

CATÁSTROFE E EDUCAÇÃO: EMERGÊNCIA DO SABER-PREVENIR

André Luiz de Oliveira Fagundes*

Eliana Regina Fritzen Pedroso**

Resumo: O trabalho em questão tem por escopo tecer relações entre a educação e a catástrofe a fim de chamar atenção para emergência de um novo saber no contexto da educação escolar, e em especial no âmbito da formação docente. Trata-se do *saber-prevenir*. A estratégia teórico-metodológica foi recorrer a momentos de “picos” do desenvolvimento do pensamento filosófico motivado pela guinada da catástrofe (BENJAMIN, 2008). Elegemos a catástrofe natural de Lisboa e a social de Auschwitz, no sentido de extrair elementos reflexivo-compreensivos para discutir e entender as causas de fundo e as possíveis implicações pedagógicas das catástrofes biopolíticas contemporâneas que assolam os centros urbanos da *polis*.

Palavras-chaves: Catástrofe. Educação. Formação Docente. Saber-prevenir.

Introdução

O trabalho em questão tem por escopo tecer relações entre a educação e a catástrofe a fim de chamar atenção para emergência de um novo saber no contexto da educação escolar, e em especial no âmbito da formação docente. Trata-se do *saber-prevenir*.

A estratégia teórico-metodológica foi recorrer a momentos de “picos” do desenvolvimento do pensamento filosófico motivado pela guinada da catástrofe. Elegemos a catástrofe natural de Lisboa e a social de Auschwitz, no sentido de extrair elementos reflexivo-compreensivos para discutir e entender as causas de fundo e as possíveis implicações pedagógicas das catástrofes biopolíticas contemporâneas que assolam os centros urbanos da *polis*. Na referência teórica de exposição da problemática, embora transpareça com bastante força o postulado adorniano e benjaminiano da catástrofe, não nos furtamos da utilização de autores de diferentes perspectivas epistemológicas, porém afinados por um

* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: andreolive@bol.com.br.

** Mestranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: eliana.fritzen@yahoo.com.br.

mesmo tema. Isso é próprio da postura hermenêutica que adotamos – a escuta do *outro* na compreensão da historicidade do conceito (nesse caso, a catástrofe¹).

No horizonte da atualidade dos acontecimentos que marcam nosso tempo presente, a Filosofia da educação se obriga a assumir tarefas de ordem mais prática (isso também é próprio da guinada moderna do conhecimento), é justamente por essa razão que ao final do trabalho enunciamos o *saber-prevenir* como uma das respostas possíveis da educação à ocorrência das catástrofes. Essas considerações estão amparadas numa pesquisa mais ampla e de natureza mais empírica, no projeto *Catástrofe, trauma e resistência: Experiência estética na formação de professores*².

1 Catástrofe: de Lisboa à Auschwitz ao presente

Se olharmos para história que perpassa o século XX e adentrarmos no século XXI, numa perspectiva hobsbawmsiana, podemos dizer que o primeiro começa com os tiros em Sarajvo e o segundo com os atentados terroristas de 11 de setembro. No espaço de tempo compreendido por esses dois extremos, ainda temos duas guerras mundiais, as quais engendraram experiências humanas que desaguaram nos campos de concentração de Auschwitz e na bomba atômica, em Hiroshima e Nagazaki. Esses pontos da historiografia mundial, inequivocamente, por si só ilustram de forma concreta que a modernidade é substancialmente catastrófica. Etimologicamente, catástrofe provém do grego – *Katastrophé*, significando “quebra”, “virada”, “reviravolta”; não seria por outro motivo que é possível estabelecer a sua associação com a tragédia, pois há um movimento de “virada” na vida do herói, que pode ir da glória à ruína ou inversamente. Há nesse fato a possibilidade de recomposição; porém, no historiador grego, Heródoto, ela está ligada a ideia de aniquilação,

¹ Utilizamos neste trabalho as apreensões do termo catástrofe, por isso, cabe mencionar a catástrofe como uma categoria que vai além do que poderia se denominar eventos negativos que geram trauma em seus sobreviventes. Existe na crença popular e na história da humanidade a ideia de que as catástrofes contribuíram para, por exemplo, a extinção de algumas espécies, por meio de reviravoltas climáticas. No campo político, conforme explica Abbagnano (1998), a teoria de Sorel¹ identificava a passagem do capitalismo para o socialismo como uma catástrofe, cujos movimentos para tal transposição envolvem grandes revoltas. Dessa forma, ela pode ser como um mito que representa grandes acontecimentos e, consequentemente, grandes mudanças.

