

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELIASAF DE ASSIS

A METÁSTASE DO BEM:
A ODISSEIA PESSOAL DE PROFESSORAS
RESILIENTES E SUA INFLUÊNCIA MORAL NA
COMUNIDADE ESCOLAR



ARARAQUARA – S.P.
2015

ELIASAF DE ASSIS

**A METÁSTASE DO BEM:
A ODISSEIA PESSOAL DE PROFESSORAS
RESILIENTES E SUA INFLUÊNCIA MORAL NA
COMUNIDADE ESCOLAR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

ARARAQUARA – S.P.
2015

Assis, Eliasaf

A METÁSTASE DO BEM: A odisséia pessoal de professoras resilientes e sua influência moral na comunidade escolar / Eliasaf Rodrigues de Assis. – Araraquara

Tese de doutorado - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

1. Professoras resilientes 2. Formação docente. 2. Moral. 3. Experiências significativas. 4. A metástase do bem. I. Assis, E.

ELIASAF DE ASSIS

**A METÁSTASE DO BEM:
A ODISSEIA PESSOAL DE PROFESSORAS
RESILIENTES E SUA INFLUÊNCIA MORAL NA
COMUNIDADE ESCOLAR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**
Orientador: Edson do Carmo Inforsato

Data da defesa: 29/04/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Edson do Carmo Inforsato - Doutor em Educação
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp - Araraquara

Membro Titular: Ricardo Leite Camargo - Doutor em Educação
Universidade de São Paulo – ESALQ-USP (Piracicaba)

Membro Titular: Maurício Bronzatto - Doutor em Educação
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque – FAC
São Roque

Membro Titular: Denis Domeneghetti Badia - Doutor em Educação
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp - Araraquara

Membro Titular: Francisco José Carvalho Mazzeu - Doutor em Educação
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha melhor amiga. Que também é irmã de fé, valorosa companheira moral, parceira na criação de meus filhos e minha amante. Passamos tantas aventuras juntos! Somos uma-só-carne, um amálgama de dois corpos, sonhos, dores, patrimônio, perdas e progressos. A gente se apoia caminhando de mãos dadas. Pra você, meu Amor, dedico essa cançãozinha que quando ouço me lembra você:

Tenho um momento de calma
Eu sinto o peso ceder
O emaranhado da vida
Já desfiz, sei por que

Nada que venha de fora
Vai me fazer mais feliz
Como sentir os teus olhos
Tranquilos sobre mim

Sua doce companhia
Não me canso de querer
Me sinto ressuscitado
Perto de você

Doce companhia, de Fernanda Takai.

E também a vocês: Doroth, Laura e Eliasaf Filho. Papai ama vocês. Muito mesmo. Visceralmente. Mesmo quando não parece. Estarei mais calmo daqui pra frente...

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato. Não há um dia em que eu deixe de admirá-lo! Este trabalho, que trata da multiplicação das virtudes, encontrou um orientador que é um protagonista da metástase do bem! Obrigado pelo acolhimento e hospitalidade!

Aos membros da Irmandade do Mestre: Ricardo Leite Camargo, com quem compreendo o sentido de partilha, humildade e convívio. Sua companhia é uma experiência do poder da mesa, com bolo e café. Kleber Tüxen Carneiro, amigo de todas horas... centenas de horas! Pessoalmente ou por Skype, amorosamente me encorajando e organizando meus esforços. Maurício Bronzatto, genial e generoso: Seu exemplo me desafia à excelência e a buscar as coisas do alto! Irmandade do Mestre: sem vocês eu jamais teria conseguido produzir essa tese.

Ao meu irmão Pedro Arruda, a pessoa mais corajosa que eu conheço.

Ao meu irmão Nagib Jr, que me empresta seu ombro, conselhos e impressora colorida novinha, ainda na caixa...

Ao meu pai espiritual e mentor Harold Walker, cuja visão de fé sobre meus talentos tem me encorajado a romper com a “voz da favela”.

A Joaquim Anísio Nogueira, meu sogro e apoiador, falecido em 2011. Há várias noites, na conclusão dessa tese, tenho a sensação recorrente de gratidão por sua ajuda financeira durante a minha graduação. Nossa família colhe hoje os frutos das sementes que ele plantou.

A Maria Maristane Nogueira, a sogra mais feliz do mundo! Apoiadora e presente. Obrigado pelas preces! E também às outras guerreiras de oração pelas preces feitas em meu favor: Rita, Sherydan, Ariadna e Ivonete.

À Meire Bronzatto, pela paciência enquanto seu marido, quase em regime de escravidão, revisava esse texto.

Às professoras do CEU Parque Anhanguera, guerreiras do amor na linha de frente.

À Deus, que ouviu a oração da minha infância, quando sem escola, lhe pedi a graça de estudar. O que venho fazendo de forma milagrosa há quase 40 anos.

RESUMO

A trama complexa que recobre a vida social contemporânea parece apontar para um cenário de aguda perplexidade. Ao experimentar uma espécie de diáspora intelectual e afetiva, portanto sob um processo de despersonalização e sem condições de opor resistência à égide do mercado, o indivíduo se desespera e, tal como o sujeito da tela mais conhecida de Edvard Munch, grita por sentido. Visando à construção de um modelo teórico para que os perplexos desta nova realidade, a exemplo dos da época de Maimônides, encontrem caminhos de enfrentamento e superação, este estudo, em primeiro lugar, buscou aproximar e relacionar a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, o modelo triádico de resiliência e, tais como observadas em pesquisa anterior (ASSIS, 2009), as vivências significativas, permeadas de epifanias, próprias dos relacionamentos com mentores morais. A síntese a que se chegou foi a seguinte: as operações de resiliência e o desenvolvimento moral são tributários de experiências significativas de personalidade vinculadas a relacionamentos com mentores. Assumida como uma hipótese de trabalho, essa síntese orientou uma investigação empírica que retratou trajetórias de vida de cinco professoras de educação infantil e básica da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, indicadas por alguns de seus pares em razão de possuírem histórias pessoais de resiliência, influenciarem positivamente a comunidade em que atuam e serem exemplos de excelência no trabalho. Os relatos permitiram comparar essas histórias pessoais de superação com o modelo triádico de resiliência e verificar que nelas estão presentes e estreitamente relacionados, como fatores influenciadores, vivências significativas de personalidade e relacionamentos de mentoreamento moral. Observou-se, também, que esses fatores, juntamente com as experiências de resiliência, influenciaram, por sua vez, o processo de formação e a construção da identidade profissional das professoras e estão bem presentes em sua atuação na comunidade escolar.

Palavras-chave: Professoras resilientes. Mentoreamento moral. Desenvolvimento moral. Experiências significativas. Perplexidade. Metástase do bem.

ABSTRACT

The complex plot that lies behind contemporary social life seems to point to a scenario of acute perplexity. When an individual experiences a kind of intellectual and emotional diaspora and is therefore under a process of depersonalization and unable to resist morally the aegis of the market, he panics and, like the subject of one of the most famous paintings of Edvard Munch, he cries out for direction. Seeking to build a theoretical model for perplexed people of this new reality to find ways of coping and overcoming, such as at the time of Maimonides, this study, in first place, seeks to relate the theory of moral development of Lawrence Kohlberg, the triadic model of resilience and, such as observed in a previous research (ASSIS, 2009), the significant experiences, that are permeated with epiphanies, of relationships with moral mentors. The synthesis we got was this: the resilience and moral development operations are tributaries of significant experiences of personhood linked to relationships with mentors. This synthesis was used as a working hypothesis and guided an empirical research that described life trajectories of five municipal teachers of São Paulo, who were chosen by some of their fellow teachers because of their stories of resilience, their examples of excellence in work and their influence on the community where they work. Throughout the narratives we compare these personal stories of overcoming with the triadic model of resilience and we verify that significant experiences of personhood and relationships of moral mentoring are present in these stories as factors that influenced them. We also observe that these factors influenced, along with the experience of resilience, the training process and the formation of the professional identity of teachers and are present in their performance in the school community.

Key words: Resilient teachers. Mentoring moral character. Moral development. Significant experiences. Perplexity. Metastasis of virtues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Napalm Strike, de Nick Ut, 1973.	59
Figura 2: Flower power, de Bernie Boston, 1967.	60
Figura 3: Bratslava, from Stern, 1967.....	61
Figura 4: Little Rock, Arkansas, 1957.....	64
Figura 5: Aluna pede a palavra e participa do debate.....	75
Figura 6: O "Maurão" em ação.....	76
Figura 7: As contribuições ficaram mais bem elaboradas	76
Figura 8: The Girls on the Bridge, 1901. In Wikiart – visual art encyclopedia.	77
Figura 9: The sick child, 1885. In Becoming Edvard Munch, p. 29.....	78
Figura 10: A mãe morta e a criança, 1897/99.	79
Figura 11: Kristiania bohemmen, 1884.....	80
Figura 12: irmã Inger, 1884. In Edvard Munch: Imagens de vida e morte.....	82
Figura 13: Melancholy, 1894/96. In Becoming Edvard Munch.	83
Figura 14: Red Virginia Creeper, 1898-1900. In Wikiart - Visual art encyclopedia	84
Figura 15: Self-portrait with bottle of wine, 1906.	85
Figura 16: Madonna, 1895. In Becoming Edvard Munch, p. 126.....	87
Figura 17: The day after, 1894. In Becoming Edvard Munch p. 116.	88
Figura 18: Ashes, 1894. In Becoming Edvard Munch, p.99.....	88
Figura19: Evening on Karl Johan, 1892. In Becoming Edvard Munch, p. 57.....	89
Figura 20: Dance of life, 1899/1900.	90
Figura 21: Golghota, 1900. In Becoming Edvard Munch, p. 164.....	91
Figura 22: The Scream, 1893. In Becoming Edvard Munch, p. 92.....	93
Figura 23: Anxiety, 1894. In Becoming Edvard Munch, p. 90.....	94
Figura 24: Eye in eye, 1894. In Wikiart - Visual art encyclopedia.....	96
Figura 25: Head to Head, 1908.....	96
Figura 26: Vampire I, 1895. In Becoming Edvard Munch, p. 125.....	97
Figura 27: Self-portrait. The night wanderer, 1923-1924.....	98
Figure 28: Aula de anatomia do Dr. Tulp, 1632.....	103
Figura 29: CEU Parque Anhanguera.....	161
Figura 30: Vista parcial do Morro Doce.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os estágios de julgamento moral segundo Kohlberg.....	13
Tabela 2: Duas dimensões de influência no contexto escolar.....	226

