sociedades modernas avançadas, qual é o papel a ser assumido pela educação, especialmente nas propostas de formação contra a perpetuação da barbárie? Considerando-se o exposto, há no mínimo duas posições básicas para a educação frente a esses processos: ou ela pode emudecer e se resignar, recaindo então em um estado de inocuidade e de afirmação adaptativa a uma suposta inexorabilidade da época; ou pode se voltar contra o tempo presente, reconfigurando novas respostas e assumindo posturas de resistência frente à dor humana decorrente de tais tragédias (2014, p. 61).

Discorreremos até então a respeito da formação de professores e apresentamos nossas inquietações embasadas nos apontamentos de autores que investem esforços em estudos, os quais contribuem para problematizarmos a formação de professores em situações de crise. A crise a qual nos referimos não é a da formação de professores em si, mas uma reflexão acerca da formação de professores para o enfrentamento de situações de crise causadas por tragédias como a em estudo nesta pesquisa. A seguir, o próximo capítulo envolverá as considerações da Logoterapia/Análise Existencial de Viktor Emil Frankl, o sobrevivente n. 119104 de Auschwitz para a educação. Para tanto, faz-se imprescindível uma “visita” à vida e obra do autor, visto sua história se entrelaçar com suas postulações teóricas.

CAPÍTULO III – A LOGOTERAPIA COMO HERMENÊUTICA DA TRAGÉDIA HUMANA

O presente capítulo tem como objetivo explicar passagens importantes da biografia de Viktor Emil Frankl, o prisioneiro n. 119104 de Auschwitz, e aspectos fundamentais de sua teoria, os quais colaboram para a compreensão de nossa pesquisa. A vida e obra do criador da Logoterapia convocam à reflexão de que, se estamos diante de uma vida que testemunhou os horrores do holocausto, descrita em mais de trinta livros, há de ser relevante buscar em seus ensinamentos substrato para a reflexão no campo da educação.

Pessoas sensíveis, originalmente habituadas a uma vida intelectual e culturalmente ativa, dependendo das circunstâncias e a despeito de sua delicada sensibilidade emocional, experimentarão a difícil situação externa no campo de concentração de forma, sem dúvida, dolorosa; essa não obstante, terá para elas efeitos menos destrutivos em sua existência espiritual. Pois justamente para essas pessoas permanece aberta a possibilidade de se retirar daquele ambiente terrível para se refugiar num domínio de liberdade espiritual e riqueza interior. Essa é a única explicação para o paradoxo de, às vezes, justamente aquelas pessoas de constituição mais delicada conseguirem suportar melhor a vida num campo de concentração do que as pessoas de natureza mais robusta (FRANKL, 2013, p. 53).

Tanto a experiência limite dos campos de concentração como a experiência clínica do autor contribuíram para que acreditasse que a vida, mesmo nas condições mais adversas, é passível de sentido. Decorre desse aspecto o motivo pelo qual ele fala em otimismo trágico, a potencialidade humana de manter-se em otimismo mesmo diante da tragédia. O referido autor relata a importância de “extrair” dos próprios “aspectos negativos” um sentido, transformando-os em algo positivo, em que o sofrimento passe a ser desempenho, a culpa, a mudança e a morte um estímulo para a prática responsável. Todos esses pontos vinculam-se às intenções desta pesquisa, especialmente a atenção a ser destinada ao último, visto o cenário de nossa pesquisa, bem como nossos objetivos, nos quais está incluída a ideia de refletir acerca da formação docente em situações de crise.

3.1 VIDA E OBRA DE VIKTOR EMIL FRANKL, O PRISIONEIRO N. 119104

Viktor Emil Frankl, criador da Logoterapia, nasceu no dia 26 de março de 1905, na cidade de Viena. Filho de Gabriel e Elsa Lion, educado por eles sob os princípios da tradição judaica, muito precocemente passou a demonstrar grande inteligência e sensibilidade, sendo que aos quatro anos, após um pesadelo envolvendo a ideia de que algum dia iria morrer, é que suas indagações acerca do sentido da vida começaram a brotar, bem como seu interesse por

questões filosóficas. Frankl teve dois irmãos, Walter e Estela. Em seus escritos de cunho autobiográfico relata a importância que teve o amparo e a relação familiar amorosa em sua vida.

Frankl foi um aluno muito dedicado até os primeiros anos do ensino médio como ele mesmo relata no livro em que reúne suas memórias. Após, começou a trilhar seu próprio caminho a partir de seus interesses, foi quando passou a frequentar a universidade popular para assistir aulas de Psicologia Aplicada e Psicologia Experimental. Seu envolvimento com a Psicanálise também é dessa época, visto ter contato com dois dos discípulos de Freud, Eduard Hitschmann e Paul Schilder, tendo frequentado as aulas de Schilder na Clínica Psiquiátrica da universidade. São também dessa época suas correspondências com Freud, enviando material de suas leituras interdisciplinares, as quais considerava que poderiam interessar a ele. No entanto, toda sua correspondência com Freud – a qual durou todo período do ensino médio, foi confiscada pela Gestapo quando de seu envio para os campos de concentração. Dessa correspondência, em 1924 nasceu sua primeira publicação, indicada por Freud. Ambos tiveram a oportunidade do encontro quando Frankl já cursava Medicina, mas nessa época já estava relacionando-se com Alfred Adler que determinou a publicação de seu segundo artigo em 1925. [...] “Esse encontro aconteceu por acaso – e tarde demais. Eu já havia entrado na esfera de influência de Alfred Adler [...]” (FRANKL, 2010, p. 55).

Sua escolha profissional surgiu muito cedo e na infância já a havia feito. No entanto, a psicanálise exerceu forte influência na opção da psiquiatria e a filosofia nunca o deixou. Frankl participava de um grupo de trabalho de filosofia na Universidade Popular, onde aos quinze ou dezesseis anos proferiu uma palestra sobre o sentido da vida. Foi nesse período que desenvolveu uma de suas ideias centrais, a de que não podemos questionar sobre o sentido da vida porque somos nós que somos indagados. Deve partir de nós a resposta às perguntas da vida e só poderão ser respondidas se formos responsáveis pela nossa própria existência.

Em sua biografia consta que participou da fundação da Associação Acadêmica de Psicologia Médica e foi seu vice-presidente. No conselho estavam Freud, Schilder e todos os influentes vienenses na área da psicoterapia nos anos de 1920. Em 1926, proferiu sua primeira palestra sobre Logoterapia no ambiente acadêmico, tendo organizado seu aparato de ideias até um determinado grau. Desde 1929 ele já havia constituído três grupos de valores de três possibilidades da busca pelo sentido mesmo em circunstâncias adversas, que são: [...]“uma ação que realizamos, uma obra que criamos ou uma vivência, um encontro e um amor” (FRANKL, 2010, p. 75). Ao salientar que mesmo em situação inexorável é possível encontrar

sentido na vida, ressalta que é nessa circunstância que a capacidade mais humana é atestada, ou seja a capacidade de transfigurar o sofrimento numa realização (FRANKL, 2010, p. 76).

Em 1930, o pai da Logoterapia passa a dedicar-se à criação dos centros de aconselhamento juvenil ao lado dos adlerianos Oswald Schwaz e Rudolf Allerse, pois era uma época de muitos suicídios juvenis e os problemas existenciais cresciam no clima depressivo do pós-guerra, repercutindo em outros países sua iniciativa (MIGUEZ, 2014 posição 141).

Foi sob a influência de Max Scheler que começou à dedicar-se a ideia de como afrontar, sob tratamento terapêutico, a problemática existencial e filosófica apresentada pelos pacientes (MIGUEZ, 2014, posição 141). Em decorrência disso, Adler rompe com Frankl, fato que culminou em sua expulsão da sociedade adleriana e a partir de 1940 assumiu a direção do departamento de neurologia de Rothschild-Spital, dedicado exclusivamente a pacientes judeus.

Hitler invade a Áustria em 1938 e, mesmo com passaporte para os EUA, Frankl decide permanecer em Viena com seus pais, de acordo com Miguez (2014).

Viktor Frankl casou-se com sua primeira esposa Tilly em dezembro de 1941. Conheceram-se no hospital em que trabalhavam, pois Tilly era enfermeira. Nove meses depois eles estavam no campo de Theresienstadt. Os pais e irmão dele também haviam sido deportados para esse campo. Como ele foi listado para Auschwitz Tilly apresentou-se como voluntária, contrariando o pedido do marido para permanecer e ambos acabaram indo. Tilly morreu em Auschwitz, como descreve Frankl:

Mais um último detalhe sobre o tema: na primeira manhã que eu passei novamente em Viena em agosto de 1945, soube que Tilly tinha morrido em Bergen-Belsen. E que morreu depois da libertação pelas tropas inglesas. Eles haviam encontrado 17 mil cadáveres por lá, e durante as primeiras seis semanas esse número aumentou em outros 17 mil. Tilly devia estar nessa última leva. Também me contaram que à noite, nas fogueiras dos seus acampamentos, os ciganos cozinhavam partes dos cadáveres em caçarolas, especialmente os fígados. Durante semanas fui perseguido pela imagem de ciganos comendo o fígado de Tilly... (2010, p. 8).

O criador da Logoterapia ainda passou por outros dois campos de concentração após Auschwitz, em 1944 Kaufering e Turkheim, ambos dependentes do campo de Dachau. Essas “foram as etapas percorridas pelo prisioneiro n.119104. Frankl conheceu um período de cativo, caracterizado pelo que ele mesmo chamou de *experimentum crucis*” (MIGUEZ, 2014, posição 149).

Os anos vividos no Lager. Com maus-tratos, a carência dos recursos físicos mais elementares e o aniquilamento dos indivíduos considerados inúteis, propiciaram-lhe a única experiência possível: a de sua desnudez, descobrindo, como dizia, o homem em sua quintessência. Esse foi o acontecimento que amadureceu plenamente as

convicções filosóficas e psicológicas que ele vinha conquistando. Chegara o momento de verificar em si mesmo a validade de sua tese principal, isto é, que, para viver, o homem tem, sobretudo, necessidade de sentido. Afrontou os campos de extermínio com firme convicção de que para buscar a cada dia o sentido da vida, ainda que na situação mais adversa e inumana (MIGUEZ, 2014, posição 149).

O pai da Logoterapia foi libertado em 27 de abril de 1945 pelo exército norte-americano, porém seus pais e irmãos também morreram nos campos. Após alguns meses de sua libertação, voltou a trabalhar na Policlínica de Viena e publicou seu livro *Em Busca de Sentido*. Essa obra foi publicada em 18 idiomas e vendeu mais de 9 milhões de cópias.

O período em que esteve nos campos de concentração foi relatado detalhadamente no livro supracitado, no qual descreve os horrores que presenciou e viveu. Seu desejo inicial era de que este livro fosse publicado anonimamente, no entanto pessoas próximas argumentaram quanto à relevância de suas palavras à humanidade. O livro *Em Busca de Sentido* acolhe a descrição dos horrores do holocausto em três fases, sendo elas: a recepção no campo de concentração, a vida no campo de concentração e a terceira fase intitulada após a libertação.

A dedicação de Frankl à escrita resultou em aproximadamente 39 livros de sua autoria traduzidos em 38 idiomas e sua vida foi pautada pela transmissão de seu conhecimento ministrando conferências pelo mundo, fazendo psicoterapia, formando logoterapeutas para, assim, dar sequência à transmissão de sua mensagem. Em julho de 1947 casou-se com Eleonore e foi nomeado professor associado de neurologia e psiquiatria na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena, foi diretor do departamento de neurologia da Policlínica de Viena por 25 anos. Professor convidado de Harvard e outras importantes universidades. Viajou pelo mundo ao longo de quatro décadas e foi reconhecido com diversos prêmios.

Também conhecido como psicólogo vienense, Viktor Emil Frankl morreu aos 92 anos, em 2 de setembro de 1997 de ataque cardíaco em Viena e sua família, sua esposa, filha, genro e netos seguem envolvidos com a missão da Logoterapia.

Frankl considera de forma veemente que a vida tem sentido de forma incondicional e sob qualquer circunstância, de acordo com Miguez ao esclarecer:

É preciso deixar claro, porém, que tal afirmação se recoloca ao sobrevivente não “depois de Auschwitz”, mas “apesar de Auschwitz”. Seria um grave mal-entendido pensar que o sofrimento é necessário; o que se quer dizer é que é possível encontrar sentido apesar do sofrimento, mediante a postura que se assume perante ele, quando se apresenta como inevitável (2014, posição 196).

De acordo com Fossatti (2009), o autor já mencionava em 1929, o fundamental valor de encontrar sentido no sofrimento. Os estudos de Frankl apontam como caminhos possíveis

para o encontro do sentido de viver a atitude que a pessoa assume diante do acontecimento inalterável, ao referir os campos de concentração: “[...] O que nos importava era o objetivo da vida naquela totalidade que inclui também a morte e assim não somente atribui sentido à “vida”, mas também ao sofrimento e à morte. Esse era o sentido pelo qual estávamos lutando!” (FRANKL, 2013, p. 102).

Pereira (2008) aponta para a dedicação do logoterapeuta e seus discípulos em preservar o conceito de sentido da vida de interpretações relativistas, convencionalistas ou céticas. Lembra ainda, por muitas vezes tal conceito é utilizado vagamente com apropriações indevidas do termo, como direcionamento, revelação entre outros, fato que atribui à existência de críticas infundadas. Uma das passagens consideradas mais importantes nesse sentido, é em que ele esclarece sentido da vida descrevendo:

Em última análise, a pessoa não deveria perguntar qual sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que é ela que está sendo indagada. Em suma, cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida, ela somente pode responder sendo responsável. Assim, a Logoterapia vê na responsabilidade a essência propriamente dita da existência humana (FRANKL, 2013, p. 133).

Outro ponto fundamental relatado por Pereira (2008) envolvendo a preocupação do criador da Logoterapia é o fato de ele também destinar esforços ao cuidado para que a ideia da expressão sentido da vida não fosse interpretada como sentido total, visto que vida não deve ser compreendida como vagamente, mas como “[...] a existência concreta e singular de uma pessoa, num determinado contexto histórico e situacional” (PEREIRA, 2008, p. 160). Miguez (2014) destaca mais um ponto relevante: “outra grande lição de Aushwitz foi de revelar não apenas o que é o homem, mas também sua capacidade de decidir o próprio destino: o homem está sempre diante de sua liberdade para assumir uma posição quando a vida o interpela, ainda que nas situações mais trágicas” (posição, 212).

A vivência dos horrores do holocausto está imersa na tese do otimismo trágico desenvolvida pelo vienense. Nesse sentido, uma breve visita deve ser feita à Logoterapia, para contextualizá-la, visto que ela foi criada por Frankl pensando no cuidado psicológico das pessoas que passam por situações adversas. A Logoterapia é considerada uma “psicoterapia centrada no sentido e [...] sua motivação teórica assenta no pressuposto de que o homem é um ser em incessante busca de sentido” (FRANKL, 2005, p. 13).

Já na época em que o autor argumentou em favor de sua tese do otimismo trágico mencionava sua preocupação com a frustração quanto à procura de sentido em virtude da conjuntura social, envolvendo o declínio dos valores, como é possível compreender por

Pereira (2008) ao citar Frankl, [...] “Numa era em que os Dez mandamentos parecem ter perdido sua validade incondicional, o ser humano tem que aprender, mais do que nunca, a ouvir os dez mil mandamentos relacionados às dez mil situações singulares de que sua vida consiste” (FRANKL, 1998, p. 54-56).