² Aprovado na Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013. O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM), e desenvolvido juntamente com o Grupo de Pesquisa Formação cultural hermenêutica e educação - GPFORMA/UFSM (<http://coral.ufsm.br/gpforma/>). A proposta central da pesquisa busca repensar a educação a partir de experiências traumáticas, como as do Holocausto, tendo em vista da necessidade de propor um modelo de formação sensível à prevenção das catástrofes coletivas. Uma vez que documentos oficiais apontam atualmente estarem curso, no Brasil, a preocupação com o desenvolvimento de um sistema de prevenção a catástrofes naturais indaga-se: O que poderia auxiliar na prevenção a eventos traumáticos provocados pela omissão humana?

que em hebraico significa Shoah – termo usado para renomear o acontecimento conhecido mundialmente como Holocausto.

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

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

O Aufklärung “estremeceu”, mas correspondeu com força aos efeitos do desastre. Se ainda para uma cosmovisão geral, o homem estava seguro num horizonte de crença mítico/teológica, depois de Lisboa, tanto as causas quanto a recuperação da desgraça não poderiam se ancorar suficientemente na ideia de uma figura divina protetora. Esse pode ser considerado o salto emblemático para a modernidade na medida em que a *episteme* se torna, em definitivo, a égide humana daqueles que doravante estão “sozinhos” no mundo sem o amparo de um *theos*. Teria a modernidade começado com uma catástrofe que coloca em dúvida a transcendência de um Deus que conduz os homens? Talvez fosse esse o ponto que

faltava para a ciência se lançar na explicação das agruras enfrentadas pela sociedade. As causas dos abalos terrestres não eram sagradas, mas também não se podia mais confiar totalmente na ajuda da Providência. Na concepção kantiana Deus transpõe os limites do conhecimento, por isso mesmo para ele a explicação desses acontecimentos dependia do desenvolvimento das ciências naturais, não foi por outra razão que o filósofo foi um dos precursores da geografia física na Alemanha:

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

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

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

De fato a catástrofe promove “a reviravolta”, as condições de vida se reestruturam. A terrível destruição impulsionou avanços; o primeiro de novembro de Lisboa marca, na história mundial, o começo de um novo tempo, mas que ainda por muitos séculos ostentará a impotência e vulnerabilidade humana:

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

A catástrofe portuguesa foi paradigmática para o pensamento ocidental e também para o desenho da modernidade que estava se iniciando. No lugar da transcendência o pensamento moderno coloca a racionalidade humana corporificada na ciência. Esse projeto já havia sido apresentado por Bacon no *Novum organum*, mas somente agora se materializava com força extraordinária. Assim, vai ser o “Anjo de Benjamim” quem nos testemunha que a história é catástrofe, especialmente aquilo que denominamos progresso. Os críticos da técnica tentaram em vão convencer de que o mal oriundo da natureza passaríamos a ser vítimas do mal proveniente de certo uso indiscriminado da técnica, ou seja, de um mal emanado de nós mesmos. Levou quase que duzentos anos para ruir a ilusão da modernidade, de que o progresso técnico e racional consistia o mote de segurança e salvação da humanidade. O tempo moderno germinou e foi corroído por duas grandes catástrofes que marcam seus anos de vida: Ele se inicia com o terremoto de Lisboa e se esvai com os campos de concentração nazista. Assim,

O século XVIII costumava usar a palavra Lisboa tanto quanto hoje usamos a palavra *Auschwitz*. Quanto peso uma referência bruta é capaz de carregar? Não é preciso mais do que o nome de um lugar para significar: o colapso da confiança mais básica no mundo, dos fundamentos que possibilitam a civilização (NEIMAN, 2003, p.11).

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

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

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

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

A técnica e a ciência que foram tidas como meios de proteção aos males advindo dos fenômenos naturais, com Auschwitz se converteram em ferramentas eficazes na indústria de morte dos campos de concentração. Foi a partir delas que se tornou possível empreender um número cada vez maior de óbitos em um curto espaço de tempo. Com elas se realiza a impessoalidade do crime: já não era mais necessário encarar as vítimas diante do desespero da dor. Assim, mais desresponsabilizada estaria a consciência de qualquer espécie de autculpabilização. Sem a racionalidade técnica e sem o deslumbramento diante de sua “eficiência”, certamente os algozes do nazismo não teriam ido tão longe. O indizível se tornou fato: a gênese da maior das catástrofes estava no próprio homem – “o impossível havia-se tornado verdade” (ARENDT apud NEIMAN, 2003, p. 276).