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O guia dos perplexos: uma apresentação do trabalho e dos motivos que levaram à pesquisa	1
2. DESENVOLVIMENTO MORAL	10
2.1 Kohlberg e a psicologia do desenvolvimento moral	10
2.2 Carol Gilligan e Ruth Linn: mulheres são os “outros” da cultura ocidental.....	19
2.3 Arte trágica e perplexidade: emoções e razão na evolução moral de uma época	25
2.4 A teoria desenvolvimental da tragédia	39
2.5 Os anos de chumbo e as demandas por justiça em um mundo perplexo	47
2.6 O friso da vida: uma biografia ilustrada de Edvard Munch, entrecortada por comentários de suas obras feitos por alunos e relacionados à moral.....	73
2.6.1 O friso da vida: uma biografia ilustrada de Edvard Munch.....	77
3. A CIÊNCIA EM DESENCANTO: CIENTIFICISMO, DESAPONTAMENTO E TÉDIO	100
3.1 O século das luzes e o culto em louvor à Senhora Razão	101
3.2 Palas Atena: Resistência moral à égide do mercado.....	108
3.3 O tédio contemporâneo: percepções de tempo e espaço sob a égide do mercado	112
4. RESILIÊNCIA	124
4.1 O conceito de resiliência: dos invulneráveis ao modelo triádico de interações complexas	126
4.2 A felicidade no fio da navalha: o oximoro na obra de Cyrulnik.....	136
4.3 Objeções ao conceito de resiliência	141
5. METODOLOGIA	147
5.1 Definição do problema	147
5.2 Hipótese	148
5.3 Objetivos	148
5.4 O enfoque qualitativo da pesquisa	149
5.5 Os procedimentos metodológicos	150
5.5.2 Participantes	152
5.5.3 Local	152
5.5.4 Coleta e análise dos dados	153

5.5.5 Materiais	157
5.5.6 Sobre a narrativa dos relatos	157
6. A METÁSTASE DO BEM	161
6.1 O trópico de Capricórnio: a unidade escolar e o entorno em que está inserida	161
6.2 A metástase do bem: como a esperança se alastra	163
7. RELATOS DAS DOCENTES	171
Diana.....	172
Hebe e a “menininha do Lula”	190
Nikê.....	207
Íris	222
Eufrosina, a “prima” de Paulo Freire	236
Respostas ao dilema de Heinz - O “sistema” e o outro: confiança moderada e respeito dedicado.....	246
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS - COMO A CIGARRA DEBAIXO DA TERRA: PROFESSORES E SUAS RESILIÊNCIAS PESSOAIS	253
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
ANEXOS	269

1- INTRODUÇÃO

1.1 O guia dos perplexos: uma apresentação do trabalho e dos motivos que levaram à pesquisa

Compreender é compreender o campo
com o qual e contra o qual cada um se fez.

Pierre Bourdieu

Em uma analogia inusitada, os jovens de nossas salas de aula da contemporaneidade e os judeus medievais compartilham um estado afetivo comum. A diáspora judaica, como se sabe, lançou judeus em um perambular por todas as encruzilhadas do mundo. Prevendo os terríveis *pogroms*¹, todo gueto judaico tinha caminhos de entrada e saída. Era uma rede global de possibilidades, de trajetos e disfarces vitais para sobrevivência de sua identidade em um mundo novo e imprevisível. Vivemos uma condição semelhante atualmente, o que aproxima a medievalidade judaica de nossa perplexidade contemporânea, fazendo esta parecer menos inédita. Para navegar em seu mundo novo, os judeus viam-se sem um mapa. Precisavam de uma atualização de sua identidade cultural em um mundo onde novas geografias, continentais ou intelectuais, eram desenhadas. Foi nesse contexto que o filósofo Maimônides² escreveu “O guia dos perplexos”, título que indica uma apropriada ilustração para o presente trabalho, como se explica a seguir.

O guia dos perplexos era um compêndio com os saberes de uma matriz cultural (a identidade judaica), interpolados por uma interpretação da nova realidade do mundo. Não se constituía um documento rabínico rígido. Antes, era regido por uma dialogicidade, a qual apresentava o jovem judeu ao mundo e também à sua vida interior. Encenava, portanto, uma relação de mentoreamento e resiliência, conectando-se aos teatros da Antiguidade. Afinal, tragédias como a Odisseia

¹ Perseguição.

² Maimônides nasceu no século XII, onde hoje é a Espanha. Fugiu de perseguições por décadas, até instalar-se na Palestina, onde produziu sua filosofia.

lidavam com afetos similares: o medo do desconhecido, as tentações das vozes de sereias, o desejo de voltar para casa e a necessidade de mentoria.

Dessa forma, o guia dos perplexos esbarra no mito heroico do Mentor - a arte trágica ilustra as relações do homem consigo mesmo e com os outros, como perceberam autores que trataram da relevância da tragédia em um mundo perplexo e pós-convencional (KOHLBERG, 1981; ASSIS, 2009).

À guisa de exemplo, observe-se a já citada “Odisseia”, de Homero. Trata-se de uma obra *in medias res*³: é começada pelo meio, e os eventos que a antecederam serão narrados em *flashback*. Essa técnica literária, bem utilizada na antiguidade e imitada por cineastas e cronistas modernos, amplia a cumplicidade psicológica do espectador ou leitor. “A Eneida”, de Virgílio, e “Os Lusíadas”, de Camões, foram escritos assim. Há exemplos diversos na narrativa cinematográfica⁴. À semelhança das crônicas dos periódicos brasileiros, o estilo literário *in medias res* surpreende o leitor por iniciar a narração de uma história já em meio aos acontecimentos. O autor da “Odisseia” era conhecido pelo uso da técnica. Acerca de Homero, o poeta Horácio explica que “[Ele, Homero] sempre se apressa para o desenlace e arrebatada o ouvinte para o meio da ação, como se essa lhe fosse conhecida (...)” (HORÁCIO, 1985, p. 59).

Essas idas e vindas da dramaturgia trágica, produziam um envolvimento irresistível na audiência. E de acordo com Kohlberg (1981), as experiências emocionais vividas em tais dramatizações exerciam influência sobre o sistema de valores de quem as assistia, autenticando ou reprovando determinados juízos morais que já possuíam. Este é o “efeito trágico”: uma poderosa catarse, que, quando atingia o zênite pretendido pelo autor, produzia o que Kohlberg (1981) chamava de “emoção moral”.

No relatar da “Odisseia”, acompanhamos o protagonista Ulysses. Após a Guerra contra Troia, ele se perde no caminho de volta para a cidade em que vive, Ítaca. Por uma década de aventuras, perigos e saudades da família, ele se depara

³ Expressão latina: “no meio das coisas”.

⁴ Alguns exemplos cinematográficos: “*Citizen Kane*” (1941) inaugurou o uso de ângulos e perspectivas inusitadas, além da uma forma diferente de contar a história. “*Pulp fiction*” (1994) surpreendeu por sua narrativa, radicalmente *in medias res*.

com sereias, monstros e lotófagos⁵. Seu coração, fatigado de viagens, se fortalece quando lembra que deixou o filho, Telêmaco, acompanhado por Mentor, amigo fiel e íntegro preceptor. Nesse poema arquetípico, a busca humana por autonomia deixa-se narrar: Penélope, a esposa de Ulysses, representa o desejo, a incompletude. Ele sonha com o rosto dela enquanto enfrenta, em ilhas distantes, uma vida assolada pelas intempéries e perigos. Penélope é, pois, a encarnação literária da arquetípica *blaue blume*, a Flor Azul (NOVALIS, 2001). O próprio Ulysses representa a resiliência diante da perplexidade de um mundo imprevisível e deterministicamente implacável. São as experiências significativas, os encontros numinosos que energizam sua peregrinação ou *Tshuvah*, como diria Maimônides. *Tshuvah* é uma palavra hebraica, que significa literalmente “a volta”. E tanto como a Odisséia é uma parábola sobre “a volta para casa”, uma afirmação da identidade diante da perplexidade. A parábola neotestamentária do filho pródigo é um exemplo de *Tshuvah*. Já a figura de Telêmaco, o filho de Ulysses que vive a ausência do pai, ilustra a necessidade de mentoreamento. Mentor, por sua vez, é um personagem tomado por uma grande vitalidade pedagógica⁶ e cujo nome – abusado por uns, evitado por outros – carece de um resgate e releitura.

Em nosso tempo, em que jovens não perderam “apenas” o caminho de suas conexões com o mundo social presencial, mas também o caminho do próprio *self*, um novo guia dos perplexos deveria apresentar o aluno à sua interioridade. Guias de vocações profissionais (são muitos os existentes) somente aumentam o entroncamento de estradas possíveis e, conseqüentemente, a perplexidade. Não há senso de direção a se seguir, uma vez que descobrir a direção está intrinsecamente ligado ao autoconhecimento, à autodescoberta. E esta, por sua vez, vê-se vinculada em uma relação de mentoreamento, uma relação dialógica que ressignifica a personalidade, trata indivíduos como pessoas. Como empreender uma tarefa tão ambivalente, que é o desbravamento de si mesmo, e, simultaneamente, atender a uma necessidade de integração comunal? A perplexidade contemporânea se complexifica à medida que essa ambivalência é privatizada, como diz Zigmunt Bauman (BAUMAN, 1995). O mercado explora a demanda por identidade. E é nesse

⁵ Isto é, “comedores de lótus”, planta mítica entorpecente. Curiosa analogia com a dependência narcótica, um tema tristemente contemporâneo.

⁶ Ele reencarnará em outras obras literárias, como “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon. A vida pessoal desse último retrata perfeitamente uma relação de mentoria.

aspecto líquido, ambíguo e multiforme, que “tudo o que é sólido esboroa no ar”⁷. Vivemos em um cenário que desaprendeu a sensação de perenidade e em que tudo parece breve e efêmero. Assim, uma vez ausente a relação de mentoria, o único heroísmo possível é o heroísmo picaresco, em que a esperteza tenta suprir a falta de sabedoria. E nessa condição, a resiliência não se opera integralmente.

Lidar com uma realidade em constante transmutação exige um estágio superior de consciência, afirmativa com que Morin (2000) parece concordar:

“[...] uma nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura - é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”. (MORIN, 2000, p. 27)

Também a ciência tecnológica avança, mas a satisfação humana retrocede. Essa perplexidade ocupou as investigações de filósofos, psicólogos e sociólogos. E também foi vertida pela percepção poética:

(...) Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem (estará equipado?)
a difícilíssima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrir em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.
(ANDRADE, 1973-2012, p. 27)

O que o poeta intui é, hoje, uma experiência humana quase plenamente verificável: perdemos o caminho de nós mesmos. Um caminho que só pode ser encontrado pela *con-vivência*, insistindo-se no neologismo de Drummond.