O pensador vienense inclui como justificativa a essa frustração a tríade trágica descrita por ele, constituída pelo sofrimento, culpa e morte, os quais não são evitáveis por nenhuma pessoa. [...] “Ninguém conseguirá evitar o confronto com o sofrimento inarredável, a culpa insuportável e, finalmente a morte inevitável” (FRANKL, 1990, p. 13). Diante dessa tríade, as indagações de Frankl voltam-se à compreensão da possibilidade da aceitação da vida em detrimento de seus aspectos trágicos. Seu percurso é nessa perspectiva, a da verificação da conservação do sentido, mesmo diante de qualquer condição e em qualquer circunstância, apontando a resposta por meio do envolvimento da disposição de encarar a vida e descreve uma passagem da carta de Rilke à Duquesa Sizzo capaz de elucidar tais apontamentos: “Quem não aceitar a tragicidade da vida através de uma resolução definitiva, a ponto de acalmá-la, jamais entrará na posse dos inefáveis poderes da nossa existência. Ao contrário, ficará à deriva e terá sido, no momento decisivo, nem vivo nem morto (FRANKL, 1990, p. 13).

Um ponto fundamental descrito por Frankl e que se faz imprescindível para a pesquisa é que a Logoterapia não tem a intenção de ensinar um otimismo que não se tenha passado diante do sofrimento. Ele utiliza para tanto, a expressão “sofrido na própria carne” (p. 14), mas propõe a aprendizagem pelo modelo, pois considera que o sofrimento de um *homo patiens*¹⁴ pode ter como princípio o benefício a outros, conduzindo-os a uma “reciclagem” existencial. Nesse sentido, ainda ressalva que o otimismo não pode ser ensinado de forma obrigatória, não sendo possível determinar que alguém seja otimista.

Alguns de seus artigos foram discutidos com base em pesquisas realizadas com jovens estudantes cujo resultado apontava em sua larga escala para a frustração da busca por sentido. Frankl destacava também sua preocupação quanto ao uso de drogas lícitas e ilícitas por jovens, justamente devido à problemática do sentido, corroborando para que o sentimento de ausência de sentido se alastrasse (FRANKL, 1990).

Tal sofrimento causado pela vida sem sentido, em si mesmo não configura doença psíquica, e sim expressão de maturidade espiritual. A nova geração em especial, ousa não apenas indagar acerca de um sentido, mas outrossim o questiona e sobretudo se opõe a ser sujeito passivo da tradição. Isso faz com que o nível de

¹⁴ Homem sofredor.

frustração daquilo que na Logoterapia designamos como “vontade de sentido” seja particularmente elevado entre os jovens (p. 19).

Contudo, o criador da Logoterapia adverte que o otimismo nunca resulta de imposições, ninguém poderá forçar-se a si mesmo, de modo indiscriminado, a ser otimista. É nessa linha de discussão que entra em cena a ideia de sentido, pois de acordo com o autor, o humano é livre para realizar um sentido a sua vida. Nessa perspectiva, ao refletir sobre a sua experiência nos campos de concentração, Frankl expressa a significação do que seja dar sentido à vida humana:

A maioria preocupava-se com a questão: “Será que vamos sobreviver ao campo de concentração? Pois, caso contrário, todo esse sofrimento não tem sentido”. Em contraste, a pergunta que me afligia era outra: “Será que tem sentido todo esse sofrimento, essa morte ao nosso redor? Pois caso contrário, afinal de contas, não faz sentido sobreviver ao campo de concentração (FRANKL, 2013, p. 90).

A ideia de sentido em Frankl possui um caráter existencial, de acordo com suas propostas, configurando, assim uma razão para as motivações da vida no intuito de que determinadas coisas possam ser alcançadas. Dessa forma, compreender o conceito de sentido e identificá-lo como um possível dispositivo de reflexão poderá se desvendar como formativo.

3.2 CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FRANKLIANAS

A partir da tese do *otimismo trágico* anteriormente apresentada, consideramos relevante refleti-la no viés do contexto educacional, dada a dimensão trágica da vida, a qual é inevitável. Por conseguinte, a esfera dessa problemática enaltece o papel da escola como condição formativa para a mitigação dos impactos da tragédia. Assim, na perspectiva de Frankl, na escola pode ser possível aprender com a dor alheia ou com a dor dos traumas que nos assolam, uma vez que constitui a possibilidade de extrair lições colaborativas para a formação de conhecimento, capazes de reduzir impactos e sofrimentos. Nesse horizonte, Trevisan (2014) aponta que é possível uma contribuição para um modelo de formação sensível à prevenção de tragédias coletivas e à elaboração do trauma por meio da compreensão da literatura de testemunho e as iniciativas referentes às experiências do holocausto/genocídio.

Podemos contribuir, dessa maneira, para a criação de um modelo de formação sensível à prevenção de catástrofes coletivas, bem como à elaboração do trauma, tendo como parâmetro de compreensão a literatura de testemunho e as iniciativas referentes às experiências do holocausto/genocídio. A ideia parte de uma demanda da sociedade por obter novas posturas no campo de formação de professores e sob a

necessidade de uma nova ordem de pensamento, que repensa a docência em virtude da renovação de saberes no campo da educação. Acreditamos que a formação de professores pode construir importantes saberes com potenciais reflexivos e terapêuticos. Desse modo, o dito de “tudo o que não se aprende por amor, se aprende pela dor” poderia ser complementado por: “O que se aprende com a experiência da dor, deveria ser ensinado por amor” (TREVISAN, 2014, p. 65-66).

A teoria de Viktor Frankl vem sendo aproximada ao contexto da educação sob a perspectiva da natureza pedagógica da antropologia proposta por ele. Miguez (2014), considera que a Logoterapia pode contribuir para a construção de um sistema de educação capaz de conduzir a uma reflexão pedagógica em sua vertente do dinamismo noético¹⁵, aponta ainda os conceitos do autor, citando a autotranscedência como pauta para uma educação que atinja sua finalidade na responsabilização pessoal. Nesse sentido, a percepção é de que o envolvimento da teoria frankliana é utilizado na reflexão da busca do sentido da educação como expressou a autora.

O autor lança mão, em sua produção textual, de inúmeros exemplos de situações para elucidar seus conceitos, descrevendo casos, pesquisas de colegas que dedicaram esforços a comprovar empiricamente seus conceitos, cartas de presos, sua experiência clínica com jovens, entre outras. Frankl (2005), no texto intitulado *Desejo de Sentido*, expressa que a Logoterapia em uma tradução literal seria a terapia através do sentido e baseia seu sistema em três princípios fundamentais: 1) busca de um significado, 2) o sentido da vida e 3) a liberdade do querer. Sua concepção antropológica do homem consiste em reconhecê-lo como aquele que sempre procura um significado para sua vida, considera que o homem está sempre em direção à busca de sentido de seu viver, sendo essa a concepção de *vontade de sentido* como interesse primário do homem. Inquieto com as propostas da psicologia moderna, no que tange à motivação, o logoterapeuta vienense adverte que o homem não apenas reage a estímulos ou obedece aos impulsos, ele considera que o homem responde às questões que a vida lhe coloca e por meio disso é que desvenda os significados para ela. Ele ressalta ainda que desde que, incluiu o *vontade de sentido* em 1949 em sua teoria, o mesmo tem sido confirmado empiricamente por vários autores, por meio de testes e métodos estatísticos, a exemplo de Theodor A. Kotchen – citado por ele, que comprovou que o *vontade de sentido* não é apenas uma manifestação da humanidade, senão um sinal de saúde mental.

¹⁵ A visão de homem para Frankl entra em embate com qualquer intensão reducionista, entendendo o homem como um ser tridimensional: Dimensão somática, dimensão psicológica e a dimensão noética (*noésis* em grego, “conhecimento intuitivo”), a qual abrange as qualidades que diferenciam o homem dos demais animais, como a criatividade, liberdade para decidir, consciência moral entre outros.

É válido termos em mente que os conceitos cunhados por Frankl foram comprovados por ele no período em que esteve confinado nos campos de concentração. Tal como nos confere o relato quando discute a *vontade de sentido* como valor de sobrevivência apontado pela psicologia moderna:

É essa a lição que tive que aprender nos três anos passados em Auschwitz e Dachau: *ceteris paribus* (restando iguais as demais coisas), as coisas mais idôneas para a sobrevivência nos campos eram as orientadas para o futuro – para uma tarefa ou para uma pessoa que, durante a espera, eram projetadas no futuro e para um sentido da vida que no futuro iriam realizar (FRANKL, 2014, p. 35).

Frankl (2005) enfatiza que os sentidos são únicos e mutáveis, porém estão sempre presentes e lembra da importância de não esquecer que podemos descobrir um sentido na vida mesmo diante de situações desesperançosas, em momentos em que somos vítimas e diante de um destino que não pode ser mudado. Mesmo assim, aponta ele que o que vale é o testemunho do potencial, exclusivamente humano, que pode transformar uma tragédia em triunfo pessoal, uma situação difícil em sucesso humano

Pereira (2008) aponta que o criador da Logoterapia procurou aproximar o modo de existência da vida com sentido com a do homem comum, ou seja, com aquele homem que não passou anos em psicanálise e não sofreu com sua inserção na doutrina de cursos universitários de psicologia.

De acordo com os ensinamentos de Frankl, assumindo como sentido da vida o sentido concreto, de cada situação vivida, temos o logos da Logoterapia, conforme aponta Pereira (2008) como um sentido que se funda no mundo, com estrutura própria de inteligibilidade axiológica.

“Sabemos desde Auschwitz do que é capaz o ser humano” (FRANKL, 2013, p. 89) e Miguez (2014) complementa: “Portanto Auschwitz pode também significar o *experimentum crucis* que nos aponta para um novo signo: o da responsabilidade” (posição 219).

Conforme alude Jean-François Mattéi (2002) a barbárie está conosco, não é algo que podemos simplesmente atribuir como existente para além das nossas fronteiras – no outro – mas desde sempre a carregamos. É possível que nessa perspectiva, a teoria de Frankl possa contribuir de forma reflexiva ao que estamos vivendo em nosso tempo, especialmente pela chancela de ser um século pós-traumático. Nas palavras do pensador vienense, quando citado por Pereira (2008):

Pois não somente uma vida ativa tem sentido em dando à pessoa a oportunidade de concretizar valores de forma criativa. Não há sentido apenas no gozo da vida, que permite à pessoa realizar valores na experiência do que é belo, na experiência da arte

ou da natureza. Também há sentido naquela vida que – como no campo de concentração – dificilmente oferece uma chance de se realizar criativamente ou em termos de experiência, mas que lhe reserva apenas uma possibilidade de configurar o sentido da existência, e que consiste precisamente na atitude com que a pessoa se coloca face à restrição forçada de fora sobre seu ser. [...] Se é que a vida tem sentido, também o sofrimento necessariamente o terá (Frankl, 1985, p. 67).

Sobre a educação, Frankl assevera que esta deveria assumir uma vertente de educação para a responsabilidade, assim como expressa:

Mais do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher. Vivemos numa sociedade de massa e vivemos na idade da pílula. Se não quisermos sucumbir na total promiscuidade dessa avalanche de sensações, devemos aprender a distinguir o que é essencial do que não é, o que tem sentido do que não tem, o de que pode alguém ser responsabilizado daquilo que escapa à liberdade de agir (FRANKL, 1990, p. 19).

Miguez (2014), é uma estudiosa da logoterapia frankliana na perspectiva da educação e embasada nas concepções de Arendt, a respeito do desaparecimento da autoridade no contexto moderno, considera que “não há em parte alguma a possibilidade de visibilidade e experiência da autoridade no mundo atual” (posição 1302). Em decorrência disso, a autora considera que a problemática da autoridade afeta a educação e contribui para sua crise. Aponta ainda que, como forma de fazer frente às consequências da crise da educação, a exemplo do vazio existencial, urge a retomada do protagonismo da consciência, conforme suas palavras:

A grande contribuição da análise existencial para a reflexão sobre a perda das tradições, a falência dos valores universais e, conseqüentemente, a deflagração do vazio existencial e a crise da educação está em recolocar no centro da discussão o insubstituível protagonismo da consciência como “órgão de sentido”. O desvanecimento dos valores universais tem relação direta com o sentimento de vazio existencial que atinge cada vez mais pessoas na atualidade. No entanto, os valores singulares permanecem, pois estão vinculados a uma pessoa única e a uma situação específica. A possibilidade de encontrar sentido não desaparece, e, para encontrá-lo, o homem deve estar “equipado” (MIGUEZ, 2014, posição 1302).

Miguez (2014) considera como tarefa imprescindível da educação “afinar a consciência”, não podendo mais ser admitida em seu papel raso de transmissão, mas assumir a “missão” de “preparar o homem para o desafio constante de configurar sentido à vida, respondendo pessoal e criativamente a seus desafios. Uma tarefa educativa que o capacite para valorar e eleger” (posição 1310).

A concepção de consciência de Frankl está assentada no homem como “ser que decide”, conforme Miguez:

Essa concepção do homem como ator e autor da própria vida, como ser-consciente, responsável e livre se contrapõe, de certa forma, à psicologia do inconsciente e de base psicanalítica, predominante durante décadas e ainda presente em muitos autores neofreudianos contemporâneos. A concepção de Frankl separa-se também das ideias centrais da antropologia filosófica do século XIX: o modelo racionalista de consciência que se encontra em Descartes, imanente, fechada em si mesma (res cogitans), que sustentará ainda a ética kantiana; o modelo positivista mecanicista que tem início com o empirismo inglês; e o modelo vitalista que está na base da psicanálise freudiana e da psicologia individual de Adler (MIGUEZ, 2014, posição 1186).

Frankl expande o horizonte do conceito freudiano de inconsciente, considerando o espiritual também inconsciente, (inconsciente espiritual), segundo Miguez (2014):

Discernir a existência espiritual em toda a sua amplitude, consciente e inconsciente, tem uma relevância psicoterapêutica, bem como um alcance educativo [...]. Pois se trata de mobilizar na pessoa sua liberdade e responsabilidade perante os condicionamentos que lhe são próprios, bem como mobilizá-los para a dinâmica formativa que se insere na polaridade ser e dever-ser (MIGUEZ, 2014, posição, 1211).

De acordo com Miguez (2014), Frankl realiza uma análise existencial do fenômeno da consciência, considerando que, se a consciência inicialmente é o conhecimento que o homem tem de si mesmo e da realidade, chega um ponto, no qual a atitude reflexiva do ato cognitivo adentra a zona da irreflexão. “Nesse sentido, a consciência também é irracional, alógica; melhor dizendo, como retifica Frankl, é pré-lógica. E é precisamente aí nessa profundidade inconsciente que são tomadas as grandes e autênticas decisões” (MIGUEZ, 2014, posição 1228).

A autora lembra que para análise existencial frankliana, o conceito de “pessoa profunda” considera uma pessoa espiritual-existencial, sendo inconsciente e não objetivável.

Á consciência ontológica torna-se acessível um “ser que é”, capaz de conhecer a si mesmo pela reflexão ou pela introspecção; à consciência moral, torna-se acessível “um ser que ainda não é”, mas que deve-ser ou pode-ser. Este existe como possibilidade que deve ainda tornar-se real. Esse conceito é de suma importância para compreender a educação em seu caráter formativo na perspectiva frankliana. (MIGUEZ, 2014, posição 1245).