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

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

Adorno (2003) foi um dos pensadores contemporâneos que mais avançou até o presente momento sobre as causas da barbárie nazista, sobretudo quando refletiu e enunciou alguns *mecanismos subjetivos* que geraram Auschwitz, como: *a consciência coisificada, a fetichização da técnica e a frieza*. Ademais, no entendimento do filósofo é a educação que cumpre uma função crucial concernente a não repetição de Auschwitz. Nesse sentido, temos que elencar alternativas, já que a composição de nossa época presente como sendo

catastrófica encerra uma série de desafios para a vida humana no século XXI. Se vivemos “no cotidiano a materialização mesma da catástrofe” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p.73), que respostas poderá dar a filosofia e a educação à esse fenômeno que diz respeito ao nosso destino na Terra?

2 Colapso ou perda do compromisso coletivo com o mundo³?

Adentramos uma década e meia no novo milênio e a persistência de problemas históricos da sociedade é algo facilmente perceptível. Indiscutivelmente há ainda uma gama muito grande de fome e miserabilidade humana no planeta. O desenho atual do quadro de intolerância e violência, de todos os matizes, continua estrondoso tanto em gênero quanto em grau. A problemática ambiental e o tão evocado aquecimento global começam apresentar seus efeitos de maneira cada vez mais incisiva na vida cotidiana das pessoas de nosso tempo, que até mesmo os céticos passam a considerar com mais atenção as previsões dos pesquisadores do clima. Na arena dessa discussão, de um certo modo, as vezes, o uso que tem sido feito da tecnologia parece ter se apresentado mais como algo que tem produzido um número maior de negatividades do que fatores benéficos à existência em termos justos e equitativos. Avaliando conjunturalmente, significa estar em vulnerabilidade pela ação do *outro* e vice-versa. Na linha do pensamento adorniano podemos dizer que subjacente a esse estado de coisas está a perda do sentido pleno da *alteridade*. Com efeito, não é a relação equivocada com a técnica a geradora da indiferença ao *outro* a ponto de colocá-lo em risco, mas é justamente o esquecimento desse *outro* que constitui o fundamento da relação distorcida com a técnica. Sendo assim, parece fazer muito sentido um redirecionamento das lições extraídas da catástrofe de Lisboa, mas cautelosamente nova para não reincidir na barbárie da catástrofe social de Auschwitz. Isso demanda ações concretas e um novo aporte teórico-conceitual que oriente ações voltadas para a preservação da vida. Mesmo a ameaça constante do terrorismo não tem preocupado tanto a vida contemporânea quanto a iminência de catástrofes naturais cada vez mais decorrentes de nossa postura moral em relação ao uso que fazemos do planeta, com despreocupação quase que total pelo destino das futuras gerações. Essa talvez seja a maior *catástrofe social em curso*.

³ O que convencionamos chamar de “compromisso coletivo com o mundo” não pode ser interpretado no sentido arendtiano, “responsabilidade coletiva pelo mundo” (2007). Pois na expressão cunhada por nós não entra a questão da autoridade colocada por Arendt, para além disso enfatizamos o mundo como chão social e ambiental, o qual requer um cuidado coletivo como premissa da nossa sobrevivência.

Jean Jacques Rousseau (2009), o filósofo da bondade natural, já havia alertado, em seu *Devaneios do caminhante solitário*, que Deus não fez os homens para se amontoarem como se estivessem em grandes “formigueiros”, mas para que se espalhassem pela Terra. Essa questão de certa forma também se encaminha para aquilo que foi colocado por um dos maiores ambientalista do século XX, James Lovelock⁴ (2010); ao se referir a relação do crescimento populacional com o aquecimento global, ele afirmou que a capacidade de acomodação populacional é de cerca de um bilhão de pessoas, hoje o número é de aproximadamente sete bilhões de habitantes. É importante frisar que desse total perto de um bilhão é a cifra de pessoas que passam fome nesse momento no mundo inteiro. Esses dados ao lado do problema do dióxido de carbono na atmosfera, fazem James Lovelock concordar com as previsões de Thomas Malthus, proferidas a duzentos anos atrás. Questões como essas, num certo sentido, se afinam, no plano da economia, com o relativamente antigo estudo do Clube de Roma, o qual indica, no plano da economia, a ocorrência dessa catástrofe em curso, conforme nos fala o eminente economista brasileiro, Celso Furtado:

Que acontecerá se o desenvolvimento econômico, para o qual estão sendo mobilizados todos os povos da Terra, chegar efetivamente a concretizar-se, isto é, se as atuais formas de vida dos povos ricos chegarem efetivamente a universalizar-se? A resposta a essa pergunta é clara, sem ambiguidades: se tal acontecesse, a pressão sobre os recursos não renováveis e a poluição do meio ambiente seriam de tal ordem (ou, alternativamente, o custo do controle da poluição seria tão elevado) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso (1996, p.11).