⁷ A citação completa de Marx, extraída do Manifesto Comunista, exemplifica a sensação de perplexidade: “Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas”. Marx alude ao “abalo constante” e à “agitação permanente” da *burguesia*, correlatos às constantes mutações sociotecnológicas atuais, *em que tudo se torna antiquado antes de se “ossificar”*.

Os ecólogos já perceberam isso na intrincada natureza sistêmica de uma árvore: plantada solitariamente em uma clareira, seu desenvolvimento é drasticamente ameaçado. Em contrapartida, plantada junto a outras, que, por sua vez, também cresceram junto a outras, ela se estabelece e ocupa seu lugar. Dessa forma, uma floresta é uma excelente ilustração do modelo triádico da resiliência:

- Há um ambiente minimamente favorável.
- Há voluntariedade, ou vontade, ainda que mínima, que produz crescimento.
- Há apoio ou suporte de árvores “mais velhas”, mentoria.

Essa logicidade apresentada pela relação sistêmica das árvores é uma espécie de pré-lógica (LIBÂNEO, 2006), auxiliadora na compreensão do caráter desejável daquele que chamaremos, na presente pesquisa, de “mentor”. Não se trata de um título, de um programa institucional ou mesmo de um projeto pedagógico. É a experiência significativa, conforme sugerido em trabalho anterior (ASSIS, 2009), que qualifica um relacionamento - a relação professor e aluno, dentre outras - como mentoreador e motivador da resiliência. E essas experiências significativas extrapolam os limites da proximidade geográfica ou temporal. Elas são experiências, de profunda personalidade, que, paradoxalmente, podem ocorrer em processos que não são aparentemente pessoais, como leitura de livros, contemplação a quadros ou, mesmo, o assistir a filmes (BARONE, 2003). É o que diz a autora:

Na verdade, esse encontro pode ser com um amigo, um namorado, um professor. Mas também pode se dar no contato com outras produções humanas, como, por exemplo, na leitura de uma poesia ou diante de uma obra de arte. Falo de um encontro que tem valor decisivo – terapêutico mesmo – em nossas vidas e que, depois dele, temos a convicção: não somos mais os mesmos! Pois bem, esse encontro é paradigmático da relação analítica, e seu valor deriva de um encontro primordial, fundante, que se dá entre a cria humana com o meio humano. (BARONE, 2003, p. 168)

Em trabalho anterior (ASSIS, 2009), constatou-se que a autonomia, especificamente nas emoções morais, e os relacionamentos significativos, como os descritos por Barone (2003), estavam ligados. As sensações desses vínculos são semelhantes à emoção estética discutida pelos filósofos da arte, ou semelhantes à “alegria”, experiência de augusta personalidade que alguns literatos têm ao desfrutar a leitura de obras clássicas (LEWIS, 1998). São experiências norteadoras, de uma

grande energética psíquica, elogiadas por filósofos que também contemplaram o mundo com perplexidade, confrontaram sua pessoal incompletude e a equacionaram, dizendo que a alegria “pode nos guiar” (BERGSON apud ARANTES, 2006).

A experiência significativa está associada ao desejo, o que a atrela à incompletude e ao diálogo. Este último, por sua vez, é mediado pela palavra, pois “palavras suscitam afetos, e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens” (FREUD, 1986)⁸. Descritas e estudadas pela filosofia, essas experiências de “encontro primordial, fundante”, possuem relatos antiquíssimos, que perpassam a literatura antiga, a medieval e a moderna. São especialmente valorizadas, mas não originárias da Psicanálise. Como pressuposto conceitual admitido na pesquisa pretendida, a experiência significativa é descrita por Barone (2003). E bem antes, mesmo antes do inaugurar do estudo da Psicanálise, foi estudada pelo filósofo e rabino Martin Buber (BUBER, 2001), o qual a descrevia em termos de uma relação dialógica, que é o ambiente em que as experiências significativas e de personalidade ocorrem. Estabelecer o fenômeno dialógico, que extrapola o debate intelectual de ideias ao invadir o campo do afeto, é uma experiência comum às relações humanas, desde as amorosas até a relação professor-aluno. E essas duas relações, que ocupam fóruns tão distantes, estão aproximadas pelo desejo (BARONE, 2003). A autora insiste em como a palavra e sua compreensão à luz da Psicanálise são o veículo importante em que as relações dialógicas devem ser pensadas, não apenas na transmissão do saber, mas também na experiência. Erraríamos, no entanto, ao imaginar que a Psicanálise fundou tal compreensão sobre o poder da palavra nas relações humanas: as influências da filosofia do encontro são historicamente anteriores à dedicação de Freud ao tema (VON ZUBEN, 2001). Essa filosofia da personalidade (BUBER, 2006) e do encontro influenciou diversas áreas (dentre elas, a Psicanálise). Logo, teóricos como Leda Barone ultrapassaram, com louvor, a abrangência de sua própria área, pisando no solo da filosofia do encontro. Ao considerarmos que a emoção estética é um dos objetos de estudo da filosofia (não apenas da filosofia da arte, mas da filosofia como um todo, visto que o “belo” não se

⁸ Veja-se também Vidal (2010).

refere unicamente à arte), não poderíamos desprezar a ideia de que ela borrija-se em diversas áreas.

Ao deparar-se com a trama complexa que recobre a vida social moderna, a reação do jovem contemporâneo (inclusive a daquele que se prepara para um dia lecionar) é de aguda perplexidade, uma diáspora intelectual e afetiva análoga à diáspora original. Essa dispersão de afetos e intelectões é perceptível ao professor, em todo o exercício do seu magistério, mas destacadamente quando ministra a alunos jovens-adultos⁹. A vivência cotidiana é tão cercada por aspectos virtuais, que os *gadgets* e a parafernália em rede sugerem que se está conectado quando, de fato, não se está. Há a necessidade de que as pessoas percebam o outro como um ser diferente, não uma continuidade de sua própria subjetividade. Esse real encontro, esse encontro significativo, revela uma novidade para alguns jovens: o outro tem opiniões – pensamentos diferentes, que exigem uma adequação de sua parte para que se estabeleça um convívio real.

Como, porém, despertar para a compreensão do mundo, físico e social, bem como para a compreensão de si mesmo? Talvez, compreendendo que esse não é um problema inédito e que é possível consultar percepções do passado. *Ab assuetis non fit passio* – A paixão não se dá nas coisas costumeiras¹⁰. Logo, o enfrentamento da perplexidade é inaugurado com o despertar produzido pelas experiências significativas. A maioria dessas experiências está inextricavelmente ligada ao que se chamou de *companheirismo moral* em trabalho anterior (ASSIS, 2009), ou *mentoreamento*, como se nomeia nesta pesquisa. No trabalho citado, elaborou-se o registro das narrativas dos alunos participantes. Uma vez compilados em forma de relatos, conduziu-se uma seleção de casos para análise. Esses casos sugeriram que influências morais estão ligadas às experiências não costumeiras. O que se comprovou foi que os entrevistados elegeram como seus companheiros morais pais, mães e professores. Estes personagens compunham um perfil que os alinhava ao mito do herói. Por exemplo, todos realizaram um ato heroico. Construíram a própria casa, migraram do sertão, resiliram diante da miséria e vulnerabilidade. E, ainda em

⁹ Não há convenções rígidas para conceituar esse contingente demográfico. Neste trabalho, categorizamos jovens adultos como os indivíduos que ocupam a faixa etária de 14 a 24 anos (ver (SPOSITO, 2003, p. 10).

¹⁰ Provérbio latino.

corroboração do mito do herói, esses companheiros morais eleitos viveram dimensões trágicas: provaram o luto, a relação amorosa não realizada, o preconceito e a discriminação. Como comprovado (ASSIS, 2009), é o companheirismo moral, uma relação de mentoreamento, permeada de experiências significativas, que favorece a formação de valores no mentoreado. E esses valores se conservam, mesmo enquanto se caminha rumo à autonomia moral. As diversas menções aos resultados registrados em Assis (2009) nas páginas seguintes assinalam como a presente tese é uma continuidade da pesquisa elaborada na dissertação do autor.

A relevância da escolha do tema foi descrita em suas razões externas. Ou, caso se prefira dizer de outro modo, na descrição da necessidade de pesquisas que investiguem como a perplexidade contemporânea exige uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre a tríade teórica da resiliência, o desenvolvimento moral e a formação docente. Compreender as imbricações entre esses fenômenos exige um aprofundamento na compreensão sobre como as experiências significativas ocorrem. Um olhar externo não bastará. Tal como o artesanato de uma tapeçaria, é importante compreendê-las em seu avesso. A trama e a urdidura, tanto do desenvolvimento moral como da operação da resiliência, ocorrem nas experiências significativas, que são abundantes na carreira docente, como se notará nos relatos da pesquisa empírica. A análise das trajetórias de vida dos sujeitos descreverá melhor como essas experiências acontecem.

Os capítulos 2, 3 e 4, que constituem o quadro teórico deste trabalho, são também uma tentativa de aproximar e relacionar a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, o modelo triádico de resiliência e as experiências significativas inextricavelmente ligadas a relacionamentos de mentoreamento moral (ASSIS, 2009) e, assim, propor um modelo teórico de enfrentamento da perplexidade contemporânea, quaisquer que sejam suas manifestações. Se a tentativa for bem-sucedida, conseguir-se-á, mais do que aproximar conceitos, construir um problema de pesquisa e uma hipótese de trabalho que orientem o pesquisador na busca de algumas respostas, ainda que não definitivas, na investigação empírica.

A propósito, a investigação empírica, cujos procedimentos metodológicos detalharemos no capítulo 5, foi realizada com cinco professoras da educação infantil e básica da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, indicadas por alguns de seus pares em razão de possuírem histórias pessoais de resiliência e que se destacam em sua comunidade escolar pela influência positiva que reconhecidamente exercem e por sua excelência no trabalho. Elas se voluntariaram para narrar algumas de suas trajetórias de vida e, assim, forneceram a oportunidade de se compararem suas experiências pessoais de superação e o modelo teórico assumido para este trabalho. O produto dessas narrativas encontra-se no capítulo 7.

Reservou-se, por fim, o capítulo 8 para um balanço final sobre os alcances e limites deste estudo e para um aprofundamento da compreensão dos resultados.