Para Miguez (2014), o foco da educação deveria ser o afinamento da consciência como órgão de sentido, tendo em sua condição de formação o objetivo de capacitar o homem para ações éticas e respostas às exigências e desafios, os quais o convocam. A autora busca em Bruzzone (2001) o ponto de vista pedagógico ressaltado pela análise existencial, o caráter intencional e projetivo do fato educativo, já que a pessoa se forma num espaço existencial de tensão entre o ser e o dever-ser, “caracterizado como fator constitutivo de abertura por parte

da pessoa a um horizonte de valores que, uma vez realizados, não apenas configuram sentido a sua vida, mas a completam e aperfeiçoam” (p. 352).

A estudiosa de Frankl retoma as três categorias de valores¹⁶ de Frankl como “vias” para “encontrar o sentido e delinear seu possível desdobramento educativo” (MIGUEZ, 2014, posição 1561) e propõe as seguintes perspectivas pedagógicas: educar para a criatividade – “oferecer algo de si para o mundo”, educar para a convivência – cooperação, solidariedade, ajuda mútua, além da sensibilização para percepção da relação entre o mundo de valores e a cultura.

Na esteira das considerações frankliananas para a educação e de outros autores, o próximo capítulo dedica-se a identificar os saberes docentes advindos das entrevistas, por meio da hermenêutica que se põe na escuta daqueles que vivenciaram a tragédia da boate Kiss, considerando a possibilidade de contribuição à educação como medida reflexiva e preventiva, a partir da proposta de uma compreensão hermenêutica trágica dos saberes da docência.

¹⁶ Valores criativos, valores experienciais ou de vivência e valores atitudinais ou de atitude.

CAPÍTULO IV – AS CLASSES VAZIAS: O PROFESSOR NA CRISE

“A morte não extingue, transforma; não aniquila, renova; não divorcia, aproxima”.
(Rui Barbosa)

Consideramos que no presente capítulo desta dissertação, nossa questão de pesquisa possa se aproximar de uma compreensão hermenêutica trágica dos saberes docentes proposta neste estudo. Os relatos dos docentes afetados pela perda de seus alunos de forma trágica propiciam a problematização dos saberes docentes diante da dor do outro, os quais certamente, irão contribuir para a formação do professor para lidar com situações críticas.

Disso se depreende que caberia analisar a proposta de aliar a experiência do trauma ao amor pelo saber, a dor do trágico à sabedoria da vida – a Hamartia à Sofia – no processo educativo. O trágico está na raiz da condição humana e, portanto, da nossa falta de saber conviver com a diversidade e a diferença, seja em si mesmo, como no caso de Édipo, ou dos outros. Por isso a busca da educação pela renovação de propostas constantemente. No entanto, a necessidade dessa convivência é inerente a uma educação para a cidadania democrática, com alicerce no pensamento crítico, da cidadania universal e da imaginação empática, que permitiria reorientar as nossas vidas para além do objetivo específico de uma vida mercadológica (TREVISAN, 2014, p. 65).

Participaram da pesquisa quatro docentes, os quais ocupavam cargos de gestores em seus respectivos cursos e que foram afetados pela perda de alunos vitimados na referida tragédia. O objetivo inicial deste estudo foi de contar com seis participantes; no entanto, um não respondeu ao contato realizado por email/convite em nenhuma das duas tentativas. Com o sexto participante foram feitas algumas tentativas, porém a dificuldade de agenda impediu o encontro.

A produção de dados para este estudo deu-se através das entrevistas semiestruturadas. Cada entrevista teve duração de uma hora e meia a duas horas em local previamente agendado e confortável para o participante. O contato foi feito através do e-mail/convite, juntamente com o termo de consentimento livre esclarecido para apreciação do entrevistado.

Esse estudo está vinculado ao projeto, já referenciado na página 20, "Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores", o qual prevê, entre outras atividades, entrevistas com professores da UFSM que tiveram alunos vitimados no dia 27 de janeiro de 2013.

Por tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos e com a possibilidade de causar algum desconforto emocional, o projeto que deu origem a esta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética da UFSM, o qual ofereceu parecer favorável a sua realização. Por tratar-se de

um tema mobilizador de emoções, antes da realização de cada entrevista a pesquisadora esclareceu os aspectos supracitados ao participante, colocando-se à disposição para acolhimento de qualquer desconforto psicológico.

4.1 “NOSSAS” CLASSES VAZIAS

Como anteriormente referido, a UFSM foi a instituição mais afetada pelo incêndio da boate Kiss em vidas perdidas, tendo mais de uma centena de alunos vitimados na noite de 27 de janeiro de 2013.

Será que em algum momento de nossas vidas pensamos que um professor iria reconhecer o corpo de seu aluno morto de forma trágica? Será que em algum momento de nossas vidas pensamos que professores precisariam lidar com situações traumáticas dessa magnitude? É possível que não, apesar de vivermos em um século pós-traumático. Mas que, contudo a memória do holocausto e dos campos de concentração acaba por ser relegada na formação teórica, em detrimento de uma formação voltada à dominação do capital, ou seja, uma formação que invés de atender a demanda social é uma formação que se submete ao capital. Diante disso, passamos a considerar os docentes como afetados e, como tal, merecedores de um olhar ao ofício de protagonizar o acolhimento, a retomada e a continuidade da vida, mas principalmente o de fazer frente ao imperativo adorniano de que Auschwitz não se repita.

O conhecimento fracionado pela racionalidade cartesiana e positivista tornou o campo acadêmico refém de guetos, porque fez com que todas as áreas adotassem fronteiras rígidas para se autoproteger e melhor se identificar. Com isso, saberes mais amplos acabaram sendo descuidados ou, para não dizer mais, deixados à margem, como os saberes do encantamento com o mundo da vida, com o outro, o sentido e o significado da vida no planeta, etc. Qualquer lógica que os afaste do horizonte da utilidade e do valor de mercado não é reconhecida como importante para a sobrevivência humana. Por conta dos riscos imediatos, o homem deixou de pensar o conhecimento a médio e longo prazos, advogando uma racionalidade despreocupada com os destinos da humanidade, a relação com a natureza, a espiritualidade e a questão do outro. Porém esses temas deixados de lado emergem com muita ênfase no atual contexto, e nem sempre da melhor forma, provocando xenofobismos, racismos, desequilíbrios e catástrofes ambientais, conflitos étnicos e religiosos, a desigualdade e a indiferença (TREVISAN, 2014, p. 51).

Ao expressar que não compreende como Auschwitz teve tão pouca atenção, Adorno (2012) considera que a precária consciência em relação à exigência de que Auschwitz não se repita e suas implicações apontam que a “monstruosidade não calou fundo nas pessoas” (p. 119), tornando-se sintoma da possibilidade de que volte a acontecer devido ao estado de consciência e inconsciência das mesmas.

A análise interpretativa dos relatos dos docentes foi realizada à luz da hermenêutica, e para tanto construímos uma tabela como referência ao discurso do outro. Identificamos a regularidade da linguagem expressa pelos participantes da pesquisa, a partir das repetições na linguagem dos mesmos. Com isso, acreditamos ser viável cumprir com os pressupostos hermenêuticos, de “deixar que o texto diga algo”, assim como estreitar a relação da parte com o todo e vice-versa, nas palavras de Gadamer:

Sin embargo, existe outra dialéctica de la palabra, que asigna a cada una de las palabras una dimensión interna de multiplicación: cada palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, y sólo en virtud de éste es palabra. Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja parecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que este ahí también lo no dicho, a lo cual se refiere como respuesta y alusión (GADAMER, 1996, p. 549).

As palavras e expressões significativas serão relacionadas em uma tabela que servirá como “norte” para a compreensão de nossa questão de pesquisa, qual seja: identificar a relevância da inclusão no percurso formativo docente de aspectos relacionados ao desenvolvimento de saberes ligados às dores emocionais advindas de situações potencialmente traumáticas. Os nomes dos entrevistados foram alterados por respeito ao sigilo. Utilizamos nomes de deuses e heróis da mitologia grega para identificá-los. No entanto, a escolha não foi meramente aleatória, pois buscamos nomes que ofereçam sentido aos seus relatos.

O primeiro nome escolhido para a professora entrevistada foi de Astréia, uma deusa grega que ensinava aos homens a sabedoria, a caça e o plantio. Ao saber que os próximos anos da humanidade, após a "era do outro" de Hesíodo, seriam de grande sofrimento, deixou a Terra, foi colocada entre as estrelas, transformando-se na constelação Virgo. Filha de Zeus e Têmis, era representada por uma balança, pois pesava as alegações das partes adversárias. Os antigos poetas consideravam a ideia de um retorno de Astréia e outras deusas à Terra, para trazer de volta a Idade de Ouro. Astréia, portanto, personificava a justiça, palavra que protagoniza, até os dias atuais, reivindicações acerca da tragédia.

Deucalião, filho de Prometeu, também escolhido para nomear entrevistados deste estudo, juntamente com sua esposa Pirra, dirigiu-se ao templo para indagar os deuses em relação ao que fazer diante do abalo da Terra pela fúria de Zeus, que decidiu pôr fim a uma das eras da humanidade, trazendo o dilúvio. Rogaram à deusa que esclarecesse a maneira de se comportar em situação miserável, como a que estavam passando. Deucalião interpretou o oráculo e ajudou a conceber a salvação da raça humana, em tempos de tragédias.

Tritão, deus grego, filho de Poseidon e Anfitrite, conhecido como o rei dos mares, tinha a tarefa de acalmar as águas do mar para dar segurança às embarcações, teve a responsabilidade da retirada das águas pelo soar de sua concha, fazendo o mar voltar às suas costas e os rios aos seus leitos, propiciando o início da retomada da raça humana na Terra e de sua reorganização após o caos.

Prometeu, que na mitologia grega é um titã, filho de Urano e Gaia, conhecido pela inteligência e astúcia, tem um papel fundamental de defesa da humanidade, dado que roubara o fogo dos deuses para ofertá-lo para os mortais. Condenado por Zeus por esse crime, ficou preso a uma rocha, onde era ferido, diariamente e por toda a eternidade, por uma águia. Diante da dor não sucumbiu, resignou-se à fúria do deus dos deuses, tornando-se símbolo da abnegada resistência ao sofrimento imerecido e da força de vontade em resistir à opressão. Os discursos desses sujeitos demonstraram estar carregados de afeto, ao narrarem sua vivência diante da tragédia da boate Kiss.

Felman (2000), em seu artigo dedicado a sua experiência em lecionar sobre o testemunho, assevera:

Buscar a realidade por intermédio da língua “com seu ser”, buscar na língua exatamente aquilo que a língua *teve de atravessar*, é, portanto fazer de seu “próprio desabrigo” – da abertura e da acessibilidade de suas próprias feridas – um meio inesperado e inusitado de acessar a *realidade*, a condição radical para uma exploração forçada da função testemunhal e do poder testemunhal da linguagem: é entregar sua própria vulnerabilidade à realidade, como a condição de uma disponibilidade excepcional e de uma atenção excepcionalmente sensibilizada e submetida à *relação entre linguagem e os eventos*” (p. 40).

Inspirados na citação de Felman, de que as palavras são mediadoras da relação, por vezes sofrida, entre linguagem e mundo sistematizamos as expressões mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas. Dessa forma, acreditamos fazer emergir a hermenêutica do vivido por eles, em função da sua experiência com a tragédia; tais saberes podem impactar preventivamente uma hermenêutica trágica dos saberes docentes. Ao final deste capítulo, apresentamos uma tabela com a sistematização da linguagem e na última linha tentamos sintetizar uma única expressão, como o saber que emerge de cada contribuição apresentada pelos sujeitos entrevistados; com isso elencamos quatro saberes para a docência em situações de crise. Por conseguinte, os denominamos de **saberes virtuosos**¹⁷.

Primeiramente, precisamos pensar um pouco o sentido do saber, neste estudo. O saber, aqui expressado advém do conhecimento que se origina da experiência da vida, do mundo. Uma certeza de estar convencido e poder explicar uma verdade que não foi atingida pela

¹⁷ Grifo nosso.

razão, mas pelo sentir e pelo experimentar da dor não imaginada, do conhecimento não planejado metodologicamente, mas construído a partir de um legado que emerge do que foi vivido. Neste sentido, temos os saberes advindos da vivência trágica da perda de alunos em uma tragédia coletiva, mas que podem fazer sua função prospectiva em outras ocorrências.

Acreditamos que esses saberes virtuosos assumem importante função, impactando positivamente a formação de professores em situações adversas e se expressam como: Serenidade, Sensibilidade, Alteridade e Transformação.

Na tentativa de elucidar nossa própria aprendizagem, emergida da experiência diante dessas narrativas, esses saberes expressos exibem as seguintes considerações: a *serenidade* se mostrou como o resgate autopromovido do estado de paz, de cessação de qualquer hostilidade e de conciliação diante do caos; a *sensibilidade* se estabeleceu como a aquisição do saber pelos sentimentos despertados e percebidos intima e individualmente; a *alteridade*, quando as ocorrências inerentes a um fato venham a fundamentar o "eu" a partir do outro, pelo outro e por causa do outro, ou seja, como sendo aqueles momentos em que o homem consegue contatar seu ser social; e, por fim, mas não menos importante, a *transformação* que, apesar da forte pressão da vivência dolorosa, inesperada e involuntária, não se caracteriza como deformação do ser, mas eliciadora das vivências mais profundas e humanizadoras desse.

Astréia nos apresenta, a partir de sua experiência com o trágico, a importância da serenidade para lidar com a crise, bem como a serenidade como aprendizagem. A serenidade está vinculada à condição humana de aceitação, e nos desafia a lidar com situações que não somos capazes de alterar, portanto irreversíveis. Frankl, em alguma de suas palestras disse: “quando não formos mais capazes de mudar uma situação, somos desafiados a mudar a nós mesmos”. E para tanto, a serenidade deve exercer sua função enquanto saber docente em situações de crise.

Deucalião desvelou a sensibilidade como um saber imprescindível em situações como a que vivenciou, pois ela “abre caminho” para a expressividade, constituindo a condição de cuidado e acolhimento, fundamentais na mitigação dos impactos de uma situação traumática.

Tritão nos propiciou com seu relato identificar a alteridade como seu aprendizado, bem como, por consequência, um saber docente fundamental para lidar com as dores que emergem do fato trágico, assim como elucidada Trevisan (2014) ao diagnosticar que não há ainda uma elaboração estética e ética em relação à dor do outro. Neste caso, estamos nos referindo mais especificamente aos acontecimentos trágicos e seus impactos na formação docente e suas possibilidades de expressão e prevenção, uma vez que este autor considera a estética, por meio da arte trágica, a via possível do saber-expressar e a ética como saber-

prevenir. Se unirmos esses dois saberes propostos por Trevisan aos que identificamos por meio da proposta de uma hermenêutica trágica da docência, poderemos trilhar o caminho da mitigação dos impactos do evento trágico, bem como desenvolver uma condição mais apurada de lidar com a dor do outro

[...] À lembrança da imagem das torres gêmeas desabando semelhante a uma obra de arte, não se pode esquecer que aí está o ser humano envolvido; foram interrompidos diversos projetos de vida, muitos sonhos de famílias ficaram desfigurados, restando “pássaros feridos”. Do mesmo modo que a publicação de um livro poucos dias depois da tragédia da boate de Santa Maria, ainda em um momento de dor e luto das famílias e de culto à memória das vítimas, levanta uma série de dúvidas a respeito do seu real sentido. [...] Afinal, as tragédias ou catástrofes ocasionadas pela ação humana na maioria das vezes não ocorrem, conforme demonstra a mídia em geral, em razão da incompetência ou falta de perícia simplesmente. Mais do que isso, devem-se ao descuido com o outro, quando, em nome da lucratividade, da necessidade de exposição de doutrinas ou ideologias de forma espetacularizada, ou da indiferença para com a dor do outro, é assumido o risco de colocá-lo em perigo (TREVISAN, 2014, p. 65).