Mais do que ontem, os assim chamados países em desenvolvimento se lançam no desafio do crescimento econômico, as esquerdas tradicionais também abraçaram com força esse projeto. Contudo, muitas vezes passam por cima de questões ambientais e princípios de segurança. A “inclusão” de todos nesse esquema de economia; estratégia típica dessa fase do capitalismo tende levar ao esgotamento dos recursos naturais. Para a sexta maior economia do mundo que ainda não conseguiu transpor o problema da miséria, a jogada tem sido também uma aposta na órbita da educação profissional em ramos cambiáveis com a oscilação da tecnologia em uso. Essa proposta continua sendo alimentada com o já exaurido “crescer para distribuir” (DAGNINO, 2001). O processo de inclusão encerra um paradoxo, na medida que mexe com recursos naturais não renováveis; a resolução passar por uma outra via, diferente

⁴ Foi um dos primeiros cientistas a falar do aquecimento global no final da década de oitenta. É autor do Best sellers *As eras de Gaia*. Sua teoria vê a Terra como um organismo vivo que se autoregula.

dessa organizada por um modo de economia e tecnologia devastadoras⁵. Na arena em que se passa essa grande problemática, as reivindicações reais dos *movimentos sociais*, especialmente da juventude, que por uma outra ordem de ação e organização poderiam alimentar a esperança de controle racional das catástrofes humanas; as quais seriam capaz de estabelecer uma nova relação com o meio ambiente de modo mais sustentável e salutar, se esvai, paulatinamente, diante da força capitalista do canto das sereias:

A riqueza das sociedades industriais dissimula, no fundo, uma crescente miséria. Numerosos estudos mostram com clareza que, se as sociedades industriais ocidentais dispõem ilimitadamente de cosméticos, de fantasiosos artefatos de matéria plástica, de elegantes automóveis, em contraposição, os custos ecológicos, sociais e humanos consequentes, confundem a inteligência, quer se trate da poluição do ar e da água, da degradação das cidades e da superpopulação urbana, quer se trate do esfacelamento das estruturas sociais, da taxionomia ou da violência. Os promotores das sociedades industriais quiseram ver apenas as fantásticas possibilidades de criação liberadas pelo progresso científico e técnico. Foi necessário tempo demais para se perceber também as possibilidades não menos fantásticas de destruição dos meios industriais. Francis Ramade apresenta, por sua vez, uma grande quantidade de exemplos em que o homem se comporta como predador, como se não pertencesse ele ao ecossistema cujo equilíbrio destrói (TÉVOÉDJRÈ, 2002, p. 29-30).

As considerações de Albert Tévoédjrè ganham um nova pertinência diante da atualidade de nossos problemas urbanos e sociais, na medida em que indicam a eminência dessa nova catástrofe em curso. Longe de qualquer teor apocalíptico ou profético está presente no ar uma necessidade urgente de reverter esse quadro, o qual não depende apenas do Estado, mas de toda sociedade civil. Neste sentido, “com Renè Dumont, pode-se afirmar que a perspectiva, hoje, para a humanidade é: Utopia ou morte” (TÉVOÉDJRÈ, 2002, p.26).

A educação, embora com todo o seu avanço nos últimos anos, tem passado à margem do embate com essas questões, porque ficou muito presa ao horizonte retórico, não alcançando efetividade de uma ação concreta de consequências mais duradouras. Portanto, retomar o *compromisso coletivo pelo mundo* é o objetivo maior de toda educação que se coloca contra a catástrofe humana, pois a perda desse ideal tem alimentado um desastre que pode nos levar ao colapso. Assim, ao lado do desenvolvimento da ciência é preciso manter em pé de igualdade o desenvolvimento do processo educacional⁶ focado nos problemas reais que o mundo, de modo geral, está enfrentando ou enfrentará nas próximas décadas. Daí a

⁵ Segundo Dagnino as alternativas se encontram em processos de economia solidaria com uso da *tecnologia social*.