Encerrando esta introdução, convém alertar sobre o caráter por vezes ensaístico da presente tese. Empréstimo-se uma expressão de Sérgio Miceli, em seu prefácio ao livro “Esboço de autoanálise” (BOURDIEU, 2005), isso ocorre pela natureza dual desta pesquisa, que é o “oxigênio entre o vivido e o raciocinado”.

2 DESENVOLVIMENTO MORAL

2.1 Kohlberg e a psicologia do desenvolvimento moral

Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo, educador e americano de origem judaica que lecionou nas universidades de Chicago e Harvard, é considerado sucessor de Piaget em sua pesquisa sobre o desenvolvimento moral. É necessário tentar compreender mais demoradamente essa afirmação. O ineditismo e a originalidade da obra de Kohlberg são acentuados, impressão que se obtém rapidamente quando um pesquisador se detém sobre seus textos. E, como se verá, o trabalho de Kohlberg distinguiu-se do de Piaget rapidamente, quer por seu caráter longitudinal, quer por suas intervenções práticas no ambiente escolar, no qual seu intuito foi promover o desenvolvimento moral de jovens em condições vulneráveis. Segundo Tognetta (2006, p. 25), “Kohlberg elabora, a partir dos pressupostos piagetianos, uma teoria que é considerada por muitos autores como a expressão sofisticada e necessária da obra de Piaget”.

Essa sofisticação da teoria piagetiana realizada por Kohlberg é, também, uma reflexão que permite um mergulho mais profundo, tanto na filosofia, quanto na psicologia do desenvolvimento moral. É percebido, no conjunto da obra kohlberguiana, que foi exigido o empenho do período de toda a sua vida para alcançar uma estruturação mais detalhada do fenômeno da moralidade. Sua teoria estipulou, por exemplo, a categorização em seis estágios, enquanto que a de Piaget (1994), apenas dois - o que leva à conclusão de que a teoria psicológica de Kohlberg (1981) não foi um desdobramento da obra de Piaget. Não era o objetivo de Kohlberg preencher as lacunas da teoria piagetiana. Um ponto pacífico, para alguns dos estudiosos de sua obra, é que ele adequou a teoria piagetiana a fim de atender à faixa etária (jovens adultos) com que iniciou sua pesquisa:

Para explicar as diferenças [isto é, dos diferentes tipos de moralidade], ele se voltou para uma concepção mais similar à piagetiana, em que a moralidade possui dois subestágios (heterônomo e autônomo) dentro de cada uma de suas etapas. Eventualmente, no entanto, Kohlberg e seus colegas abandonaram o termo "subestágio" porque a pesquisa demonstrou que esta abordagem não satisfazia rigorosamente os critérios de Piaget. Este tipo de mudança, por exemplo, não representa uma sequência

consistentemente invariável de A para B.¹¹ (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M. 2012, p. 284. Tradução do autor)

Mas a racionalidade da abordagem de Piaget (1994) continua presente na abordagem de Kohlberg. Por exemplo: o desenvolvimento do “juízo moral” conecta-se, ainda, ao desenvolvimento cognitivo, uma insistência de Kohlberg (1981) quanto à importância da cognição humana. Será perceptível, em tópicos posteriores, que essa insistência se dera como uma reação à onipresença de duas linhas psicológicas dominantes no meio acadêmico, enquanto Kohlberg produzia sua teoria: a psicanálise freudiana e o behaviorismo. Piaget, cuja maioria das obras estavam, principalmente, em francês, não era lido nem comentado por nenhum proponente notório nos Estados Unidos. Kohlberg foi o primeiro a fazê-lo, de forma que se comprovará que seu acesso à obra piagetiana também era original, não ocorrendo pela procura de uma fonte de estudo, mas sim pela busca pessoal por uma moralidade universal, responsável por seu interesse pelo epistemólogo.

Desde cedo em sua vida acadêmica, Kohlberg se mostrou aberto à leitura do que os cursos de humanidades das universidades americanas chamam de legado da civilização ocidental, o que o levou a leituras extensas de filósofos, autores de tragédia grega, literatura russa, literatura que lhe era contemporânea, psicólogos e epistemólogos das mais diferentes vertentes. Ele se percebia dando continuidade ao trabalho de outros pesquisadores, fosse Piaget, fossem os cientistas anteriores que haviam tratado da psicologia no viés do desenvolvimento cognitivo. A leitura de algumas obras do autor revela que o legado científico e filosófico que recebeu transcorre por antecedentes intelectuais ecléticos. A filosofia da antiguidade, cuja sabedoria via na moral um objeto de grande interesse, era muito preciosa para ele e constantemente citada¹². Em seus textos, Kohlberg (1981) deixava exalar, em forma de referências e citações, as diversas influências recebidas. Elas perpassavam um grande diálogo, uma longuíssima conversa sobre moral abrangendo milênios. De forma constrangedora para alguns acadêmicos brasileiros, ele punha, lado a lado na

¹¹ To account for the differences, he returned to a Piagetian-like conception of morality as two substages (heteronomous and autonomous) within each of his stages. Eventually, however, Kohlberg and his colleagues dropped the “substage” language because research showed that this approach did not satisfy strict Piagetian stage criteria, type change, for instance, did not represent a consistently invariant sequence from A to B.

¹² Veja-se Kohlberg (1981), um volume inteiro de lauta pesquisa filosófica, adequadamente chamado de “Filosofia do desenvolvimento moral”.

alusão a suas influências intelectuais, pensadores como Platão, Sócrates e Spinoza. Bem como os epistemólogos, inconciliáveis na tradição acadêmica brasileira, Piaget e Vygotsky. E, ainda no mesmo capítulo, poderia abordar personagens contemporâneos como Janusz Korczak e Martin Luther King. A literatura e a psicologia da arte também o seduziam sobremodo. E enriquecem, com exemplos e aplicações, as suas obras. Isso se observa pelas citações de “*Art as Experience*”, de John Dewey, bem como pelas reiteradas referências a William Faulkner e ao dramaturgo Robert Bolt (veja-se mais em KOHLBERG, 1981).

Com um texto argumentativo e bem narrado, que entremeia dados empíricos de pesquisa com interlocutores de diversas épocas, os escritos de Kohlberg também proporcionam uma grande fruição literária. A que se deve essa universalidade e atemporalidade que são típicas do autor? É provável que seja derivada de sua devoção a um tema de repercussões globais como a moral, em um período (finais da década de 50 e início dos anos 80) em que o planeta parecia pender-se por um fio, no fragor de ideologias contrárias e no espanto com a corrida armamentista nuclear. Em meio a esse contexto, Kohlberg empenhou-se em uma ampla e longitudinal pesquisa sobre o desenvolvimento moral, abrangendo sujeitos de diversas culturas e com traços etnográficos distintos. Suas investigações foram muito parecidas com as de Piaget, tendo em comum a ênfase no desenvolvimento das estruturas cognitivas e a constatação de uma sequência invariante de estágios no desenvolvimento do julgamento moral. Diferentemente de Piaget, no entanto, Kohlberg dedicou-se a analisar o desenvolvimento moral nos adolescentes e adultos. Essa pesquisa de caráter cognitivo-desenvolvimental não era comum em seu tempo, o que concedia muita originalidade a seus estudos.

Estágios morais, para Kohlberg, não eram simplesmente ideais morais, tipos ideais ou modelos virtuais de raciocínio, mas eram como as estruturas dos estágios cognitivo-desenvolvimentais se desenvolvem no cérebro sociomoral¹³. (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M. 2012, p. 284. Tradução do autor)

¹³ “Moral stages, for Kohlberg, were not simply moral ideals, ideal types, or virtual models of reasoning but where actual cognitive-developmental stage structures that evolve in the socio-moral brain”.

A partir de seus estudos, identificou três níveis nesse desenvolvimento, sendo cada um deles subdividido em dois subestágios. Os três níveis apresentados por Kohlberg (1981) são: o pré-convencional (o nível mais elementar de moralidade), o nível convencional (intermediário e superior ao nível pré-convencional) e o pós-convencional (nível mais evoluído de moralidade). Eles estão detalhados no quadro a seguir.

Nível	Estágio	Orientação moral	Perspectiva sociomoral
Pré-convencional	1	Orientação para o castigo e para a obediência.	Não distingue nem coordena perspectivas. Só há uma correta, a da autoridade.
Pré-convencional	2	Orientação calculista e instrumental; pura troca, hedonismo e pragmatismo.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de apenas uma segunda pessoa, com interesses pessoais.
Convencional	3	Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afetiva e relacional.
Convencional	4	Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal.
Pós-convencional	5	Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem do maior número.	Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.
Pós-convencional	6	Orientação para os princípios éticos universais, reversíveis, prescritivos e autoescolhidos.	Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

Tabela 1: Os estágios de julgamento moral segundo Kohlberg. Adaptado de Lourenço (1998, p. 80).

A tabela 1 demonstra algumas semelhanças e também algumas distinções entre a teoria moral kohlberguiana e a piagetiana. Há, é claro, a divisão em estágios.

Esses estágios são sequenciais, originando-se em um estágio dominado pela heteronomia e amadurecendo até a autonomia. Observe-se ainda que os estágios de Kohlberg possuem (apresentam) as seguintes características:

- Cada estágio tem estruturas qualitativamente diferentes.
- Cada estágio forma um todo estruturado.
- A sequência dos estágios é invariante.
- Os estágios são integrações hierárquicas.

Os sujeitos das pesquisas dos dois estudiosos, Piaget e Kohlberg, também são avaliados de forma semelhante. Notar-se-á posteriormente como o método clínico piagetiano exerceu grande fascínio sobre Kohlberg. Ainda similar ao método usado por Piaget em seu livro “O juízo moral na criança” (1932/1994) é a presença de uma narrativa, um dilema em forma de história, que o entrevistado deve tentar resolver. Como se vê, ao apresentarem uma narrativa com problema moral e procederem a uma entrevista clínica, os dois pesquisadores são muito parecidos.

A narrativa mais conhecida de Kohlberg, o dilema de Heinz, é o que se registra a seguir.

Uma mulher estava morrendo de um tipo raro de câncer. Havia um medicamento que, segundo diziam os médicos, poderia salvá-la. O medicamento havia sido descoberto por um farmacêutico, recentemente. A manipulação do medicamento era cara, e o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o preço do custo. O marido da mulher doente, Heinz, recorreu a todas as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu angariar metade do valor necessário. Ele procurou o farmacêutico e lhe disse que a sua mulher estava morrendo. Pediu-lhe para vender o remédio mais barato e disse que pagaria o que faltava mais tarde. Mas o farmacêutico disse: “Não. Descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele”. Então, Heinz, desesperado, assalta a loja do homem e rouba o medicamento para a sua mulher.