O relato de Prometeu apontou a transformação como um dos saberes virtuosos para a formação de professores em situações de crise. Toda catástrofe/tragédia tem em seu cerne a ideia de uma reviravolta, escancarando nossa condição de ser inacabado e que diante do sofrimento deve buscar um sentido, como transformação, de acordo com os ensinamentos *franklianos*. A transformação é usufruto da aprendizagem docente com o fato trágico, pois ela promove uma outra forma de ser, de acordo com Prometeu.

Um evento trágico deixa rastros e ensinamentos. Olhar para fatores que contribuíram para o acontecimento, bem como para suas consequências, parece fundamental para o seguimento da caminhada pós-tragédia como fonte de reflexão, aprendizado e prevenção, cabendo ao ser humano a compreensão. Como já citado, temos a UFSM como a instituição mais afetada com o incêndio da boate Kiss, pois são mais de cem alunos que não utilizam mais suas classes e inúmeros professores a ter que lidar com o vazio das mesmas, seus sentimentos e de seus alunos.

A faixa anexada na fachada da boate Kiss alguns dias após o incêndio estampa a necessidade do entendimento para dar seguimento à vida. Revela ainda que entender é condição de sobrevivência à dor da perda. Contudo, propomos uma ampliação da reflexão para contemplar nosso estudo: se o entendimento da tragédia humana é a condição de vida para aqueles que foram diretamente afetados pela perda de entes queridos, parece possível relacioná-lo também como fonte de prevenção. Pois, em qual espaço que frequentamos deveríamos desenvolver nossa capacidade de pensar, refletir e de crítica?

Figura 4 – Faixa anexada na fachada da boate Kiss



Se observarmos as palavras elencadas na tabela, perceberemos de imediato que em sua totalidade estão ligadas à expressão e compreensão do sujeito, para além do conhecimento cognitivo e tecnicista, mas em sua integralidade. As quatro entrevistas apontaram para questões pertinentes às discussões atuais que circundam a relação entre Filosofia e Educação.

Miguez (2014) retoma Frankl (1984, p. 98) quando diz que a linguagem está apontando sempre a algo que está para além dela mesma. É sempre autotranscedente. Assim como é, em geral a existência humana. É algo mais que mera autoexpressão”. Sendo assim, a autora considera a linguagem para além de um “meio” do qual a intencionalidade humana faz uso para expressar seus planos de experiência, ela pode assumir o papel de “abrir caminho” para o encontro com a realidade. Ela pode “abrir novos significados que vão além do sentido pragmático e utilitário da vida” (MIGUEZ, 2014, posição 941).

Tabela 1 – Sistematização da regularidade da linguagem dos entrevistados

Astréia	Deucalião	Tritão	Prometeu
Amadurecimento profissional	Acolher	Ação em conjunto	Acolher
Conversar	Cuidado – outro olhar	Avançar	Disciplinas humanísticas
Desacelerar	Escutar	Compreender	Formação humana
Escutar	Humanização relação professor-aluno	Conhecimento	Outra forma de ser
Exemplo de vida	Mudança	Cuidado – outro olhar	Sensibilidade
Experiência	Reflexão/humanidades	Ensino para situações traumáticas	Ser biopsicossocial
Memória	Sensibilidade	Estudar	
Não titubear	Tecnicismo	Identificar dificuldades no outro	
Otimismo	União	Memória	
Paciência		Muitas atividades	
Prevenção		Pensar	
Sensibilidade		Reflexão/humanidades	
Serenidade		Relação docente/docente	
Suporte		Relação professor-aluno	
		Superar	
		Treinamento	
SERENIDADE	SENSIBILIDADE	ALTERIDADE	TRANSFORMAÇÃO

4.2 O PROFESSOR NA CRISE: RELATOS DA EXPERIÊNCIA DIANTE DA DOR DO OUTRO¹⁸

Astréia

“Somos um espelho da vida”

O encontro com a professora Astréia aconteceu após uma visita à Unidade de Apoio pedagógico – UAP - para buscar contatos de alguns docentes sugeridos por outros entrevistados. A UAP é um órgão setorial que assessoria a Direção, as Coordenações, os professores, os técnicos administrativos e os estudantes nas questões didático- pedagógicas. A UAP promove cursos, encontros, reuniões, assessorias aos professores quanto à ação docente e à formação complementar dos estudantes e na capacitação profissional de técnico administrativos.

A pesquisadora foi gentilmente apresentada à professora Astréia por uma das técnicas em assuntos educacionais, membro da equipe. Eram quase 11:30 e mesmo diante do adiantado do horário, de forma muito prestativa a professora concedeu a entrevista.

A notícia da tragédia foi recebida através do telefonema de um familiar preocupado com a segurança de um membro da família de Astréia, visto o mesmo estar em viagem. Logo após, começou a receber ligações de alunos demandando sua presença e imediatamente buscou o número total de alunos do curso com intuito de fazer um levantamento de quem estava bem e estava vivo, fato bastante mobilizador de sentimentos como expressou: *“Na manhã, em torno de umas nove horas. Na verdade quem me ligou foi o meu cunhado de outra cidade perguntando onde estava meu filho, se ele tinha se acidentado ou não, entrei em choque. Por que em primeiro lugar meu filho tinha saído pra fazer um acampamento em decorrência de sua função na época. Daí eu imaginei, deu um acidente na estrada, mas não, ele disse que era na boate, daí eu disse bem em boate ele não está. Lá pelas tantas começa a ligar os meus alunos orientados, havia assumido a pouco a função em que estava. Os meus alunos começaram a dizer "Oh é conosco", são nossos alunos, aí me bateu o desespero pelo fato de estar a pouco tempo na função. Tive que recorrer a outra instância para poder lá tentar baixar de todas as formas o número total de alunos do curso, porque era a única coisa que eu podia fazer no momento, e daí armamos um esquema de levantamento de quem ainda*

¹⁸ Alguns detalhes relatados pelos docentes foram alterados para que sua identidade se mantenha preservada em respeito ao sigilo, mas de forma a não perder o contexto.

estava bem e estava vivo. Foi um choque ter que fazer a contabilidade dos que estão vivos, porque não se sabia quem estava morto”.

O momento em que se encontrava, em relação às atribuições de suas funções, causou-lhe certo incômodo, pois percebeu que, por estar em período de transição, não teve condições de atuar como gostaria, por conta da dificuldade de acesso aos meios físicos que considerou necessário para gerir a crise.

A docente reconhece que o fato de já ter passado por situações traumáticas contribuiu para o manejo da crise. Relata ainda que durante alguns dias subsequentes à tragédia manteve-se alerta às necessidades prementes, mas que no decorrer sentiu-se muito cansada, desanimada e impotente conforme seu relato: *“Eu tenho uma característica de não sentir comoção no momento do ocorrido, isso já aconteceu comigo em outras ocasiões trágicas que envolveram minha família, então nesses momentos eu fico extremamente lúcida, foi o que me aconteceu na Kiss: eu entrei em um sistema de alerta. E esse sistema de alerta durou mais ou menos uma semana em que movimentei para que viesse ajuda psicológica para tratar com os colegas, pra mim tudo era extremamente fácil e claro de fazer, passou essa uma semana aí, sim, veio o choque pesado. Que daí eu me senti extremamente cansada, desmotivada, impotente. E ao mesmo tempo sabendo que eu tinha responsabilidade de recepcionar os pais, o que foi o mais difícil, pois eles vinham trazer a bibliografia dos filhos, o material que estava emprestado de outros colegas, vinham pagar dívidas, queriam saber onde os filhos passavam.”*

A docente reafirma ainda que os momentos em que precisou acolher e amparar os pais foram de muita dificuldade, em suas palavras: *“Esse foi um suporte mais pesado e que a gente não estava preparado pra isso, uma coisa é a gente trabalhar com acadêmico, outra coisa é trabalhar com os pais dos acadêmicos. Por que eu como mãe conheço o procedimento de como um pai pensa, como uma mãe pensa.”*

Astréia recorreu a recursos de sua experiência de vida profissional para gerir alguns conflitos relacionados à forma de lidar com a situação, valendo-se das orientações da reitoria. Astréia relata lançar mão de alguns aspectos para lidar com a crise, tais como: sua preocupação inicial foi em torno do suporte a seus colegas, uma vez que reconhece as diferentes formas que cada pessoa tem de enfrentar situações críticas. *“Nós fizemos vários itens, um deles, primeira coisa que me preocupei foi dar suporte para meus colegas. Porque afinal de contas cada professor tem uma cabeça diferente, muitos professores não encaram dessa maneira o efeito psicológico. Então o que foi muito complicado foi fazer com que,*

alguns colegas aceitassem decisões que partiram inclusive da reitoria. Isso foi um ponto importante, bem complicado de resolver.”

Quanto aos alunos, dedicou-se a escutá-los o quanto tivessem necessidade, assim como é possível perceber em suas palavras: *“Em relação aos alunos eu utilizei muito foi escutar o que eles tinham para conversar até a exaustão, eu largava os compromissos e ficava escutando até o final, pra depois tentar puxar pontos positivos.”*

Seu relato também alude que sua experiência prévia em ofícios que lidavam com a dor, estresse e sofrimento alheio contribuíram para que pudesse enfrentar a situação a que fora submetida, porém ressalta que lidar com uma pessoa saudável, no caso os pais dos alunos vitimados, foi difícil, visto ter experiência no atendimento a pessoas que passaram por algum tipo de trauma físico, *“Minha formação propiciou que trabalhasse muito tempo em instituição de saúde que prestava atendimento a grandes traumas. Então trabalhar com a dor e o sofrimento alheio isso pra mim já era pré trabalhado, então também por isso eu deva não ter tido essa dificuldade, mas nunca tratei quanto a alguém saudável, que era o caso dos pais esse foi o pior.”*

Esse apontamento de Astréia parece contribuir para nosso estudo, uma vez que estamos buscando identificar se é relevante para a docência incluir em seu percurso formativo aspectos relacionados ao desenvolvimento de saberes ligados às dores emocionais advindas de situações potencialmente traumáticas. Por conseguinte, buscamos reconhecer se esses quesitos formativos podem contribuir para mitigação dos impactos correlacionados a situações como a que está em estudo nesta pesquisa.

Quanto ao questionamento a respeito do que essa experiência dolorosa pode proporcionar como aprendizado para a formação de professores, a docente ressalta um ponto importante e que é pauta de muitas discussões no cenário educacional brasileiro, tal qual em suas palavras: *“Uma das coisas que eu acho, não tem muito a ver com a pedagogia em si, mas tem a ver com o amadurecimento profissional, do professor. A CAPES e o CNPq favorecem, por exemplo, que um mestrando possa ser elevado a doutorando num curto período de espaço, de tempo. Eu observo que o professor está à frente do aluno, não só como professor mas como um exemplo de vida, então essa diferença de idade, essa diferença de maturidade é extremamente importante, então não adianta acelerar o conhecimento técnico, se você não tiver a experiência de vida para dar suporte. Muitas vezes o fato de você sentar com um aluno e escutar ele até o final e puxar a partir daquele ponto de dúvida dele é mais importante ter essa paciência de chegar lá do que necessariamente alterar o método, digamos didático. Então frente a isso eu acho que pode é inculir dentro da educação a ideia*

das pessoas pararem e pensarem: O que é estar à frente de jovens? Esse eu acho que é um dos pontos principais, é o pessoal descobrir que você é um espelho da vida, você tem erros, você tem que mostrar que você tem erros, mas você não pode é titubear frente ao aluno. Não sabe? Não sei e semana que vem volto com o conhecimento.”

Esse fragmento do relato de Astréia nos remete ao consagrado filme de 1997, chamado *Gênio Indomável*¹⁹, o qual coloca à disposição do telespectador vários temas de suma importância para reflexão. No entanto, nos valeremos aqui dos aspectos relacionais que perpassam entre o jovem, seu mestre e seu psicoterapeuta. A história narra a vida de um jovem órfão chamado Will Hunting, sendo que em sua história há a conjugação de fatores que contribuem para os conflitos que apresenta, tais como: abandono, solidão, permanência em orfanato, envolvimento com bebidas, má condição financeira, passagem pela polícia, envolvimento em brigas, bem como sua genialidade. Will possui inteligência acima da média e uma extrema facilidade para a Matemática, a ponto de resolver de forma anônima um problema exposto em quadro negro no corredor da instituição pelo Professor Gerald Lambeau, um reconhecido matemático que costumava desacreditar de seus alunos através de desafios. Surpreendentemente, um dia um dos problemas matemáticos apareceu resolvido. Imediatamente, o professor foi comunicado e tratou de buscar reconhecer qual de seus alunos teria a capacidade de apresentar a resposta correta. Diante da negativa dos discentes, Lambeau lança mais um desafio no quadro anexado no corredor da instituição. Com a resposta correta apresentada no dia seguinte, Lambeau emplaca uma corrida em direção aquele que, por decisão própria, seria seu pupilo. Ao saber que o jovem havia sido preso por envolvimento em uma briga, o professor providencia sua soltura diante da responsabilidade de que o mesmo fará psicoterapia.

Will passa pela avaliação de renomados psicoterapeutas, porém somente Shaun é quem consegue estreitar uma relação dialógica e afetiva com Will. Tal psicoterapeuta foi colega de Lambeau, mas distanciaram-se devido a conflitos relativos a disputas por mérito. Lambeau ascende a um lugar de destaque em sua carreira docente, sendo temido por seus alunos devido a sua postura de superioridade. No entanto, Lambeau recorreu ao colega para ajudar seu pupilo. Entre conflitos e divergências Shaun decide não desistir de Will e ajuda-o a humanizar o conhecimento que adquiriu com as leituras, bem como suas altas habilidades. O diálogo da cena em que Shaun leva Will a um parque e sentados num banco à frente do lago com cisnes, reconhece o mesmo como “apenas um garoto” representa o exposto acima: “*Se te*

¹⁹ Good Will Hunting (Original). Direção: Gus Van Sant, Produção: Lawrence Bender, Estados Unidos da América: Miramax Films, 1997.

perguntar sobre arte, me dirá tudo escrito sobre o tema. Michelangelo... sabe muito sobre ele: Sua obra, aspirações políticas... ele e o papa, tendências sexuais, tudo. Mas não pode falar do cheiro da Capela Sistina. Nunca esteve lá, nem olhou aquele teto lindo. Nunca o viu. Se perguntar sobre mulheres, me dará uma lista das favoritas. Já deve ter transado algumas vezes mas não sabe o que é acordar ao lado de uma mulher e se sentir realmente feliz. É um garoto sofrido. Se perguntar sobre a guerra, vai me citar Shakespeare... “Outra vez ao mar, amigos...” Mas não conhece a guerra. Nunca teve a cabeça de seu melhor amigo no colo... e viu seu último suspiro, pedindo ajuda. Se perguntar sobre o amor, citará um soneto... mas nunca olhou uma mulher e se sentiu vulnerável. Alguém que o entendesse com um olhar como se Deus tivesse posto um anjo na Terra só pra você para salvá-lo do inferno. E sem saber como ser o anjo dela como amá-la e apoiá-la pra sempre, em tudo no câncer. Não sabe o que é dormir sentado num hospital por dois meses porque só o horário de visitas não é suficiente. Não sabe nada de perda. Porque ela só ocorre quando ama algo mais que a si próprio. Duvido que já tenha amado alguém assim. Olho pra você, e não vejo um homem inteligente e confiante. Só um garoto convencido e assustado. Mas você é um gênio, é inegável. Ninguém entenderia sua complexidade. Mas acha que me conhece por um quadro e dissecou minha vida. Você é órfão, não é? Acha que sei de como sofreu, como se sente, quem você é... porque li “Oliver Twist”? Você se resume a isso? Pessoalmente, estou cagando pra isso, porque... tudo que me diz eu poderia ler em livros. A menos que me conte sobre você, quem você é. Isso me fascinaria. Isso, sim. Mas não quer fazer isso, não é? Morre de medo do que poderia dizer. Você que sabe.”