⁶ A educação precisa colocar para si a necessidade de auxiliar no autoesclarecimento da ciência, pois “Montaigne e Rabelais tinham denunciado a ciência sem consciência” (TÉVOÉDJRÈ, 2002, p. 30).

necessidade, inadiável, de falarmos de um novo saber a ser tratado e emergido no contexto da educação. Referimo-nos ao *saber-prevenir*.

3 *Saber-prevenir*: que lições a catástrofe deixa para a construção de um novo saber no contexto da docência?

As notícias do desastre estampadas na mesma capa que apresenta a nova musa do carnaval revela que o *espírito* se embruteceu por completo diante da ausência da sensibilidade e do poder de auto-reflexão, os críticos da indústria cultural tão bem demonstraram, há mais de cinquenta anos, como esse tipo de relação com a cultura tem afetado profundamente a vida. O deslumbramento diante das coisas do consumo não permite mais indagar sobre o que é realmente necessário para prover a vida e o que é dispensável. Pensando em termos ambientais mais amplos, parece que estamos reproduzindo continuamente a barbárie sem nos darmos conta disso. Nesse sentido, a pergunta de Tévoédjrè (2002) “Que tamanho deve ter uma cidade?” auxilia-nos a resignificar ações novas diante do poderio das catástrofes. Jogando com outras direções na resposta à pergunta, pensamos que o que está em questão não são apenas as dimensões geográficas da cidade, a sua densidade demográfica ou o número de veículos motores que ela pode suportar em suas vias... Isso tudo é de fundamental importância, contudo, o que passa a fazer sentido é também o “transbordamento da *polis*”. Isto é, a transferência deliberada de compromissos civis individuais quase que totalmente para a esfera do Estado. É exatamente isso que transparece na raiz de todas as *catástrofes biopolíticas* de nosso tempo. Estamos a falar de um poder público esgotado, que não comporta mais tanta obrigação na medida em que os cidadãos imiscuem-se das suas transferindo-as para o Governo em todas as instâncias. Não se trata de isentar os órgãos públicos do cumprimento das políticas, antes o objetivo é colocar em pauta a “fuga do sujeito da *polis*”.

Então, a catástrofe numa cidade qualquer cai para a educação como uma espécie de novo *Sputnik*. Pelo menos para os educadores mais atentos ela suscita uma “reviravolta” nas bases de fundamentação da Pedagogia: o imprescindível não é “o melhor ensinar” e “o melhor aprender”, o que importa de fato é “para que ensinar” e “porque aprender determinada coisa”, em outras palavras é “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 2003, p.139). Por isso a escola continuará sendo ainda o lugar estratégico de enfrentamento maduro às catástrofes, seja natural ou social. E o professor o agente privilegiado que trabalha justamente

no microcosmo da sala de aula, na qual deságuam os efeitos de uma série de catástrofes cotidianas, individuais ou coletivas de toda ordem. Trazer a educação à baila em face dessa problemática não significa que ela seja a redentora de um antídoto total à catástrofe, em forma de baluarte. Essas garantias não existem de maneira definitiva em lugar algum. Trata-se de ajudar a esclarecer caminhos em que a educação possa tomar a parte que lhe cabe no curso desses eventos. É um dever moral do pensamento pedagógico contemporâneo corresponder criticamente aos desafios históricos colocado pelo tempo presente: A catástrofe como um fenômeno e uma categoria que há tempos ganhou espaço nas ciências sociais, dita para a educação, a nosso ver, um novo *saber* a ser trabalho no âmbito da escola e dos cursos de licenciaturas: O *saber-prevenir*, este de forma alguma pode ser encarado como uma modalidade de *competência* no sentido atribuído por Perrenoud (1999), tampouco dever ser entendido como uma prescrição ou saber imediato que se esgota na instrução das normas de segurança para uma turma de um nível qualquer do ensino fundamental. Nado disso, corresponde as nossas proposições. Pensamos o *saber-prevenir* como um saber teórico-prático expresso numa constelação que agrega e ramifica premissas pedagógicas erigidas com a finalidade maior de evitar a recorrência à catástrofe. Enunciaremos alguns princípios: a) o ensino da história do passado precisa se esforçar para estabelecer uma ligação substancial com o presente; b) a narrativa da catástrofe é um tema que nos adverte da vulnerabilidade constante e ajuda a lembrar a finitude humana (o campo da literatura ganha um destaque especial dentro dessa questão); c) as ciências naturais e as tecnologias precisam se voltar totalmente para fins de conservação humana, mais do que nunca é preciso restabelecer em condições salutaras a relação que hora é distorcida com a técnica ; d) estruturar propostas de cooperação mútua entre diferentes etapas de desenvolvimento da educação básica; e) estabelecer uma nova relação com a natureza, com uma ênfase menos epistêmica e mais de reconhecimento ontológico; f) retomar no âmbito da escola processos autogestionários, envolvendo os educandos desde a educação infantil e) criar formas concretas de convivência mais frequentes com as gerações mais velhas f) dirigir a pesquisa educacional para preocupações concretas com as gerações futuras e a diversidade dos povos; g) criar formas de sensibilização humana através da arte. h) narrativas problematizadoras da questão do mal precisariam estar presentes em atividades constantes na escola (isso não pode ser confundido com as velhas fábulas moralistas. i) retomar o trabalho em torno do conhecimento no sentido socrático da razão prática (só conhece as virtudes aquele que as pratica).