Após a apresentação do dilema, que era narrado de forma a se adequar à fraseologia do ouvinte, mantendo, no entanto, o seu caráter dilemático, faziam-se questões como: “Heinz fez correto? O juiz que julgar o caso deve mandar prendê-lo?” e outras do tipo. Nas respostas, Kohlberg buscava identificar os conceitos morais fundantes como “valor da vida humana”, “motivos para a ação moral”, “bases

para o respeito pela autoridade moral”, dentre outros. Avaliavam-se qualitativamente as respostas dadas e elaborava-se uma categorização do sujeito e de seu estágio moral.

Como já foi dito em pesquisa anterior, o interesse de Kohlberg não era pelo conteúdo das respostas. Antes, ele elaborava uma análise do raciocínio empregado pelo sujeito da pesquisa:

Ao realizar suas entrevistas, Kohlberg (1981) centrava seu interesse não só no conteúdo das respostas, mas principalmente no raciocínio que justificava a escolha tomada pelo entrevistado. Diante do famoso dilema de Heinz, por exemplo, não importa tanto se o entrevistado responde que o protagonista deveria roubar ou não o remédio que salvaria sua esposa, mas sim o raciocínio que justifica cada decisão. Respostas que sejam favoráveis a Heinz (ele fez certo em roubar o remédio) ou desfavoráveis podem ocupar o mesmo estágio, porque o que está em avaliação é a forma ou raciocínio embutido em cada resposta, e não propriamente o conteúdo. (ASSIS, 2009, p. 32)

O indivíduo avaliado pode, diante do dilema de Heinz, formular respostas análogas a variados níveis. Logo, a classificação do estágio em que a pessoa se encontra é feita após verificar qual o estágio predominante nas respostas. Outro aspecto importante da teoria kohlberguiana, que a avizinha da teoria de Piaget, é que suas pesquisas focalizam o julgamento ou raciocínio moral do indivíduo, e não propriamente a ação ou conduta moral. O que se procura durante as entrevistas é identificar a forma do pensamento e classificar a que estágio de raciocínio moral ele pertence. O desenvolvimento moral fica, portanto, como na teoria piagetiana, atrelado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. E não se pode garantir que a ação moral corresponda ao juízo moral apresentado.

É importante perceber que Kohlberg (1981) não julgava que o desenvolvimento cognitivo, embora necessário, fosse condição suficiente para o desenvolvimento do juízo moral. Embora se possa dizer que todos os que alcançam os níveis mais elevados de desenvolvimento moral tenham alcançado um nível correlato de desenvolvimento cognitivo, o contrário nem sempre é verdadeiro. Isto é, há indivíduos que, apesar de terem atingido o devido nível cognitivo, não alcançam os níveis 5 ou 6 da escala de raciocínio moral de Kohlberg.

Das diversas críticas que a teoria kohlberguiana recebeu, uma delas afirmava que o comportamento moral das crianças nem sempre equivale ao seu raciocínio ou

juízo moral. Em defesa da teoria, vale recordar que o pesquisador nunca disse que haveria uma correspondência direta entre comportamento e juízo moral.

Como exemplo: se um entrevistado apresenta um raciocínio típico do estágio 4 (raciocínio convencional), não significa que ele jamais irá enganar alguém ou que será sempre bom com seus familiares. No entanto, a forma de raciocínio que a criança costuma aplicar aos problemas morais deve ter pelo menos alguma relação com as escolhas da vida real. A analogia proposta por Kohlberg é que quanto mais elevado o nível do raciocínio demonstrado por uma criança, mais forte será seu vínculo com o comportamento correspondente. Assim as crianças e jovens, raciocinando no estágio 4 ou 5, tenderiam mais a seguir suas próprias regras ou raciocínios do que as crianças em níveis mais baixos, como observaram certos autores (BEE, 1986, por exemplo).

O que não quer dizer que Kohlberg (1981) e seus colaboradores não tenham se dedicado a investigar a relação entre raciocínio moral e ação moral. Destacam-se as pesquisas que fizeram com ativistas dos direitos civis e militantes pacifistas. Em uma delas, os pesquisadores aplicaram testes em alunos universitários que protestaram contra a presença militar americana no sudeste asiático:

Kohlberg e Candee (citado por Bee, 1996) estudaram alunos envolvidos no movimento Free Speech (um precursor dos protestos pela guerra do Vietnã), em Berkeley, na década de setenta. Eles entrevistaram e testaram os níveis de julgamento moral de um grupo que participara de uma passeata de protesto no prédio da administração da universidade e de um grupo escolhido ao acaso na população do campus. Daqueles que julgavam ser moralmente certo realizar passeatas de protesto, quase três quartos dos que raciocinavam nos estágios 4 e 5 realmente haviam participado de passeatas, comparados com apenas um quarto dos que raciocinavam no estágio 3. Assim, quanto mais alto o estágio de raciocínio, mais consistente era o comportamento com este raciocínio. (YOSHIKAI 2004, pp. 19-20)

Antes de tudo, note-se como, na procura por estágios morais avançados, Kohlberg se deparou com ativistas, objetores de consciência e praticantes da desobediência civil. Isto o conectará a personagens como Henry David Thoreau, Gandhi e Luther King. O próximo tópico demonstrará como a pesquisa kohlberguiana desses protestos estimularam autoras, dentre elas Ruth Linn, a dedicarem-se a entender o que chamaram de “resistência moral”. Mas retome-se, por agora, a relação entre juízo e ação moral. De fato, Kohlberg e os pesquisadores que eram associados à sua linha de pesquisa pareciam bem preocupados com ações morais coerentes com o juízo moral apresentado. Não queriam apenas

constatar essa coerência, mas estimulá-la. Será visto nos tópicos posteriores: Kohlberg desenvolveu intervenções em escolas e presídios. Longe de ser um pesquisador teórico satisfeito com construtos abstratos, ele era um psicólogo interessado em apresentar uma pesquisa que tivesse um caráter relevante na promoção do desenvolvimento moral. Em um de seus estudos, Kohlberg (1975) descobriu que só 15 por cento dos alunos raciocinando no nível de princípios (estágio 5) enganaram alguém quando tiveram ocasião para isso. Enquanto 55 por cento dos alunos do nível convencional e 70 por cento do pré-convencional realmente fraudaram (BEE, 1986).

A despeito desses resultados relativamente bons, ainda havia por parte de Kohlberg uma determinação em continuar compreendendo a razão das incoerências, pois mesmo os estágios convencionais apresentam um alto índice de discrepância entre o juízo moral avaliado e a ação moral realmente realizada. Investigações semelhantes a essas fizeram com que autores e autoras como Hellen Bee (1986, p. 362) concluíssem: “Conforme Kohlberg (1979), podemos raciocinar em termos de princípios e não viver de acordo com esses princípios”. Essa não correspondência entre juízo moral e ação moral pode ser produzida, entre outros fatores, também pela automaticidade com que se reage diante das escolhas morais que se apresentam no cotidiano, pois, no dia a dia, as pessoas refletem menos sobre as questões morais envolvidas. Menos do que refletiriam enquanto estão passando por uma entrevista de avaliação moral. Como explica a autora:

No cotidiano, todos nós nos deparamos com situações morais que aprendemos a manejar de uma maneira completamente automática. Às vezes, essas escolhas automáticas podem estar num nível mais baixo de raciocínio do que usaríamos se nos sentássemos e pensássemos a respeito. Por exemplo, eu posso fazer a mesma doação para uma determinada obra de caridade de todos os anos sem parar para pensar se poderia dar mais, ou se esta específica instituição de caridade é realmente o lugar em que meu dinheiro seria mais bem empregado. (BEE, 1986, p.362).

A compreensão sobre como o raciocínio moral conjuga-se com a ação moral continua pertinente e exigindo mais estudos, o que atesta o valor de sua teoria, fundamentada em uma pesquisa longitudinal tão ampla e cuidadosa para não inferir resultados precipitadamente. Os dados interpretados até aqui parecem ser o mais importante do seu trabalho, e são especialmente preciosos para esta presente tese: é comprovado, em sua teoria, tanto filosófica quanto empiricamente, que o juízo

moral sofre uma evolução. Essa evolução apresenta um desenvolvimento em que estão poderosamente imbricadas afetividade e cognição, com especial preponderância desta última.

Ainda no começo da década de 1970, Kohlberg contraiu um parasita tropical em Belize, enquanto realizava sua pesquisa transcultural. Até o fim de sua vida, ele sofreria com dores excruciantes e períodos de estados depressivos. Em 19 de janeiro de 1987, após solicitar alta no hospital de Massachusetts, onde fazia um tratamento, ele estacionou o carro que dirigia em uma rua sem saída e mergulhou no mar. Seu corpo foi encontrado semanas depois desse ato, que aparentemente foi caracterizado como suicídio. Ele tinha 59 anos de idade e seu nome constava na lista dos psicólogos mais famosos do mundo¹⁴. Seu trabalho é incontornável, citado com reverência mesmo pelos críticos. O valor de sua pesquisa é atestado até hoje, por importantes estudiosos.

Sua abordagem abrangente recebeu elogios acadêmicos e atenção da mídia pública. Os estudiosos, é claro, examinaram intensamente o seu trabalho, o que gerou várias críticas à sua teoria. Os desafios que se apontavam eram (1) a validade dos estágios, (2) a universalidade transcultural, (3) sua aplicabilidade na ação moral, (4) a inclusão de gênero, e (5) a inclusão racial-étnica (Levine, Hewer & Kohlberg, 1983; Siddie-Walker & Snarey 2004). Apesar de uma série de qualificações e ressalvas necessárias, no entanto, o modelo de estágios de Kohlberg permanece teoricamente obrigatório e pedagogicamente útil. Ele continua a gerar pesquisas inovadoras sobre a natureza do pensamento e da ação moral, as causas da delinquência e do comportamento criminoso, a natureza da natureza humana, e o entendimento de que as pessoas são agentes morais (Gibbs, 2010)¹⁵. (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M. 2012, p. 284.. Tradução do autor)

No tópico a seguir, notar-se-ão algumas críticas específicas ao trabalho de Kohlberg. Não é um tratado exaustivo sobre as críticas feitas à sua teoria. Antes,

¹⁴ Veja-se Haggblom, S.J. et al. (2002). "The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. Review of General Psychology". Vol. 6, No. 2, 139–15.