Professor Lambeau, um representante à altura dos tempos de produtividade a que estamos submetidos, fissurado na produção e conquista de titulação em detrimento de sua vida pessoal. Apesar de o filme não explorar esse aspecto especificamente, parece-nos evidente que sua vida acaba por resumir-se a sua sala na respeitada universidade em que leciona. Astréia traz essa questão com bastante propriedade, seguindo sua contribuição em torno da reflexão acerca da relação técnica e competência versus formação humana, apontando a necessidade de a formação técnica ser desacelerada.

Duas professoras americanas lançaram recentemente um livro (ainda não traduzido) abordando a preocupação mencionada por Astréia. Segundo a autora da resenha²⁰ do livro *The Slow Professor: challenging the culture of speed in the Academy*, Tamara Amoroso Gonçalves “Maggie Berg e Barbara Seeber questionam a atual configuração das universidades e

²⁰ <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/livros/nao-e-possivel-alisar-productivismo-academico-com-excelencia-e-brilhantismo>.

o impacto de políticas neoliberais sobre a produção do conhecimento, tanto sob a ótica do direcionamento da pesquisa a interesses econômicos quanto dos processos de gerenciamento das próprias universidades.”. O que Astréia nomeou como desacelerar, as autoras do livro conceituam como “*The Slow Professor*” e consideram não ser viável aliar produtivismo acadêmico com excelência e brilhantismo. As autoras consideram importante a inclusão de princípios do “*Slow movement*” desenvolvido por Carl Honoré nas universidades. No entanto, elucidam que *slow* (devagar) não está relacionado com a tipificação do ritmo de trabalho, “mas com a possibilidade de se recuperar o agenciamento e a autonomia, o agir com propósito, o permitir que deliberações sejam feitas em meio a um diálogo consistente e em um ambiente que promova uma resiliência emocional e intelectual. Para as autoras, trazer o “*Slow*” para a academia é uma forma de se re-politicizar a academia, revigorando a produção intelectual”, de acordo com a autora de resenha.

Astréia considera que ser protagonista desse evento trágico trouxe-lhe a reflexão a respeito da importância da serenidade, assim como a relevância de estabelecer alguns processos que possam contribuir para a prevenção de possíveis acidentes com seus alunos. Para além da preocupação com a prevenção, a docente criou um registro com características peculiares de cada aluno preenchido pelos mesmos, vislumbrando facilitar a identificação em caso de necessidade diante de uma situação trágica. Desenvolveu junto às entidades discentes e docentes a imagem do curso para que todos pudessem se sentir identificados e desenvolvessem o amor a sua futura profissão. Esse relato de Astréia nos mostra que a docente passou a incluir a iminência da tragédia em seu cotidiano docente, é nessa perspectiva que poderia o professor ser mitigador dos impactos das consequências de uma situação de crise, bem como colaborar para que eventos trágicos não voltem a acontecer.

A professora relata ter percebido certa dificuldade de lidar com a situação de crise por parte de alguns colegas, mantendo, por exemplo, a realização de uma prova no dia em que a tragédia completou um mês. Evidencia-se uma certa impossibilidade de expressar a sensibilidade perante os alunos que estavam na boate e sobreviveram ou perderam seus amigos na noite da festa. É fato que não podemos desconsiderar: a individualidade de cada um em lidar com as consequências do trauma. Porém, devemos nos questionar em decorrência de que um professor não consegue ter empatia com a dor do outro. É possível que esse aspecto esteja associado ao mundo acadêmico produtivista da contemporaneidade, o qual contribui para o egocentrismo e a não inclusão do outro na relação pedagógica. Trevisan (2014) vem investindo esforços, desde seu empreendimento de pesquisa a respeito da

catástrofe, trauma e resistência, em decorrência da Tragédia de Santa Maria, em problematizar o aspecto supracitado quando aponta:

Não podemos negar que essa questão toca diretamente no *quefazer* do cidadão e da sua formação, pois é possível extrair lições que passam pela necessidade de vincular a biografia individual com a história coletiva, conforme indica o aludido texto de Kerézt. E isso requer ir além das propostas vigentes, que concentram todas as expectativas da formação integral (*Paidéia e Bildung*) no formar-se a si mesmo ou, o que é pior na formação de competências e habilidades simplesmente. Analisar a dinâmica atual que o conceito de formação adquire, implica levar em consideração as profundas transformações que o sistema social vem passando no atual contexto das modernas sociedade avançadas, marcado pelo crescente processo de tragédias e catástrofes ocasionadas pelo agir humano que tem, como mesmo pano de fundo, o esquecimento da alteridade com a dor do *outro*. Trata-se de uma subjetividade insuflada de si mesmo, a qual entende o *outro* como um recurso destinado a atender seus propósitos, seja para fins de ordem político-ideológica ou lucro particular. Essa demanda se enquadra numa visada social com preocupação cidadã, na cidadania como direito coletivo e não apenas individual, como é concebido na tradição liberal. Enfim, o desafio é entender como se apropriar com sensibilidade, nas biografias individuais, de uma formação voltada para a preocupação com o coletivo (TREVISAN; FAGUNDES; PEDROSO, 2014, p. 376).

Outro ponto importante levantado pela professora é que professores e alunos novos não demonstram relação com a tragédia, ou seja, não estão alerta à importância da memória como fator de prevenção e sentido ao trauma. Eis então o fantasma de Aushwitz bem próximo de nós. No entanto, recentemente vimos um movimento em direção à preservação da memória da tragédia da boate Kiss por parte da UFSM com o agendamento de uma primeira reunião entre a instituição e familiares da referida tragédia em prol da edificação de um memorial às vítimas nas dependências da universidade. Há um memorial virtual no site da universidade, o qual pode ser acessado pelo link <http://coral.ufsm.br/memorial2701/>. Nele há espaço destinado a mensagens da comunidade às vítimas e à preservação das ações tomadas pela instituição, assim como a lista dos alunos vitimados, seus cursos e região de origem. A entrevistada aponta ainda que uma das falhas pode estar relacionada à falta de capacitação para o enfrentamento de situações críticas, exemplificando com o treinamento para incêndio. Menciona ainda a ausência de itens de segurança em sala de aula como preocupante.

Como contribuição à formação de professores, no que tange ao aspecto tratado nesta dissertação, Astréia considera relevante a implementação de algum curso que contemple a discussão advinda de suas considerações apresentadas acima.

Deucalião

“Às vezes entrava na lista, às vezes saía da lista”

O contato inicial foi realizado através do e-mail/convite, o qual rapidamente foi respondido pelo professor, já demonstrando interesse em participar da pesquisa. Sua resposta revelou seu cuidado e consideração pela temática, além do respeito à pesquisa. Buscamos, na troca de e-mails, o melhor horário e lugar para a realização da entrevista. Deucalião recebeu a pesquisadora em sua sala no fim do expediente entre seu ofício de mestre e sua função de pai, visto ter saído feliz para buscar seus filhos na escola ao finalizar seu relato. Mesmo com o tempo escasso, não deixou de registrar seu estilo participativo apresentando uma colega, caso fosse necessária a realização de mais uma entrevista. Esse estilo permeia a entrevista, pois conheci um docente atento e afetuoso para com seus discentes, na vida e na morte dos mesmos.

27 de janeiro de 2013, uma noite de verão em que jovens estão se divertindo, em momentos esperados por universitários, as festas; os docentes são acordados na madrugada com a notícia de uma tragédia. No caso de Deucalião, seu celular, carregando em local distante em que dormia, soube da tragédia por seu colega, o qual fez contato pelo telefone residencial, com a seguinte frase: *“aconteceu uma tragédia e o pessoal do curso estava”*. Nesse momento, seu colega tinha a informação de que dois alunos haviam falecido e que os mesmos já tinham sido identificados. Acreditando que poderiam ter sido esses os alunos vitimados, buscou informações na TV e rádio, mantendo a comunicação com o colega. Na parte da manhã, a dedicação foi aos contatos telefônicos com os alunos que colaboravam com notícias daqueles que viam, assim como daqueles colegas que não sabiam o paradeiro. Entre tantos momentos marcantes e reveladores de respeito, assim como permeado pela dor da possibilidade do aumento de alunos vitimados, Deucalião pensou: *“Fim de boate, às vezes as pessoas não querem ser encontradas”*. Pensamento marcante, que, ao mesmo tempo que pode ter colaborado para lidar com a intensa angústia do momento, é revelador de um docente atento e que entende e acompanha o momento de vida de seus alunos.

Ao se deparar com o *“tamanho”* da situação, dito por ele, tomou a decisão de ir em busca das pastas com as fichas que continham os dados pessoais dos alunos. De posse delas, sempre com o apoio do colega decidiu ir para o CDM²¹ – Centro Desportivo Municipal, conhecido como Farrezão, para ver *“o que poderia fazer”*. Relata ainda, que ao chegar ao

²¹ Local em que foi realizado o reconhecimento dos corpos dos jovens vitimados na tragédia.

CDM, identificou-se como professor e foi autorizado a colaborar na identificação dos corpos. Deucalião já havia feito uma lista prévia, contendo nomes de alunos desaparecidos e iniciou a caminhada árdua e dolorosa rumo ao reconhecimento dos corpos. A área em que atua como docente contribuiu para que pudesse realizar essa etapa mantendo uma condição emocional para o momento. O processo de reconhecimento em que Deucalião participou aconteceu em duas etapas. Na primeira vez que entrou no pavilhão não reconheceu todos os alunos de sua lista. Nesse segundo momento, contou com a descrição da roupa e particularidades, como tatuagens dos alunos desaparecidos. O convívio diário com os alunos habituou o docente a vê-los vestidos para o dia-a-dia, o que no caso das meninas despertou a necessidade de contar com o auxílio das colegas, pois elas estavam vestidas para festa e maquiadas.

E quando se imaginou que um docente iria participar do reconhecimento do corpo de seu aluno morto em uma situação de impacto traumático?

Após dar-se conta de que apenas um nome de sua lista sobreviveu, fato marcante para ele, reuniu-se com os alunos a fim de ouvi-los e acolher seus sentimentos, juntamente com outros colegas professores que lá se encontravam. Perceberam a necessidade da tomada de algumas decisões quanto à situação. Sendo assim, compareceu a alguns rituais de despedida. O sentimento predominante era o de estar se sentindo perdido, sem saber o que fazer e como agir.

Diante do relato da participação de um docente no reconhecimento dos corpos de alunos, a pesquisadora indagou sobre essa decisão, a fim de compreender o que moveu o professor a isso.

O relato de Deucalião é atravessado a todo instante por cuidado e muito afeto, pois considerou que sua participação, assim como de outro colega pudesse contribuir para a necessária organização dessa etapa, bem como poupar alguns familiares desse momento, visto ter assinado termo de reconhecimento²². No entanto, essa decisão também foi movida pela ideia de *“tomara que não esteja”*. Assim, como é possível verificar em sua fala: *“A gente estava num momento de angústia, muita gente e muitos não sabiam até aquele momento quem estava lá, se estavam internados, então, o pessoal realmente muito perdido, não querendo acreditar. E aí, a fase do reconhecimento, foi mais para digamos, assim, bom “tomara que não estejam!”* O momento conturbado e doloroso fez com que as informações fossem desencontradas, ou seja alguns alunos relatavam ter visto colegas outros não sabiam se era

²² No caso de Deucalião, foram dois alunos.

aquele colega mesmo, fato que alterou a lista por algumas vezes, assim como Deucalião registra: “*Às vezes entrava na lista, as vezes saía da lista*”, até o momento de aceitá-la.

Entre intensa angústia, tristeza e dor o anseio de um pai surge ao questionar o professor de sua filha quanto à realização das festas, pois no momento de desespero projetou ao representante da instituição (o professor) aquilo que sentia. “*Uma das meninas, o pai já estava lá e gente estava junto quando fez o reconhecimento, Ele literalmente me cobrou, “eu trouxe a minha filha e olha o que eu estou levando de volta”. Por que que vocês permitem as festas?! Coisas assim, que cabia e não cabia, mas era o desabafo do pai ali.*”

A partir da situação relatada, o docente aponta sua preocupação em torno da realização das festas com intuito de angariar fundos para a formatura. Aqui vimos o despertar do aprender diante da dor do outro. Há muitos anos essa cultura de fazer festa para arrecadar dinheiro para a formatura existe, porém vimos o crescimento de um intenso *glamour* em torno das festas de formatura. Cada ano novas propostas para enaltecer esse momento surgem e com isso a necessidade de mais investimento financeiro. Nesse sentido, Trevisan aponta:

[...] Afinal, as tragédias ou catástrofes ocasionadas pela ação humana na maioria das vezes não ocorrem, conforme demonstra a mídia em geral, em razão da incompetência ou falta de perícia simplesmente. Mais do que isso, devem-se ao descuido com o outro, quando, em nome da lucratividade, da necessidade de exposição de doutrinas ou ideologias de forma espetacularizada, ou da indiferença para com a dor do outro, é assumido o risco de colocá-lo em perigo (2014, p. 65).

Deucalião aponta em seu relato a preocupação quanto à “*pressão da formatura*”, pois está presente como objetivo das festas, angariar fundos. “*Se tu me dissesse, amanhã nós vamos ter uma situação como essa, eu não teria ido. Mas como aconteceu dessa forma sem estar preparado, é aquela coisa de não ter opção; eu estava ali por conta da minha função, tem uma, não uma pressão, mas enfim... São meus alunos, assim, meio como filhos, enfim, tu sente pressionado e o pessoal ali. Porque a questão do pai, aquela que eu te falei tem a ver com essa pressão que tem da solenidade de formatura, de certa maneira eles se pressionam a juntar dinheiro então, a festa era isso. Nesse sentido talvez a universidade poderia tirar mais esse encargo, que de certa maneira, por exemplo: eu sabia que tinha festa, mas não participava de nada, não sabia quem ia, ou quem não ia. Quem estava organizando eu sabia. Mas nada além disso! Sempre programam, nós precisamos de dinheiro para formatura. E então, quando esse pai me diz, eu trouxe a minha filha, e agora vou levar dessa maneira, a gente pensa: Mas será que é esse o sistema mesmo? Tem o centro de eventos que não está pronto. É claro que ela estava lá para se divertir!*”

Deucalião desenvolve sua reflexão quanto à pressão da formatura, a partir de sua experiência em situação de crise, demonstrando atenção ao futuro e aponta como uma das providências relevantes as alterações referentes ao Centro de Eventos. Adorno (2012) esclarece aspectos importantes a serem considerados no questionamento do docente quando declara:

Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 2012, p. 119).