Esperamos não ser interpretados demasiadamente como prescritivos, pois o detalhamento e a fundamentação dos itens enunciados requerem um espaço maior de discussão, portanto excede os limites desse trabalho específico. Ainda está em fase de desenvolvimento e de reelaborações nos nossos projetos de pesquisa⁷ o trabalho em torno da empiria do *saber-prevenir* no contexto da formação e da atuação docente.

Considerações finais

Ao longo da história do pensamento pedagógico ocidental, raro tem sido os autores que tocaram no tema da catástrofe como elemento de reflexão pedagógica. Isso nos faz pensar que os acontecimentos catastróficos soaram como um grande tabu para a educação. Lisboa deu provas de que a ossada da religião sozinha não daria mais conta de orientar nossas ações na Terra – o apelo à ciência foi inevitável. Auschwitz por sua vez, conforme alertou Theodor Adorno, cobrou resposta da educação na formação da criatura humana, lançada no imperativo que esse mal jamais se repetisse. Se não quisermos incorrer em erros fatais do passado e abraçarmos os problemas do tempo atual que colocam a vida em perigo, é urgente a necessidade de envolver a sociedade civil numa globalidade a partir das comunidades locais e dos movimentos sociais; assim a escola não conseguirá mais se fechar em atividade didáticas de papel/lápis. Acreditamos que um novo *ethos* de “responsabilidade coletiva pelo mundo” pode ser criado com o auxílio fundamental da escola contemporânea, sobretudo levando em conta também a recriação da *performance docente* a ser trabalhada nos cursos de licenciaturas, tendo em vista que não se pode mais negar que vivemos na “sociedade do risco” (Ulrich Beck), portanto outras posturas se fazem necessárias.

Por conseguinte, é um erro grave retirar a reflexão filosófica e pedagógica dos assim chamados desastres, pois no momento em que isso acontece é também a retirada dessa esfera a responsabilidade humana pelo fato, e acabamos por reduzir o sinistro e o terror à causas de ordem puramente técnica e contingencial; o outro nome disso é a reificação da catástrofe. Se não há mais uma Providência (Leibniz), uma ciência (Bacon) e um Estado (Hegel) todo poderosos, ao que poderemos confiar nossa existência? Ainda parece ser emergente a ideia de reconciliação com o *outro*, para darmos conta do embate contra a catástrofe. Esse caminho não se faz sem a via pedagógica.

⁷ Catástrofe, trauma e resistência: Experiência estética na formação de professores.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BENJAMIN, W. O terremoto de Lisboa. **Geographia**, Vol. 10, No 19. Niteroi, Universidade Federal Fluminense, abr. 2008.
- DAGNINO, R. Por uma Política de Inovação de Esquerda. Artigo apresentado na Conferência Nacional de Inovação, 2001, 18 p.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. Projeto e Anúncio da Geografia Física. **Geographia**, Vol. 10, No 19. Niteroi, Universidade Federal Fluminense, abr. 2008.
- NEIMAN, Susan. **O mal no pensamento moderno**: uma história alternativa da filosofia. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In.: NESTROVSKI, Arthur e (Orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-87.
- TÉVOÉDJRÈ, Albert. **A pobreza, riqueza dos povos – A transformação pela solidariedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- VOLTAIRE. **Cândido ou o otimismo**. São Paulo: Edições de ouro, 1977.
- PERRENOUD, Philipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.