¹⁵ "His sweeping approach received both academic acclaim and public media attention. Scholars, of course, also intensely scrutinized his work, which led to several critiques of his theory. These challenges focused on (1) stage validity, (2) cross-cultural universality, (3) moral action applicability, (4) gender inclusiveness, and (5) racial-ethnic inclusiveness (Levine, Hewer, & Kohlberg, 1983; Siddie-Walker & Snarey, 2004). Despite a number of necessary qualifications and caveats, however, Kohlberg's stage model remains theoretically forced and pedagogically useful. It continues to generate innovative research into the nature of moral thought and action, the causes of delinquency and criminal behavior, the nature of human nature, and the understanding that persons are moral agents" (Gibbs, 2010).

são questionamentos que produzem uma afinação maior das teorias morais, inclusive a kohlberguiana.

2.2 Carol Gilligan e Ruth Linn: mulheres são os “outros” da cultura ocidental

Apesar do escopo impressionante da pesquisa longitudinal de Kohlberg (perto de 30 anos), não passou despercebido a outros pesquisadores o contingente exclusivamente masculino do universo pesquisado. Ainda que mais tarde mulheres também tenham sido entrevistadas, o grupo inicial era formado apenas por rapazes. Justificando o título deste tópico, as mulheres ou os fenômenos a elas relacionados ocupavam a categoria “outros” na tabulação da pesquisa. Uma resposta crítica à teoria kohlberguiana foi dada através das pesquisas de Carol Gilligan (1982), que se dedicou a entrevistar grupos de mulheres. Os resultados apurados pela autora diferiam, em natureza, daqueles que Kohlberg havia conseguido. Indicavam que, nas mulheres, a moralidade se desenvolvia, mas não em termos de justiça. Esta última, como visto, era uma virtude de claro aspecto racional. As mulheres apresentavam como virtude moral predominante o cuidado e a compaixão. Como explica a autora:

O imperativo moral que surge repetidamente nas entrevistas com as mulheres é uma obrigação a cuidar, uma responsabilidade de discernir e suavizar o “problema real e reconhecível” deste mundo. Para os homens, o imperativo moral aparece mais como uma obrigação de respeitar os direitos dos outros e assim proteger de interferência os direitos à vida e à autorrealização. (GILLIGAN, 1982, p. 110)

O dilema de Heinz, por exemplo, suscita desenrolares diferentes quando apresentados às mulheres, o que corroborava as conclusões de Gilligan sobre as diferenças de juízo moral entre homens e mulheres. Essa diferença não é em grau, mas em natureza. As perspectivas de homens e mulheres sobre dilemas morais semelhantes encontram justificativas diferentes. Os homens, segundo Gilligan, se baseariam em uma ética dos direitos; as mulheres, por sua vez, em uma ética do cuidado. Atrelando essa diferença de juízos morais às questões culturais que estabelecem os papéis dos gêneros no decorrer do desenvolvimento, Gilligan defendia que, na passagem da adolescência para a fase adulta, homens e mulheres

“ocupam trincheiras morais opostas, percebendo a moralidade em diferentes perspectivas” (ASSIS, 2009, pp. 64,65).

Sujeitos a pressões diferentes desde a fase infantil, em especial no que concerne à educação moral, meninos e meninas se desenvolvem sob diferentes influências. Esse desenvolvimento, segundo a autora, introjeta percepções diferentes em cada sexo. Essas percepções particulares de meninos e meninas os levam a elaborar juízos morais distintos, perante os mesmos dilemas, o que obrigaria a mulher a ocupar o papel que lhe é destinado em uma reprodução machista da sociedade.

Ainda que se localize o momento específico em que Gilligan produziu sua crítica (fim dos anos 1970 e começo de 1980, um período de exacerbado feminismo), ela parece não levar em conta os progressos realizados nos direitos das mulheres nos anos subsequentes. A emancipação feminina foi razoavelmente rápida em um mundo outrora majoritariamente masculino. Não ajuda a corroborar o pensamento de Gilligan o fato de a realidade social apontar que as mulheres ocupam cargos de liderança com perfis que ela rotularia como masculinos. Essa realidade é notada nos espaços específicos em que as mulheres têm-se destacado e estão em evidência, como a liderança de empresas ou altos postos de governo. Cenários historicamente masculinos são, em grande escala hoje, preenchidos por mulheres. Esta modalidade específica, a liderança feminina, tem mais impacto ainda na educação, ambiente em que a participação das mulheres como educadoras é percentualmente maior.

Pode ser que o maior mérito dos estudos de Gilligan, para além de sua veemência na constatação da diferença moral entre gêneros, seja remir o papel da afetividade no tema da moralidade. Comentando sobre sua obra, já foi dito que “as ligações afetivas, a predominância dos relacionamentos na formação moral dos sujeitos e suas influências sobre a formação dos valores são observadas nos diversos estudos de caso apresentados em seu livro ‘Uma voz diferente’” (ASSIS, 2009, p. 67).

Ainda acenando para a importância dos aspectos afetivos nos estudos da moralidade, pode-se desenvolver a compreensão de que se vivencia um período histórico pós-convencional. Logo, deve-se encarar o fato de que as demandas deste

tempo contemporâneo ultrapassem, talvez, a necessidade de um raciocínio moral elevado, mas priorizem também uma ética do cuidado. Afastando-se das questões sexistas, talvez essa ética não seja necessária estritamente por sua feminilidade, mas principalmente por sua dimensão afetiva, escassa em um mundo tão frio. Como se verá, inteligência e emoção moral são componentes interdependentes do desenvolvimento moral. E os grandes desafios morais da contemporaneidade exigem juízos morais objetivos, mas também uma maior sensibilização ao “outro”.

A autora seguinte exige uma apresentação, pois até o momento não tem nenhum de seus livros publicados em português. Ao pesquisar moral em uma perspectiva de resistência à moralidade convencional, Ruth Linn alcança um espaço original. Doutorada em 1981, na universidade de Boston, ela tornou-se professora da Universidade de Haifa, em Israel. Linn destacou-se como especialista em estudos da psicologia moral. Sua dedicação mais patente é ao fenômeno que ela batiza como “resistência moral”. O resistente moral, conforme descrito por Linn (em duas obras que se detalharão a seguir), é aquele que se opõe ou resiste à autoridade, em razão de uma objeção de consciência. Recorde-se que o objetor de consciência não é um personagem raro nos estudos da moral e das convenções sociais. Henry David Thoreau dedicou um ensaio de larga influência sobre o tema, “a desobediência civil”, publicado em 1849. Objetores de leis injustas, como Gandhi, Luther King e outros, citavam constantemente o ensaio. Mas talvez o que a pesquisa de Ruth Linn não tenha em originalidade ela esbanja em dramaticidade. O *briefing* ou inspiração para sua pesquisa lhe ocorreu durante o aprofundamento de sua pesquisa sobre moral, já morando em Israel. Na tarde de 5 de junho de 1982, seu marido, um médico reservista do exército israelense, a deixou em casa, grávida de seu terceiro filho, para atender no *front* da guerra do Líbano (1982-1985). Polêmica, a mobilização militar contra o Líbano foi batizada como “Paz para a Galileia”, em uma campanha de dissimulação e propaganda de contornos *orwellianos*, lembrando o livro “1984”. Diversos reservistas, alguns dos quais bravos oficiais e soldados condecorados em combates anteriores, recusaram-se a participar do conflito. Eles alegavam objeção de consciência diante do que consideravam uma guerra sem propósito e imoral. Em seu livro “*Conscience at war: the Israeli soldier as a moral critic*” (LINN, 1996), a autora entrevistou alguns desses soldados israelenses que, em tempo de guerra, resistiram às ordens que julgaram injustas. Ser objetor de consciência, em países

com larga tradição democrática e fronteiras estáveis, como os EUA ou potências europeias, já é um desafio. Mas em uma nação democrática jovem como Israel, que sofre risco de extermínio mesmo em tempos de paz, exige uma robustez e autonomia moral de magnitude.

O próximo estudo de Linn foi menos dramático, mas bem original. No livro cujos excertos usaremos neste tópico, “*Mature unwed mothers: narratives of moral resistance*”¹⁶ (LINN, 2002), ela apresenta uma pesquisa longitudinal de 15 anos sobre maternidade entre mulheres não casadas. As mães que participaram do estudo optaram, por volta dos 30 anos, por ter seus filhos e manter o *status* ou estado civil de solteiras. As pesquisadas fizeram isso como uma resistência de consciência. Segundo a perspectiva de Linn (2002), essa “maternidade não casada” é uma desobediência motivada por uma subjetividade moral, em que as mães não casadas se opõem ao *script* ou convenção social que estabelece como obrigatórios os atos casamento-reprodução-maternidade.

Ao estudar essas mulheres, Linn retoma o interesse de Gilligan em devotar mais atenção nas pesquisas morais a esse universo que são as mulheres. À revelia de qualquer interesse pró-feminista ou libertário em sua abordagem, a pesquisa longitudinal de Ruth Linn pretende compreender instâncias que parecem ter permanecido em aberto no trabalho de Kohlberg:

A medida de competência de Kohlberg nos dá a possibilidade de distinguir a potencialidade do resistente moral em "separado" da capacidade **[real do]** desempenho moral (Broughton, 1983). No final, no entanto, não está claro se a teoria de Kohlberg poderia nos fornecer muita ajuda no estudo de vários grupos de resistentes morais, particularmente aqueles que são considerados pela sociedade como "outros". E as mulheres, é claro, estão em um dos maiores grupos de "outros" em nossa sociedade ocidental.¹⁷ (LINN, 2002, p. 140. O negrito é texto nosso. Tradução do autor)

Logo, Linn concorda com Gilligan, quando essa também constata que os instrumentos de avaliação moral utilizados por Kohlberg não dão conta da realidade peculiar do universo feminino. Diferentemente de críticas que acusam a teoria kolhberguiana de insensibilidade, Linn tem a acuidade de notar que Kohlberg

¹⁶ Mães não casadas (e) maduras: narrativas de resistência moral.

¹⁷ Kohlberg's competence measure gives us the possibility of distinguishing the "separate" moral resister's potentiality from actuality, moral capability from moral performance (Broughton, 1983). In the end, however, it is not clear if Kohlberg's theory would provide us with much help in the study of various groups of moral resisters, particularly those who are regarded by society as "others". And women, of course, are one of the largest group of "others" in our western society.

compôs sua pesquisa em dado período histórico. Este período é moderno, no sentido em que é cientificista, que divide a realidade em polos como feminino e masculino, razão e emoção, justiça e afeto. Essa modernidade masculinista atua como um paradigma que recobre as pesquisas das ciências humanas, dentre elas a pesquisa da moral.