É relevante retomar a ideia de que as festas fazem parte do percurso acadêmico, pois estamos falando de uma etapa do ciclo vital em que é esperado que jovens se reúnam para diversão. No entanto, parece que o fator a ser ressaltado é a segurança das festas, o qual ascenderia ao cuidado para com o outro, à medida que a segurança previne a morte e preserva a vida. O descuido para com itens de segurança indicados, adequados e que estejam em pleno funcionamento acarreta diminuição do lucro, sem falar no desrespeito à capacidade de lotação de cada ambiente. E essa é uma realidade premente em nossa sociedade, voltada para o consumo. Trevisan (2011, p. 1190), ao recorrer à categoria da reificação pela compreensão de Adorno ressalta que a “reificação opera a perda progressiva da diferenciação [...] Ela está cristalizada numa formação social determinada que, para sua autoconservação, acaba se impondo sobre a vida, danificando-a.”

Relembramos que esta pesquisa detém-se a estudar os aspectos ligados à formação docente em situações de crise, convocando o docente à enfrentar situações de cunho traumático, como a tragédia em questão. Porém, diante de tal reflexão advinda do relato de alguém que protagonizou esse capítulo da história da UFSM, o registro e a reflexão, aqui, tornam-se pertinentes.

Deucalião assinala ainda, ao longo de seu relato, a relevante participação das equipes de socorro na remoção dos feridos à Base Área de Santa Maria, instituição com significativa importância na gestão da crise.

O impacto da tragédia foi o que movimentou o professor ao encontro da situação de seus alunos, acolhendo-os. Deucalião reconhece ter sido movido por isso, e ter utilizado sua formação humana para protagonizar sua função nesse evento crítico. Também acredita que a escolha de sua crença espiritual contribuiu para desenvolver a aceitação do que aconteceu. Além disso, ressalta que um sentido possível a ser dado é a humanização da relação professor-

aluno, pois os professores se mostraram um pouco mais gente, conforme seu relato: *“eu acho que o pessoal se uniu, os alunos, nos viram quanto professores de outra maneira, porque a gente também não sabia como fazer, todo mundo chorava, todo mundo se mostrou um pouco, menos professor, e um pouco mais gente, digamos assim.”*

Miguez é uma das autoras de referência no Brasil no tema envolvendo a aproximação da Análise Existencial de Frankl ao campo da educação e aponta:

A relação interpessoal educador-educando não é mero acessório, mas fundamental no processo educativo de mediar consciência e significado. Essa interação educativa deve renunciar a qualquer ação coercitiva; ao contrário, sua intervenção tem um “caráter apelativo”, atuando sobre a vontade de sentido e a capacidade de autotranscendência (MIGUEZ, 2014, posição 1363).

Diante da tragédia, a união entre professores e alunos desabrochou e ocupou espaço de fortalecimento no enfrentamento a que estavam submetidos

Ainda na perspectiva do aprender pela dor, Deucalião ressalta a criação da Lei Kiss²³, a qual foi, entre outras, uma luta por parte de familiares, porém hoje flexibilizada pela votação do projeto de lei que prevê sua alteração, pela assembleia legislativa.

A entrevista de Deucalião evidencia a inexistência do preparo dos professores para o gerenciamento e enfrentamento de eventos traumáticos que envolvam alunos no percurso da formação docente. Esse registro de sua fala esclarece o ponto em questão e demonstra o quanto considera a relação professor-aluno como ponto fundamental das consequências vividas: *“Por que foi uma mudança grande, eu acho que a Kiss trouxe muitas coisas, mas foi uma mudança grande nessa questão que eu estava te falando, professor e aluno. E vão dizer, mas eu esperava que vocês fossem nos dar segurança e vocês estão chorando, inseguros, mas a gente não sabia mesmo e acho que ninguém sabia, não sei se teria alguém que soubesse por que tinha muita coisa desencontrada, no sentido faz isso/faz aquilo.”*

Referente à forma como foi possível lidar com a crise, Deucalião salienta que a sensibilidade dos professores foi fator fundamental, pois buscaram reunir esforços para o término do semestre, seguindo a orientação da instituição. Porém, a sensibilidade propiciou um olhar diferenciado e Deucalião buscou apoio junto à UAP, setor que reconhece como importante no encaminhamento dos alunos que apresentaram maiores dificuldades. Seguindo essa linha, encontramos um relevante exemplo de cuidado por parte de alguns docentes, pois, ao perceberem que alunos que moravam sozinhos não lidavam bem com o fato de chegar em casa, movimentaram a organização de “grupos por afinidade”, tal como expressa Deucalião:

²³ <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/08/assembleia-legislativa-do-rs-aprova-projeto-que-altera-lei-kiss.html>.

“Promover a noite. Não a noite especificamente, mas muitos moram, já moravam e hoje muito mais, moram sozinhos, então eles diziam pra nós: professor enquanto a gente está aqui, a gente tá bem, mas o momento que a gente chega em casa sozinho complica”, era assim que eles diziam. Bom, então o que a gente pode tentar fazer? Montamos grupo por afinidade, um dia um posa na casa do outro, aquela coisa de tentar evitar de ficar sozinho pra não ficar pensando em tudo aquilo que tinha acontecido, digamos.”

Felman (2000), em seu artigo *Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar*, relata uma “sessão-crise”²⁴ vivida por seus alunos no curso ministrado sobre o tema do testemunho e expressa:

Depois de termos discutido a reviravolta dos eventos, concluímos que o que estava sendo pedido era para eu reassumir autoridade de professora da classe e trazer os estudantes de volta à significação. Telefonei, portanto, aos estudantes que não tinham entrado em contato comigo para discutir com cada um sua reação à sessão-crise. Em seguida, preparei uma palestra de meia hora, como introdução à segunda projeção, em forma de um endereçamento à classe que abriu, de fato, a sessão seguinte e final. Esse endereçamento foi dividido em duas partes: a primeira parte resumia e devolvia aos estudantes, em suas próprias palavras, a importância e o significado de suas reações: a segunda parte tentava articular para eles uma visão integrada dos textos juntos, numa relação com suas próprias reações (FELMAN, 2000, p. 61).

Deucalião reconhece a precariedade da presença dos aspectos humanos relacionados à docência do ensino de disciplinas técnicas e reconhece ainda a resistência quanto aos aspectos mencionados quando se refere a essa questão: *“eu acho que isso falta, eu sempre disse quando eu participava e falo ainda hoje eu acho que essa parte humanística das coisas, teria que ter, não sei se curso, não sei de que maneira, mas eu acho que isso teria que ter um programa por exemplo. Eu digo que o professor, às vezes, quando sai da graduação, era bolsista na iniciação, depois mestrado, doutorado e aí faz alguma coisa naquela área e acaba ficando focado só naquilo ali e perde o total, então isso nesse aspecto, que aconteceu também mexeu com o pessoal assim, eu vou ter que dar uma resposta para meus alunos, eu vou ter que fazer alguma coisa, eu vou fazer, como é que eu vou fazer? E como foram muitos, sempre tinha alguém próximo de alguém”*.

A responsabilidade e a consciência despertada, são dois dos fatores reconhecidos por Frankl, e Miguez (2014) esclarece:

Nesse processo formativo, a pessoa se prepara para dar-se conta e responsabilizar-se pela própria definição de ser homem para Frankl. E essa responsabilidade é um conceito eticamente neutro, quer dizer, é o próprio homem quem se faz ciente para

²⁴ A autora propôs a seus alunos uma sessão com a apresentação de dois testemunhos de sobreviventes do Holocausto, esse momento em que se instaurou o que Felman nomeou de “Sessão-crise”.

chegar a assumir suas próprias tarefas. É papel da educação conduzi-lo a “responder”, por ele mesmo, concreta e criativamente aos apelos que a vida lhe faz. Frankl (2005 a, p.49) afirma que a experiência dessa tensão entre o ser e o dever-ser é necessária para o equilíbrio da pessoa. Mas hoje a educação busca minimizar ao máximo essa tensão, o que pode ser causa de intolerância à frustração e debilitação da vontade humana. “Uma educação que permanece baseada na teoria homeostática é guiada pelo princípio de que impor-se aos jovens a menor quantidade possível de demandas [...] A sociedade opulenta é uma sociedade hipodemandante, de modo que as pessoas se encontram carentes de tensões”. O educador, nesse caso, não deve minimizar essa tensão, o que acontece muitas vezes por medo de ser autoritário, mas deve provocar o encontro com os valores (MIGUEZ, 2014, posição 1351).

Deucalião relata que em sua maioria e diante da condição de cada um, os professores foram atuantes no que se referia ao acolhimento dos alunos e dedicaram um olhar atento a eles. Considera fundamental a aproximação com uma formação que colabore para o desenvolvimento de um preparo para o enfrentamento de situações como a que viveu. Apesar de não saber se é possível, manifesta interesse quanto a esse aprendizado, pois da dor que testemunhou reconhece que sua atenção aos seus alunos foi refinada, reunindo um repertório mais apurado no quesito cuidado.

Tritão

“Mal ou bem, nós somos uma vitrine”

O contato inicial com o professor, de acordo com a metodologia utilizada, foi através do e-mail/convite, ao qual prontamente respondeu mencionando seu interesse em participar da pesquisa. O horário e local foram definidos e o docente recebeu a pesquisadora em sua sala, apresentando interesse e disponibilidade em contribuir, assim como a entrevista comprovou.

Tritão recebeu a notícia logo pela manhã por uma amiga, anunciando que havia acontecido um incêndio na boate. Imediatamente fez contato para saber de seus familiares, os quais estavam todos bem. Não lembrou, exatamente, ao receber a notícia quais os cursos envolvidos com a festa. Até o fim da manhã do dia 27, havia mapeado os cursos e sabia quais de seus alunos tinham morrido, assim como os demais alunos envolvidos na tragédia.

As próximas horas e dias foram de dedicação quase exclusiva para o gerenciamento da crise, como o mesmo diz: *“Eu estava em casa, acordei em torno de oito e meia da manhã e quinze para as nove tocou meu celular, era uma amiga minha, falando que tinha acontecido o incêndio na boate Kiss. Em primeiro momento, não me lembrei de quem eram as turmas que estavam fazendo o tal evento na boate, mas como eu tenho um sobrinho jovem me lembrei imediatamente dele e liguei para minha irmã, e estava tudo bem com ele. E aí claro, a partir daquilo a gente foi pra Televisão e rádio e antes das dez e meia/onze horas eu já tinha*

monitorado quais eram os cursos que estavam envolvidos e antes do meio dia nós já tínhamos praticamente a informação dos quatro alunos nossos que tinham morrido na tragédia, e já mais ou menos monitorado quantos alunos estavam envolvidos com toda aquela função. Não fui até o centro municipal, mas passei a tarde toda conectado identificando possíveis alunos que estivessem hospitalizados e foi isso praticamente durante uns quatro/cinco dias né, um envolvimento exclusivo só em cima da tragédia”

O docente percebeu o abalo e a fragilidade dos alunos e utilizou sua sensibilidade para ajustar o período avaliativo. Voltou sua atenção para o cuidado de seus alunos buscando identificar aqueles com mais dificuldades, em suas palavras: *“Na realidade, o que eu percebi nos primeiros dias após a tragédia foi que houve um abalo muito grande dentro com os alunos. Não que nós professores, docentes, não tenhamos sentido, é claro que a gente sentiu, mas, algumas turmas ficaram muito fragilizadas, a ponto de alunos não frequentarem mais a aula. Falar em prova naquele semestre era muito complicado: "Ah o senhor vai fazer prova? Bom, vamos discutir então, se não vamos fazer prova o que vamos fazer, eu preciso avaliar vocês". Também nesse sentido, quer dizer, tentar identificar dentro desses alunos quem é que tinha condições de continuar o curso ou pelo menos terminar aquele semestre e alunos que estavam extremamente perturbados com a situação. “E eu tive naquela oportunidade uma aluna que ficou em situação 6, quer dizer, ela não conseguiu integralizar o semestre.”*

Ao participar de um encontro com profissionais da área da saúde mental e escutando alunos com dificuldades, atualmente, refletiu sobre possíveis aspectos que os docentes poderiam ter identificado, mas que por falta de conhecimento podem não ter sido observados quando expressa: *“A gente acompanhou, a gente participou de discussão, de mesa redonda, com esse pessoal no auditório. A gente tentou fazer esse acompanhamento, porque percebíamos alunos mais fragilizados com a tragédia, mas assim a gente não tomou decisão nenhuma com relação a isso. Agora sabemos, eu tive uma reunião com Dr Vitor, semana retrasada mais ou menos e tinha uma menina que estava na reunião que ela está tendo dificuldade e aquilo que aquela menina falou me tocou. Mas será que o fulano naquele semestre passado não teve uma dificuldade em função disso?”*

Relata ainda que, diante de todo o empenho e dedicação para mitigar os impactos, reconhece que as ações poderiam ter sido mais congruentes ao expressar: *“Na realidade a gente tentou resolver, mas cada um resolveu do seu jeito, nós tínhamos que ter tido uma ação em conjunto.”*

Outro aspecto relevante apontado pelo professor diz respeito à mitigação dos impactos ao declarar: *“Nós precisaríamos, a partir daquele momento, saber que ação tomar em*

determinadas situações. Olha o que aconteceu na Argentina, e aí que vem meu questionamento, eu não me lembrava da situação na Argentina, da tragédia da Argentina, daí quando aconteceu aqui, todo mundo: Ah! Como assim Argentina?" Quando é que foi? E daí vai pra internet buscar informação."

Tritão segue a entrevista relatando aspectos importantes e compatíveis com as interrogações desta pesquisa quando diz: *"todo dia 27 a mídia vai lá e tira a casquinha da ferida. Por que às vezes acabamos pensando, de novo isso? Mas se não for assim, nós vamos correr o risco de acontecer em Santa Maria de novo uma situação dessas. Então a gente tem que, por mais doloroso que possa ser pra pai, mãe, familiares, compreender. O que a gente já sabe que vai acontecer? A justiça vai conseguir punir? A gente espera que sim, mas que punição é essa? Essa punição não vai resolver, essa punição não vai trazer meu amigo, meu primo, meu filho. Quer dizer, esse pai e essa mãe na realidade, eles estão preparados pra morrer e seu filho os enterrar, jamais eu enterrar um filho. Ninguém tem essa estrutura. Então, quando foge do normal, do natural é traumático. E como lidar com isso?"*

O docente apresenta na entrevista seu ponto de vista a respeito do que aprendeu em decorrência da tragédia e refere a necessidade de refletir acerca de fatores que docentes poderiam desenvolver para mitigar alguns impactos de situações traumáticas, tal como expressa: *"Não podemos generalizar, mas nós temos que estudar, cada caso é um caso, pois há o aluno que tem trauma hoje ainda, o que não estava lá que tem trauma e o aluno que tem marcas no corpo. Poderemos chegar numa sala e reconhecer algum aluno com as marcas no seu corpo. A questão não é proteger ele, mas vê-lo com outro olhar, tem que perceber que aquela pessoa ali de repente participará de uma viagem e pode ter pânico no ônibus. O professor apaga a luz para fazer uma projeção de slides e esse aluno pode se sentir desconfortável. Então, deveríamos ser treinados, passar por um processo de ensino nessa situação".* Identificamos nesse relato a necessidade de uma formação sensível à dor do outro.

O professor menciona sua preocupação a respeito do fato de que são os docentes ocupando cargo de gestão que assinam a liberação do centro de eventos para a realização das festas dos alunos. Alude ainda a sua inquietação com as festas com número elevado de pessoas a partir de sua vivência na tragédia, mesmo que atualmente as regras para utilização do centro de eventos²⁵ tenham sido reformuladas, objetivando um maior rigor com a segurança. Essa é uma situação difícil para o docente que ocupa cargos de gestão. Por conseguinte, vemos como positiva as alterações das regras, pois sinalizam o cuidado por parte

²⁵ <http://site.ufsm.br/noticias/exibir/centro-de-eventos-tera-novas-regras-de-utilizacao>.

da instituição com a segurança dos jovens em ambientes propícios ao seu momento de vida, as festas.

Tritão amplia seu olhar e aborda questões como álcool e imaturidade quando aponta os seguintes aspectos como alvo de atenção e cuidado por parte da docência: *“Outro problema é a bebida e também o fato de nossos alunos entrarem muito cedo na faculdade. Com isso, eles vêm para Santa Maria e com 18 anos o pai dá um carro. Não temos onde mais estacionar, no meu tempo de faculdade nem tinha estacionamento, a gente via uns três carros de professores. Então, o aluno pode acabar misturando a liberdade, a libertinagem, a bebida, cigarro, e esse é o público que nós temos que trabalhar.”* Essa é uma das grandes preocupações de Frankl ao se deparar com a decadência da tradição, causando a nebulosidade dos valores e por consequência a ascensão do vazio existencial.

Na pergunta que versa sobre a perda de seus alunos e possíveis questionamentos a respeito da vida, Tritão aponta: *“A morte não é uma coisa pra gente administrar facilmente, mas a vida continua. Acabamos engolindo a seco para tocar o barco pra frente. Então, tenho que me superar, avançar, passar por cima, mas não esquecendo. Acabamos muitas vezes não parando para pensar, o que eu acho que é um erro, pois estamos sempre envolvidos com muitas atividades.”*

Em decorrência de sua experiência, aponta a necessidade de desenvolver e/ou aprimorar as relações interpessoais e buscar formação para identificar possíveis dificuldades ou problemas tanto de alunos quanto de colegas. Acredita que seria importante haver momentos para discutir e refletir pontos referentes à humanidade. A concepção *The Professor Slow* prevê, segundo Tamara Amoroso Gonçalves em sua resenha²⁶:

As autoras enfatizam a necessidade de se refundar as parcerias entre professores, na medida em que é a partir do diálogo e dessa relação de interação que grandes pesquisas e ideias surgem. Elas destacam a importância das conversas informais entre colegas de trabalho sobre suas pesquisas e mesmo de parcerias. Indicam o próprio processo de escrita desse livro, que começou a partir de uma conversa entre as duas professoras e evoluiu para o desenvolvimento da obra conjunta (de forma extremamente prazerosa, enfatizam). As relações de parcerias seriam importantes também para apoiar e garantir a recuperação de frustrações profissionais, combatendo o sentimento de solidão e isolamento que parecem crescentes no meio acadêmico.

O docente entrevistado considera ainda, que a universidade poderia ter mantido orientações e apoio aos professores após o gerenciamento da primeira resposta à crise, pois lembra que os prédios, nos quais estudamos e trabalhamos não estão preparados de forma a

²⁶ <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/livros/nao-e-possivel-alisar-productivismo-academico-com-excelencia-e-brilhanismo>.

garantir a segurança, assim como os professores também não. Adorno (2012) esclarece que em função de ser limitada a possibilidade de mudar pressupostos objetivos (sociais e políticos) responsável por acontecimentos trágicos, é pela via da subjetividade que poderemos investir esforços contra a repetição de Auschwitz.

No entanto, apesar desse alerta, o terror do holocausto tem-se reacendido nas nossas vidas toda vez que uma tragédia se repete em nosso cotidiano. E isso levanta o problema da representação da catástrofe, pois há uma contradição entre a crença no potencial da arte e da educação em contribuir para a prevenção às experiências traumáticas e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de expressar ou representar tais ocorrências. Ou seja, deve haver a possibilidade de a arte e a educação representarem o holocausto e, ao mesmo tempo, o papel (pedagógico) que lhes é atribuído enquanto possibilidade mimética de redenção, de trabalhar a memória e a prevenção a tais fenômenos (TREVISAN, 2014, p. 60).

Ao encerrar a entrevista, Tritão retoma a importância da prevenção e do trabalho diário a ser feito em relação a esse importante aspecto, quando diz: *“No caso da minha filha que é criança e daqui há dez anos ela vai ter todo um treinamento que os 242 que morreram não tiveram. Ela vai ter treinamento, não quer dizer que ela vai se salvar, mas foi educada para uma situação que talvez aconteça. Nós não fomos e continuamos não sendo preparados para identificar os alunos com dificuldades emocionais.”* A constatação de Tritão encontra eco nos questionamentos de Felman (2000), em artigo sobre a temática do testemunho, ao indagar acerca da relação entre a crise e o empreendimento educacional, em que esclarece o século pós-traumático como aquele em que sobrevivemos a catástrofes jamais imaginadas. Além disso, expõe um questionamento a respeito do que poderíamos ter aprendido, bem como se há algo que deveríamos ainda aprender sobre educação a partir de tantos acontecimentos traumáticos ao longo da história. As contribuições da autora no referido artigo são relevantes para a fundamentação de nossas propostas, visto que a mesma enfatiza a necessidade de analisarmos a crise e sua relação com a educação. Ela aborda inicialmente, a crise oriunda do trauma e inclui em seu rol de questionamentos o trauma como possibilidade de instruir a pedagogia. Alerta ainda, se será possível a pedagogia [...] lançar luz sobre o mistério do trauma? (FELMAN, 2000, p. 13).

Prometeu

“Essa vontade, não vontade, é estranha”

O contato com o Professor, aqui denominado como Prometeu, foi realizado de acordo com a metodologia aderida e inicialmente descrita. O docente prontamente respondeu ao e-

mail/convite, ajustando melhor horário para realização da entrevista. A pesquisadora foi recebida em sua sala, necessitando aguardar uma aluna tirar dúvidas a respeito de uma matéria, com um seu professor.

O docente recebeu a notícia da tragédia através do telefonema de uma colega em sua residência, inicialmente ela estava preocupada com seu filho, para após dar a notícia trágica a respeito dos alunos. A exceção de outros dias, o professor não havia ligado a TV e estava preparando-se para cuidar de seus afazeres pessoais. Com a notícia, o primeiro questionamento foi: o que fazer? Imediatamente fez contato com um colega e foi para a universidade. Como primeira ação, providenciou a impressão de uma lista com todos os nomes dos alunos e dirigiu-se ao CDM²⁷ – Centro Desportivo Municipal, conhecido como Farrezão. Presenciou o princípio da gestão da crise, no que se refere à organização das equipes para acompanhamento do reconhecimento dos corpos e permaneceu no CDM, de acordo com seu relato: *“O que eu vou fazer? Aí eu parei um pouquinho, me troquei, porque eu ia lavar o carro ou cuidar do jardim, alguma coisa assim. Liguei para o nosso secretário e combinei que estava indo para a universidade para fazer alguma coisa. Imprimi o endereço de todos os alunos para ir para o Farrezão. E lá eles estavam arrumando tudo, estavam chegando aqueles caminhões e eles estavam tentando montar as equipes. Aí eu levei a lista lá, porque vá que isso ajude e fiquei porque mais ou menos sabia quem estava lá.”*

O docente relata que as ideias foram surgindo ao longo do enfrentamento da situação, à qual estava submetido, percebendo por exemplo a importância de a recepção dos alunos acontecer em espaço aberto. Mesmo diante do sofrimento, mantinha uma sensação de que as ideias iam fluindo e que estavam fazendo as coisas de forma adequada, porém também manifestava-se a sensação de estar no *“automático”*, de acordo com seu relato: *“pra mim, eu ia fazendo o que tinha que ser feito e as ideias vinham. Pensando agora, eu não lembro de ter raciocinado tão racionalmente assim. Eu fui assim e parecia que estava fazendo a coisa certa, por isso que dá a sensação de que tu está no automático, mas tu não está no automático não sei, vem do subconsciente.”*

Miguez (2014) elucida o relato de Prometeu ao recordar as palavras de Frankl (1997, p. 27) fazendo referência, ao que expressa:

Esta antecipação espiritual ocorre num ato de visão, uma forma de *insight*, que quer dizer “visão interior”: uma espécie de iluminação intelectual, repentina, global e direta. É a intuição o que permite captar “de uma só olhada” a situação imprevista e tomar no instante uma nova decisão. A consciência moral, portanto, tem uma função intuitiva: primeiro a consciência intuitiva, de modo pré-lógico, depois pode ser

²⁷ Local em que foi realizado o reconhecimento dos corpos dos jovens vitimados na tragédia.

racionalizável aquilo que se intui. A consciência é tica como que prevê o “ser que *deveria ser*”. Este é o caráter noético da consciência espiritual (*noéisis* em grego, “conhecimento intuitivo”).

Prometeu versa sobre sua formação pessoal, e ressalta que dela veio a condição de lidar com a morte, visto ter recebido de seus familiares, por condição cultural, a educação sobre a morte e a transmissão da importância da espiritualidade.

Revela ainda que a vontade de dar aula ficou rebaixada e atribui importância à decisão da reitoria em flexibilizar o semestre. Aponta algumas nuances na aceitação dessa orientação por parte de alguns colegas, mas são situações que hoje compreende como a forma de lidar com a dor, defendendo-se dela e do conflito entre o desejo e a realidade — de que tudo aquilo não tivesse acontecido, porém como acontecera, deviam lidar com seus impactos —, como expressou: *“Na verdade não dava nem vontade de dar aula e acho que a decisão que foi tomada pela reitoria foi a mais acertada. Seguimos o que a reitoria orientou. Mas teve alguns professores que tiveram reações diferentes, que agora eu entendo, o professor na defesa, eles estavam sendo bem rigorosos em seguir o semestre, cobrar presença daqueles que estavam na festa e não se sentiam bem assistindo à aula. Foram poucos e hoje eu vejo que era uma forma de se defender, mas a maioria altamente, sensíveis. A visão boa foi essa, a do acolhimento, mas no possível a gente tenta não lembrar mais.”*

Ao mencionar o momento atual vivido por aqueles que foram protagonistas desse evento, relata uma oscilação entre lembrar e não lembrar, mas considera que sejam importantes trabalhos que busquem a compreensão das consequências, assim como expressa, apesar da ambivalência sobre lembrar da tragédia: *“Essa vontade, não vontade (de lembrar), é estranha. Eu acho que faz parte disso de como lidarmos com essa situação enquanto professores. Aí acho que é bom o trabalho como o de vocês, o que fazer?”*

Nas tragédias, a memória é um aspecto relevante para afetados, muitas vezes atua como depositária dos elementos do trauma, eliciando o estresse pós-traumático; em outras, o que nos parece ser aqui o caso, de acordo com a narrativa do professor entrevistado, atua como evocadora da consciência da finitude, pelos momentos de ruptura e de quebra da ilusão de segurança absoluta que provoca (BOHRER, 2003, p. 137).

Em relação ao questionamento de Prometeu a respeito de como professores podem lidar com o evento trágico, Trevisan (2014) esclarece que:

Acontecimentos difíceis de serem significados, por conta dos traumas gerados no psiquismo, as catástrofes impactam não somente os diretamente envolvidos, mas passam a fazer parte das biografias, das histórias de vida individuais dos contemporâneos a elas, na medida em que passam a compor a história coletiva de seu tempo. A pergunta a ser feita é: como a educação tem se havido com essa

problemática? Em que medida as concepções epistemológicas adotadas e as práticas educativas implementadas apresentam potenciais ou têm tratado das dimensões importantes do humano nesse caso, do saber-expressar, central na noção da expressão, superação e aprendizado decorrentes dos traumas e do saber-prevenir, essencial quando se trata de evitar a recorrência de catástrofes que são motivadas por ação ou omissão humana? Nesse horizonte de discussão, Bauman (2008) alerta: “Agora o holocausto tem sido cada vez mais discutido, mas principalmente em termos do passado, muito menos em relação a futuros holocaustos potenciais ou à nossa capacidade de realizar o extermínio em massa (p. 54).

Após relatar outra experiência envolvendo aluno aponta que: *“esse enfrentamento é meio semelhante quando é uma tragédia individual, no sentido de acolhimento, daquela coisa não dura, pra falar em termos de duro e mole. A coisa dura que faz um processo, que faz um atestado médico, vai na junta médica e encaminha o processo para os professores. Aí o que a gente sugeriu? Voltar a aula, com todo cuidado e vamos conversar com o professor. Eu conheço os professores das disciplinas em questão, são acolhedores que talvez, em função dessa experiência anterior já tiveram uma outra forma de ser.”*

Quando questionado sobre quais considerações poderia tecer a respeito da formação de professores para lidar com situações como a vivida com a tragédia, pontua: *“Temos que trabalhar com o ser completo. Eu vejo aqui no centro a gente como muito tecnológico. “O nosso raciocínio é física, matemática, biologia, não tem aquela parte que trabalha mais nas partes humanísticas por exemplo: psicologia, sociologia e filosofia. Provavelmente, pra nós, e aí se pensar bem, quem agiu no sentido acolhedor foram aqueles que já tinham dentro de si, essa formação. A gente precisa mais disso, sociologia e de filosofia e de psicologia. Agora como inserir isso na formação do professor da nossa área? Nós, graduados a gente pode dar aula em curso superior só com a formação técnica, agora pra dar aula em segundo grau, no ensino médio, a gente precisa daquela formação de professor. Não sei se isso é um caminho, não sei, não saberia lhe dizer. Por que um pouquinho dessa formação, desse conhecimento mais da pessoa, é como a gente entende o ser humano é um ser biopsicossocial. E aí volta aquela coisa, quem dos pouquíssimos professores que agiram de forma dura, já agia assim no seu dia a dia e aí entra aquela questão da educação e essa do ser total, da pessoa, do ser humano completo.”*

A forma dura de alguns professores, encontra esclarecimento em Adorno (2012) ao apontar a severidade um pretenso ideal da educação tradicional:

O elogiado objetivo de “ser duro” de tal educação significa indiferença contra a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também, com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente (p. 129).

Adorno (2012) considera que um mundo em que a técnica se sobrepõe, gera pessoas tecnológicas, causando uma relação irracional e patogênica, quando assevera:

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 relacional com ela e aquele 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 estas vítimas em Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizantes, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas (ADORNO, 2012, p. 133).

Ao relatar a respeito do sentido que teve para si ter sido protagonista desse capítulo da história da UFSM, o docente acredita que: *“A gente começa a dar valor mais a si, as coisas agora, como a frase do John Lennon, “a vida é o que acontece enquanto você está ocupado com outros planos.” Tem um evento traumático e o que a gente aprendeu em função desse, né? Aí eu vou dizer isso, aí eu compreendo melhor essa frase por exemplo, ou qualquer outra nesse sentido. A gente tem que aproveitar o agora e não o amanhã o ontem já foi, o amanhã ainda não existe então vamos aproveitar o hoje. Falavam isso e eu não entendia.”*

Quanto a possíveis mudanças em sua prática docente Prometeu considera que está aprendendo a levar as coisas de forma menos acelerada, pois *“o que eu aprendi e o que isto está fazendo parte da minha formação? É isso, parece que as coisas estão rápidas demais e ao mesmo tempo devagar é como se eu estivesse em um fio me equilibrando, mas dá pra assobiar, cantar que ainda está lá se equilibrando. E eu sempre começo minhas aulas perguntando: O que nos motiva estar aqui? Olha eu já sei é passar na minha matéria e eles dão risada. Não, vamos mais a diante, se formar? Não, mais adiante, você ser um cidadão melhor, fazer coisa boas, mas o que que é coisa boa? O que que nos motiva a estarmos aqui, acordar as sete e meia e estar aqui? A gente dá risada e eu começo minha aula, quer dizer, dá pra brincar sim.”* Eis o saber virtuoso da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bob Dylan, recentemente laureado com o Nobel de Literatura, em sua canção *Blowin in the Wind*²⁸ apresenta em melodia questionamentos acerca do tratamento e do comportamento do homem em relação ao seu mundo. Ele canta a atualidade do século pós-traumático “habitado” por um homem desatento ao outro, e por conseguinte desatento a si mesmo. Quantas atrocidades a história deveria ter-nos “calado fundo” como disse Adorno, mas parece não ter calado? Quantas tragédias ainda vivenciaremos e esqueceremos até o homem ser educado a se sensibilizar com a vida?