Alguns argumentam que a teoria de Kohlberg não é sensível com a luta das mulheres por justiça, já que ele não as incluiu em sua amostra original. No entanto, parece que a deficiência da teoria de Kohlberg na compreensão do "outro" como resistente moral não reside na exclusão das mulheres em sua amostra original, mas no fato de ser uma teoria moderna, com uma forma masculinista da verdade, a verdade que é considerada como inexorável, sem emoção, impessoal e objetiva. (HEKMAN apud LINN, 2002, p. 140)

Um exemplo dessa dicotomização entre objetividade e subjetividade que Linn observa na teoria kohlberguiana seria a própria escolha dos campeões morais de Kohlberg, como Gandhi e Luther King. Eles eram personagens públicas, que aplicavam a justiça racionalmente. Possuíam aquela frieza objetiva e abnegação que se espera do "homem público". Mas também eram incoerentes no fórum doméstico e familiar.

Esta verdade coincide com a expectativa cultural da justiça e do juízo moral sadio. Não sem razão, Kohlberg procura validar sua teoria com a resistência moral de exemplos públicos e políticos como Martin Luther King e Gandhi, que manifestam frieza e pensamento racional. Este foco rígido resultou na depreciação de múltiplas possibilidades morais, de esferas misturadas e de discrepâncias morais - como a que ocorreu quando uma figura política admirada como Gandhi usou a prática da não violência na zona de guerra pública, e o seu oposto (ou seja, violência) na esfera da família¹⁸.(LINN, 2002, p. 140. Tradução do autor)

Desenvolvida em momentos apoteóticos (a denúncia do holocausto, a luta pelos direitos civis ou os protestos contra a guerra no Vietnã), a teoria kohlberguiana não encontraria espaço nas relações mais perenes e singulares da sociedade,

¹⁸ This truth coincides with cultural expectation of justice and sound moral judgment. Not without reason does Kohlberg seek to validate his theory among public and political exemplary moral resister as mertin Luther King and Gandhi who manifests coolness and rational thinking. This rigid focus resulted in the disparagement of multiple moral possibilities, of blended spheres and of moral discrepancies – such as the one that occurred when an admired political figure as Gandhi used the practice of nonviolence in the public war zone, and its opposite (i.e., violence) in the sphere of the family.

aquelas vividas em casa e nas relações pessoais. Nessas, regidas pelo carinho e não pelo contrato, cuidado e compaixão são virtudes mais demandadas.

Além disso, Kohlberg não nos diz como ser classificado como moral quando deveres especiais de justiça estão em jogo, “quando surgem nas relações pessoais próximas na base do que é carinho de parentesco, ao invés de contrato” (Friedman, 1987, p. 99). Devemos esforçar-nos para desenvolver um resistente moral maduro, [mas que é incapaz] de ver a partir da “posição original” quaisquer particularidades como raça, classe e gênero, necessidades especiais e os laços familiares especiais?¹⁹ (LINN, 2002, p. 141. Tradução do autor)

A justiça, concebida como um juízo racional frio, impediria uma perspectiva empática? Ao elaborar um juízo moral elevado, o agente moral perderia a capacidade de colocar-se no lugar do outro? São questões que a leitura das críticas de Linn propõe.

Com essa crítica, a autora acredita que Kohlberg manifesta uma espécie de “cegueira epistemológica” (LINN, 2002, p. 141), o que equivale a dizer que Kohlberg demonstra a insensibilidade típica dos paradigmas científicos de seu tempo. Seus resistentes morais são apresentados de forma primariamente metafórica, ignorando ou minorando-se suas características individuais. Com certa agudeza de linguagem e citando diversos autores que são críticos de Kohlberg, Ruth Linn considera que os resistentes morais kohlberguianos são excessivamente idealizados e essa idealização põe em questão o quanto de seus perfis é, de fato, um “eu humano” (LINN, 2002, p. 141). Ela repete o que outros autores coligiram em uma lista mais resumida, ressaltando as críticas feitas à validade dos estágios, à universalidade transcultural, a sua aplicabilidade na ação moral, à inclusão de gênero e à inclusão étnico-racial.

Cada uma dessas objeções exige uma demorada observação da obra de Kohlberg. Vale dizer que os tópicos posteriores tratarão de algumas dessas objeções. Outras delas veem-se ainda em um debate longe de terminar.

¹⁹ Furthermore, Kohlberg does not tell us how to be ranked as moral when special duties of justice are at stake, “which arise in close personal relationships the foundation of which is affection of kinship, rather than contract” (Friedman, 1987, p. 99). Should we strive to develop a mature moral resister who fail to see from the “original position” any particularities as race, class, and gender, special needs, and special family ties?

As críticas feitas à teoria kohlberguiana são, na maioria dos casos, atenuadas pelo reconhecimento dos críticos quanto à importância de sua obra, com destaque especial para seu aspecto teórico “obrigatório e pedagogicamente útil” (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M., 2012, p. 284).

Mais adiante, vai-se verificar como Kohlberg valorizava a predominância da cognição e racionalidade no desenvolvimento moral. É óbvio que a racionalidade kantiana influenciou a formação da teoria de Kohlberg, como já havia influenciado diversos estudiosos anteriores. Mas esse não foi o único influxo que ele recebeu para que sua teoria moral fosse predominantemente racional. Kohlberg, como se verá, dedicou-se primeiro aos embasamentos filosóficos justificadores sobre a importância de questionar-se sobre moral, antes de ir a campo procurar dados empíricos. Logo, sua teoria não sofre apenas do paradigma de sua época, mas também dos modelos do pensamento filosófico que vão da antiguidade à contemporaneidade.

A crítica à “epistemologia” kohlberguiana, denunciando-a como excessivamente racional e desumanizada, merece ser contraposta aos textos do próprio Kohlberg. Uma leitura de seus ensaios sobre filosofia moral (publicados em 1981) aponta para um aspecto por vezes diferente do apresentado em algumas das críticas lidas até aqui. Teatro e arte, veículos comumente associados às emoções e sensibilidade, estão presentes em seus ensaios. Não são meras citações, mas análises filosóficas (e poderíamos dizer também, epistemológicas) profundas de seu tempo, bem como de outros tempos em que o juízo moral de uma coletividade passava por crise e uma mudança paradigmática. É o que se verá a seguir.

2.3 Arte trágica e perplexidade: emoções e razão na evolução moral de uma época

Discursos de resiliência e desenvolvimento moral se inscrevem em narrativas maiores. Quiçá, em grandes narrativas, como as de cunho religioso. O êxodo hebreu, a iluminação de Buda ou a história do deus hindu *Ganesha* são alguns exemplos. Mas esses relatos de histórias de superação podem ser também compreendidos como epopeias pessoais que ressignificam os antecedentes culturais dos sujeitos envolvidos. Esses antecedentes culturais (como os de judeus

enquanto sofriam perseguição) afivelam as constatações dos sujeitos com seus modelos de crença. Não se trata, como se verá a seguir, meramente de uma crença herdada, assumida nominalmente, mas de um componente psicológico fundante que potencializou a capacidade do indivíduo resilir. Essa fundamentação psíquica é tanto racional como afetiva e elabora o juízo moral do indivíduo. É uma constatação moral autônoma, que tem conotações com as metanarrativas que ele possui ou adquiriu. É essa a verificação do teólogo (e também psicólogo) Henri Nouwen. Ele esclarece (NOUWEN, 2001), analisando a obra literária de Elie Wiesel²⁰, como a memória, devidamente analisada, pode fundamentar a superação dos horrores vividos por alguém, mesmo no holocausto. Pautando-se por sua formação, que incluía laços entre Psicanálise e religião, Nouwen (2001) relembra, nessa sua valorização de lembrar para encontrar sentido, o trinômio da clínica psicanalítica proposto por Freud: recordar, repetir e elaborar (FREUD, 1980).

Alguns dos principais teóricos das pesquisas sobre resiliência a conceberam a partir do lembrar de sua própria experiência em situações de risco, fosse a sobrevivência em um campo de concentração, fosse uma infância vivendo nas ruas. Alguns exemplos são os autores citados neste trabalho: Victor Frankl²¹ (FRANKL, 1985), sobrevivente do holocausto; Boris Cyrulnik, que, quando garoto, sobreviveu escondendo-se dos nazistas nas ruas de Paris²²; e Tim Guénard (GUÉNARD, 1999), que viveu como sem-teto nas mesmas ruas, décadas depois. Esses autores elaboraram suas concepções em uma vivência pessoal permeada de experiências espirituais ou existenciais. Cyrulnik, em especial, terá sua teoria abordada no capítulo quatro.

Essas experiências se desenrolam em um tear de relações hereditárias, influências familiares que enredam a trama da existência do indivíduo. Esses relacionamentos podem produzir benévola influência, mesmo quando se originam de entes ausentes. É deles, ou do lembrar-se de suas epopeias, que ganhamos

²⁰ Elias "Elie" Wiesel (1928) é um judeu que sobreviveu a Auschwitz e Buchenwald. Sua vasta obra literária dedica-se a lembrar o holocausto, em uma perspectiva que busca o sentido. Recebeu o prêmio Nobel da Paz em 1986.

²¹ Há um artigo biográfico (ZAMORA, 2013) que problematiza, já em seu título, essa relação pessoal do autor estudado (Frankl) com sua teoria: "*Un psicólogo en los campos de concentración. Breve semblanza de Viktor Emil Frankl (1905-1997)*".

²² Um aspecto essencial da teoria de Cyrulnik será apresentado no tópico 4.2: "A felicidade no fio da navalha: O oxímoro na obra de Cyrulnik", no capítulo sobre resiliência.

energética psíquica para nossos enfrentamentos pessoais. Esse *partejamento*, emprestando uma terminologia de Freire, pode ocorrer enquanto se admira um retrato em sépia pendurado há anos na parede. Prova-se assim a influência da ancestralidade. Tanto a exercida sobre nós, como a que exerceremos sobre outros depois de nós. Essa é uma espécie de “ressurreição”, através da memória, crível até mesmo para ateus. Pelo menos para o personagem de Pasternak:

O homem presente nos outros, justamente isso é que é a alma do homem. Eis o que tu és, eis o que respirou, aquilo de que se alimentou, aquilo que bebeu durante toda a vida a sua consciência. Isto é tua alma, tua imortalidade: a tua vida nos outros. E então? Nos outros fostes, nos outros serás. E tudo o que puder te ser feito a seguir, isso se chama recordação. Serás tu, entrada na composição do futuro. (PASTERNAK, 1966, P. 64)

Seja em dimensões teológicas ou em proporções profanas, vivenciamos experiências significativas que são permeadas de epifanias. Elas contêm um aspecto íntimo, de solitude, peculiar a momentos em que experimentamos um deslumbramento. Mas também são relacionais, pois nossas vivências significativas quanto à resiliência, ao desenvolvimento moral e ao relacionamento com mentores são produzidas por histórias de vida que se entrecruzam. E acontecem em cenários os mais díspares. Podem ocorrer em momentos de augusta pessoalidade, como na orientação de um pai idoso que é absorvida com reverência pelo filho admirado. Ou em instantes de aparente trivialidade, em uma cozinha agitada, onde o aroma de manjeriço e o chiado da gordura na panela distraem a adolescente órfã enquanto ela tenta ouvir a “*nona*”²³ que a ensina a cozinhar.