Do mesmo modo, Adorno e Frankl apontam como uma “saída de emergência” a consciência de uma nova era. Enquanto esse postula que a consciência deveria ser afinada a ponto de tornar-se um “órgão de sentido”, aquele considera indispensável tornar consciente os horrores do século XX como “antídoto” às novas ocorrências. Na música, Dylan indaga: *“quantos anos uma montanha pode existir antes que ela seja dissolvida pelo mar? Sim, e quantos anos algumas pessoas podem existir Até que sejam permitidas a serem livres? Sim, e quantas vezes um homem pode virar sua cabeça E fingir que ele simplesmente não vê?”*,

O relato dos quatro docentes entrevistados, converge para a premente necessidade de uma formação sensível à prevenção de novas ocorrências de tragédias. Eles reconhecem pontos fundamentais para esse novo tempo. São unânimes em asseverar a falta de uma formação embasada nas humanidades. Declaram ainda o atravessamento da rotina frenética produtivista como impasse a uma formação sensível, ficando evidente que protagonizaram uma situação de crise, necessitando valer-se de sua própria sensibilidade para lidar com as dores advindas do evento traumático. A melodia de Bob Dylan ecoa o relato dos docentes participantes dessa. Ele canta: *“A resposta, meu amigo, está soprando ao vento, a resposta está soprando ao vento; sim, e quantas vezes um homem precisará olhar para cima Antes que ele possa ver o céu? Sim, e quantas orelhas um homem precisará ter antes que ele possa ouvir as pessoas chorarem? Sim, e quantas mortes ele causará até saber que pessoas demais morreram?”*.

É nesse panorama que urge repassar a tragédia da boate Kiss, vivida em Santa Maria, sob os auspícios da formação docente. Certamente, não se trata de culpabilizar nenhum docente, pelo contrário expressamos ao longo de nossa pesquisa que consideramos os mesmos como afetados pela tragédia. Porém, como vimos ao longo dos relatos é premente o

²⁸ Tradução: Soprando ao vento.

questionamento: Quantas tragédias como essa deverão ser vivenciadas para que mudemos a nossa forma de encarar a docência? Quantas vidas precisarão ser perdidas para que nos transformem em seres importantes para nossos alunos e vice-versa? Quantos projetos de vida precisam ser abreviados para que possamos dar o devido valor ao humano na educação de nossos filhos e alunos? Por que não mudar pelo amor e sim pela dor?

Essa lição, que emerge da hermenêutica trágica dos saberes docentes, faz com que revivamos saberes virtuosos que alimentam a nossa prática, transformando a *Hamartia* em *Sofia*. Esse processo também é um aprendizado da docência que faculta conhecimentos para os processos formativos docentes. Serenidade, sensibilidade, alteridade e transformação podem estar posicionados nessa lógica não-linear, enriquecendo a cultura docente. É isso que está no ar, no vento, no tempo e na memória de todos nós e que precisamos agrupar, sistematizar – como intelectuais orgânicos. Assim como diria Gramsci (1982), fazendo passar do conhecimento “caótico”, ao conhecimento “sincrético”, ou seja, fazendo a docência transitar desse nefasto do trágico e do caos, em amorosidade e lição de vida, tornando assim a vida vivida de forma mais sábia e lúcida e, portanto, mais digna de ser vivida.

Nesse sentido, nos amparamos na concepção de *homo patiens* e na Hamartia como possibilidades de contribuição da educação retomando o homem, segundo Freire (2002), como ser inacabado, imperfeito, que não sabe se conseguirá ser totalmente decente, justo, com gestos sempre puros, ou que consiga sempre respeitar os outros subtraindo de si a inveja, essa condição inata e, ainda, que a construção do futuro lhe cabe enquanto responsabilidade, já que vem carregada de possibilidades, com recusa de sua inexorabilidade.

É provável que a resultado esteja mais próximo do que imaginamos. Os saberes virtuosos, desvelados no discurso e vivência dos professores entrevistados, apontam para um indivíduo que se preocupa com o outro. Esses discursos nos mostraram que, diariamente, tropeçamos, sem perceber, nas virtudes que estão “dentro” do professor, mas que necessitam do *homo patiens frankliano* para emergir. Os saberes virtuosos necessitam transitar da sensibilidade para a hermenêutica trágica, para que não se percam e se expressem como integrados, conscientemente, naquele homem inacabado, que escreve seu destino. Ao tornar os saberes virtuosos um discurso consciente, facilita-se o seu acesso durante essa formação, ampliando suas possibilidades de escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHRER, R. T. D. A. **Trauma e desamparo em acidentes aeronáuticos, uma contribuição psicanalítica.** 2003. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Cidade, 2003.

_____. **Histórias de Fins, histórias sem fins... estudos sobre rituais no processo do luto.** 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOHRER, R. T. D. de A.; ANGELO, F. B. V SENAFE. Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências e I SEINFE Seminário Internacional de Filosofia e Educação: Confluências. Em busca da *filia* em tempos de catástrofes. **Anais...** UFSM, Santa Maria, Brasil, 18,19, 20 de Novembro de 2015.

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

BREITENBACH, D. J. **A tragédia grega como elemento constitutivo da formação integral do homem grego: uma análise segundo Jean-Pierre Vernant.** Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 3, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2013.

BULFINCH. T. **O Livro de Ouro da Mitologia Histórias de Deuses e Heróis.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, abr. 2010.

FELMAN, S. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN, M. S. (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios.** São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-72.

FOSSATTI, P. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação.** Tese de doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 2009.

FRANKL, V. E. **Dar sentido à Vida: a logoterapia de Viktor Frankl** Coleção Logoterapia. v. 5, Vozes. Petrópolis, RJ, 1990. Tradução Antônio Estevão Allgayer.

_____. **Em busca de sentido.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

_____. **O que não está escrito nos meus livros.** São Paulo: É realizações. 2010.

_____. **Psicoterapia para Todos: Uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva.** Coleção Logoterapia, Vozes. Petrópolis, RJ. Tradução Antônio Estevão Allgayer, v. 1. 1990.

_____. **Um sentido para a vida Psicoterapia e Humanismo.** Editora Ideias & Letras, Aparecida, SP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia Saberes necessários à prática educativa.** Ega: Ano da digitalização 2002.

FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise III**, v. XVI, Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade y Metodo I.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, N. **Ética e estética a relação quase esquecida.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

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

KOVÁCS, M. J. **Educação para a Morte.** Artigo, Psicologia Ciência e Profissão, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2. ed. EPU. Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa.** 2. ed. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

MATTÉI, J. F. **A barbárie interior.** Ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

MIGUEZ, M. E. **Educação em busca de sentido Pedagogia inspirada em Viktor Frankl.** São Paulo: Paulus, 2014. [Versão Kindle].

PARKES, C. M. **Luto estudos sobre a perda na vida adulta.** Summus editorial, 1998.

PEREIRA, I. S. **Mundo e sentido na obra de Viktor Frankl.** Artigo. Universidade Federal do Paraná Psico, v. 39, n. 2, p. 159-155, abr./jun. 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva históricoontológica. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SELIGMANN, M. S. A história como trauma. In: NESTROVSKI, A. (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios.** São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-87.

SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios.** São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-98.

SEVERINO, A. J. 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.

SILVEIRA, A. C. M. (Org.). **Midiatização da Tragédia de Santa Maria**. Santa Maria: Facos, UFSM, 2014.

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

TREVISAN, A. L. **Formação ou reificação**: A educação entre o mesmo e o outro. *Educ. Soc.* [online], v. 32, n. 117, p. 1185-1200, 2011.

TREVISAN, A. L. **O amor ao saber em tempos de *Hamartia***. 2014. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/6353>. Acesso em: 02 set. 2016.

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

Bibliografia do Filme e Música

Good Will Hunting (Original). Direção: Gus Van Sant, Produção: Lawrence Bender, Estados Unidos da América: Miramax Films, 1997.

Blowin' in the Wind. Escrita por Bob Dylan, 1962.

ANEXOS

ANEXO A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O PROFESSOR NA CRISE: SABERES DOCENTES DIANTE DA DOR DO OUTRO

Pesquisador responsável: Amarildo Luiz Trevisan

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado - PPGE/CE/UFSM

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3170 - 97105-900 - Santa Maria – RS, Telefones: (55) 3220-8023 e (55) 3220-9410

Local da coleta de dados: em sala do Campus da Universidade Federal de Santa Maria

Eu Amarildo Luiz Trevisan, responsável pela pesquisa O PROFESSOR NA CRISE: SABERES DOCENTES DIANTE DA DOR DO OUTRO o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

O crescimento dos eventos trágicos que invadem a vida cotidiana instigou o debate acerca da possibilidade da inclusão desse tema na formação de professores. O dia 27 de janeiro do ano de 2013 foi decisivo para inaugurar uma discussão nesse sentido na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul/Brasil. A autora do estudo se inclui no grupo que está problematizando essa questão, uma vez que atuou como psicóloga voluntária no atendimento a tragédia da Boate Kiss. Diante disso, diversas indagações foram emergindo dessa experiência, delineando-se nos objetivos deste projeto. Discutir as concepções atuais da formação de professores no que tange à importância sócio-educacional de seu conhecimento para a prevenção de situações como tragédias e catástrofes, é um dos objetivos principais da pesquisa. E isso significa reconhecer a necessidade da reflexão para auxiliar a construir um projeto de formação fundamentado na prevenção e proteção da sociedade, tarefa que cabe a vários campos do conhecimento, entre eles o da Filosofia da Educação. Nesse sentido, a intenção é a de realizar um estudo utilizando entrevistas semi-estruturadas com professores da UFSM que passaram por perda de alunos na referida tragédia. Essas serão realizadas pela psicóloga Fabiane Bortoluzzi Angelo, estudante de Mestrado do PPGE-UFSM.

As entrevistas terão como critério de inclusão a) professores da UFSM (RS), de graduação que perderam alunos por morte na tragédia devido ao incêndio na boate Kiss; b) professores que aceitarem participar deste estudo voluntariamente, se dispendo-se a relatar a experiência sob a luz de sua formação e perda no âmbito profissional.

Quanto aos critérios de exclusão, serão considerados os seguintes: a) professores que sinalizarem qualquer tipo de desconforto diante da possibilidade de contato com suas lembranças relativas à tragédia; b) professores que não façam parte do quadro funcional da UFSM. A intenção é alcançar um número expressivo de entrevistas para que se possam produzir dados relevantes à proposta desta pesquisa, por esse motivo considera-se viável entrevistar no mínimo três docentes e não mais que seis.

Elaboramos este projeto amparados em subsídios teóricos extraídos da obra de Viktor Frankl construídos ao longo de sua carreira profissional, incluindo o período em que esteve submetido aos campos de concentração. Daí a justificativa da escolha desse autor, visto o interesse da pesquisadora em aproximar os conceitos cunhados por ele ao campo da educação, especificamente no que tange a situações trágicas.

Para sua realização, será feito o seguinte: sob o olhar da Filosofia da Educação, o método de trabalho se desenvolve, pelo viés do repensar crítico sobre a formação de professores, a partir das inquietações do Projeto Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores, sobre “as modificações ocorridas no cotidiano da educação da cidade de Santa Maria (RS) após a tragédia da boate Kiss” (TREVISAN, 2013, p. 10).

Os benefícios que esperamos com o estudo são os de poder levantar as lacunas e interpretar as necessidades sobre o conhecimento dos professores diante de grandes crises, e refletir sobre o lugar que ocupam em situações traumáticas, seu conhecimento e suas angústias, a partir dessa ocorrência.

É possível que a participação na entrevista possa interferir e aconteçam desconfortos ou risco de desconforto ou mal estar com a exposição ou retomada das lembranças. Nesse caso, ofereceremos atendimento psicoterapêutico gratuito para quem não estava fazendo uso desse tipo de cuidado.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também poderá utilizar imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE _____

Santa Maria, 31 de Março de 2016.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

1. Como você ficou sabendo da tragédia e quais foram suas sensações, sentimentos e efeitos no seu contexto docente?

2. Ao saber que alunos presentes na boate não sobreviveram, por acaso surgiram alguns questionamentos a respeito da vida e de sua formação para lidar com situações como essa?

3. Quais recursos você utilizou, sejam eles próprios ou de sua formação docente para abordar a situação em sala de aula e para mitigar os impactos da tragédia?

4. Que considerações a respeito da formação docente você poderia sugerir após ter vivido essa situação extrema?

5. Que sentido tem para você ter sido protagonista desse capítulo da história da UFSM??

6. O que mudou na sua prática docente depois desse acontecimento?

ANEXO C – LETRA E TRADUÇÃO DA MÚSICA BLOWIN' IN THE WIND

Blowin' In The Wind Bob Dylan

SOPRANDO AO VENTO Bob Dylan

How many roads must a man walk down
Before you can call him a man?
Yes and how many seas must a white
dove sail
Before she sleeps in the sand?
Yes and how many times must
cannonballs fly
Before they're forever banned?

Quantas estradas um homem precisará andar
Antes que possam chamá-lo de homem?
Quantos mares uma pomba branca precisará
sobrevoar
Antes que ela possa dormir na areia?
Sim, e quantas balas de canhão precisarão
voar
Até serem para sempre banidas?

The answer, my friend, is blowin' in the
wind
The answer is blowin' in the wind

A resposta, meu amigo, está soprando ao
vento
A resposta está soprando ao vento

Yes, how many years must a mountain
exist
Before it is washed to the sea
Yes and how many years can some
people exist
Before they're allowed to be free?
Yes and how many times must a man turn
his head
And pretend that he just doesn't see?

Sim, e quantos anos uma montanha pode
existir
Antes que ela seja dissolvida pelo mar?
Sim, e quantos anos algumas pessoas podem
existir
Até que sejam permitidas a serem livres?
Sim, e quantas vezes um homem pode virar
sua cabeça
E fingir que ele simplesmente não vê?

The answer, my friend, is blowin' in the
wind
The answer is blowin' in the wind

A resposta, meu amigo, está soprando ao
vento
A resposta está soprando ao vento

Yes, how many times must a man look up
Before he can really see the sky?
Yes and how many ears must one man
have
Before he can hear people cry?
Yes and how many deaths will it take till
he knows
That too many people have died?

Sim, quantas vezes um homem precisará olhar
para cima, antes que ele possa ver o céu?
Sim, e quantas orelhas um homem precisará
ter
Antes que ele possa ouvir as pessoas chorar?
Sim, e quantas mortes ele causará até saber
Que pessoas demais morreram

The answer, my friend, is blowin' in the
wind
The answer is blowin' in the wind

A resposta, meu amigo, está soprando ao
vento
A resposta está soprando ao vento?