Possuindo um escopo tão amplo, é possível traçar historicamente o surgimento da resiliência e suas estreitas ligações com o desenvolvimento psicológico moral? É o que se fará, quando se detalhar, no capítulo seguinte, os estudos a respeito do modelo teórico tríptico do presente trabalho, pois é possível usar a história para acompanhar a evolução de uma teoria acadêmica. Afinal, essa teoria é registrada em publicações reconhecidas, devidamente datadas. E é debatida no momento em que vem a público, produzindo outros escritos. Pode-se construir a *timeline* de uma teoria. Essa é uma das características das ideias científicas: sua rastreabilidade.

²³ “*Nona*” é a avó italiana. Não se trata apenas de um posto genealógico. A *nona* é a guardiã das receitas culinárias da família. A entrevistada que passou por essa experiência levou duas décadas para compreender a posição de honra que ocupava ao cozinhar ao lado da *nona* adotiva.

Mas o começo das investigações acadêmicas de um fenômeno ou o princípio de uma teorização não equivale ao surgimento do objeto de pesquisa. Seus rastros, comumente, vão além dos estudos oficiais. Resiliência, desenvolvimento moral, mentoreamento e mesmo formação docente são fenômenos que antecedem os estudos feitos sobre eles. Pode-se discuti-los nos diálogos remotos dos filósofos da antiguidade. E podem ser observados na cultura grega antiga que fundamentou o pensamento ocidental. Afinal, o *logos* heraclitiano, ao estimular a razão, estimulava também uma produção cultural extensa, que era percebida em diversas vertentes das artes, como as plásticas (vide a escultura e os afrescos gregos) e também a dramaturgia, em especial a arte trágica.

É razoável supor, portanto, que os fenômenos da resiliência e do desenvolvimento moral, bem como o mentoreamento, podem ser observados desde longínquos períodos históricos. Pode-se supor também que a formação docente pode ser mais bem compreendida quando se olha mais de perto a arte dramática da antiguidade, pois além de servirem de metáfora à psicologia moderna, a antiguidade e suas obras clássicas são também material de historiografia da educação. Como vimos, Mentor era o nome próprio do preceptor de Telêmaco, filho de Ulysses, na Grécia antiga. Essa preceptoria era uma ação de magistério, isto é, uma função de educar. E simultaneamente um companheirismo moral, ou mentoreamento.

O contexto em que esse relacionamento moral ocorria era dramático. Ulysses havia deixado seu lar, esposa e filho para unir-se à armada que combateu contra Troia. Após longuíssima guerra, reza a narrativa, ele navegou de forma errante para casa, em uma odisseia (e é justamente esse o nome que Homero dá à narrativa) que totalizou dez anos de ausência. Enquanto isso, o lar de Telêmaco, filho de Ulysses, está ameaçado. Sua mãe, Penélope, deve escolher outro marido. Os pretendentes ambicionam o trono. Telêmaco, como herdeiro do rei em um período tão belicoso, sofre risco de vida.

O drama vivido nessa narrativa, comum às tragédias gregas, extrapola as dimensões de seu próprio tempo, pois a arte trágica, como já observado em trabalho anterior (ASSIS, 2009), conduz a uma catarse que tem sua importância para as teorias do desenvolvimento moral, em diferentes abordagens psicológicas.

Quais seriam as possibilidades de utilização das tragédias gregas? Serviriam, tal como se faz em alguns estudos que citam exemplos literários da antiguidade, como corriqueiras ilustrações? Considerem-se os estágios psicológicos do desenvolvimento moral. Eles poderiam ser demonstrados da mesma forma com outros exemplos da literatura? Então qualquer outro modelo serviria? Seria então tudo uma questão de estilo? Sendo assim, os autores poderiam usar arbitrariamente qualquer obra para exemplificar suas teorizações.

Ou as tragédias gregas, como produções peculiares de seu tempo, retratariam também os estágios da evolução moral de uma dada cultura, em dado momento? Reportando-se a trabalho anterior, pode-se verificar a importância da arte trágica para os estudos da moral.

Kohlberg (1981) parece acreditar que a contribuição da interpretação da arte trágica para o estudo da moralidade supera o simples elencar de exemplos interessantes. E aprofunda a sua argumentação sobre a relação entre os dramas e a moralidade. (ASSIS, 2009, p. 46)

Kohlberg (1981) julgava as tragédias preciosas para sua investigação das dimensões de afetividade e razão que afetam o juízo moral das pessoas. Antecipa-se aqui, portanto, algumas porções do pensamento kohlberguiano. Uma explanação mais formal sobre o contexto em que seus estudos do desenvolvimento moral ocorreram está reservada ao tópico seguinte. O que se deseja compreender no momento é como a arte trágica enfeixa, sob a atmosfera das tragédias, uma descrição de nossa atual sociedade mergulhada na perplexidade, bem como os componentes resgatadores dessa condição.

É importante notar a predominância de questões morais na arte trágica. Os dramas que ela retrata se distinguem pelas caracterizações morais das personagens. As “representações são baseadas em uma caracterização moral de cada papel interpretado” (ASSIS, 2009). As personagens são o que podemos chamar de “agentes morais”. Destaca-se, assim, sua participação ativa nos dilemas da peça. Os protagonistas, em especial, veem-se presos a um destino, em que a neutralidade é uma posição impossível, pois, no decorrer da narrativa, as personagens de uma tragédia, mesmo que involuntariamente, favorecem ao bem ou ao mal durante a história.

As questões morais não estão apenas nos traços de caráter das personagens, mas também são predominantes no enredo e trama da tragédia. Dito de outra forma, “as questões morais são o âmago da narrativa trágica e não servem apenas para maior substancialização das personagens” (ASSIS, 2009). Esse envolvimento em questões morais atinge também a audiência das tragédias. Neste sentido estrito, os espectadores não conseguiam permanecer meramente assistindo. Isso porque o centro de interesse da audiência era uma expectativa a respeito da sorte do herói, que, por sua vez, se via entrelaçado a uma grande escolha moral de proporções trágicas.

O herói não tinha um caráter e conduta ilibados. É provável que ele se distanciasse muito dos heróis *hollywoodianos* contemporâneos. Substitua-se o bom-mocismo do Capitão América pelo titubear entre a glória e a desonra vivido por Prometeu. Enquanto rouba o fogo dos deuses e o entrega aos homens, seu caráter se revela. Astuto e atrevido, ele é também corajoso e pró-humanidade. Seu erro precipitará o público que assiste à peça em um ruminar de valorações morais.

Prometeu não teme a ira divina? A qualquer momento, pensaria um espectador, um relâmpago atingirá sua cabeça. Mas a expectativa do juízo iminente se vê dividida com a gratidão pelos abrigos quentes e os ensopados. O medo dos deuses, que foram desrespeitados, conflitaria com a vantagem dos mortais possuírem o fogo. Presente precioso, que é benfazejo para a humanidade, para cocção de alimentos e aquecimento ante as intempéries. Mas que também inflama a forja que produz o aço da espada e as rodas dos carros de guerra. Desdobram-se assim diversos juízos e avaliações morais entre os que assistem a uma tragédia. O herói não vive sua narrativa sozinho, mas mimetiza os dilemas da audiência. Felicidade ou alegria, fortuna ou miséria oscilam em um pêndulo constante que exige uma aquilatação moral do espectador. As conclusões morais e a arte trágica estão fortemente imbricadas e compõem um dos elementos das peripécias. E este é seu significado original no grego antigo: *peripeteia*, ou desenrolar da tragédia.

Essas descobertas e sofrimento tornam o espectador um participante ativo da tragédia, cujo alvo é produzir uma catarse emocional na plateia. A arte trágica produz, então, o que Kohlberg (1981), citando Aristóteles, chama de emoções

morais. Esse, aliás, é o efeito final da tragédia: “um prazer trágico na piedade e no medo²⁴” (KOHLBERG, 1981, p. 381).

A qualidade literária da peça dramaturgical importava. A atuação de cada personagem deveria trazer, implicitamente, uma estrutura cognitiva de juízo moral. As emoções morais dependiam, portanto, da existência dessas estruturas morais no texto da tragédia. Além disso, o juízo moral dos espectadores precisava ser adequado: não podia ser inferior demais ao estágio moral que a peça apresentava, sob o risco de não envolver a audiência em dilema algum. Eis um exemplo rude: imagine-se um aborígine, vivendo em uma tribo matriarcal, na qual a filiação é traçada apenas em relação à mãe. Ele não compreenderia a angústia do herói trágico que descobriu ser fruto de uma relação adúltera de sua mãe com outro homem.

Ao mesmo tempo, a estrutura cognitiva de julgamento moral implícita em toda a tragédia deveria desafiar a audiência a um estágio moral imediatamente superior. Se apresentasse um estágio moral igual ao da audiência, produziria apenas um raciocínio semelhante ao que já possuíam, o que não causaria evolução moral alguma. Além, é claro, de não exercer atração sobre o público. Antes, produziria tédio. E deve-se lembrar de que os autores clássicos, além de produzirem com qualidade, também não escondiam seu interesse em que suas peças fossem prestigiadas.

As observações que Kohlberg (1981) fez em relação às tragédias estão intrincadas a uma compreensão dos componentes literários que lhe dão forma. A trama da arte trágica é formada por elementos morais. Em especial, há o raciocínio de que há algo a aprender com o sofrimento. O olhar dos espectadores é atraído para compreender como esse “sofrimento educador” afetará o herói. Seu destino é bruscamente modificado: vai-se da felicidade para a tristeza, em razão de um erro perpetrado. Acompanham-se, no narrar da história, as decisões morais e a evolução moral do protagonista. Ele aprenderá com seus erros e o juízo subsequente que lhe alcança? Essa ligação empática, esse conviver de sofrimentos, irmanam as arquibancadas e o palco. A arte trágica é, em uma linguagem teológica cristã, uma

²⁴ “The tragic pleasure of pity and fear”.

“comunhão de sofrimentos”. Não o sofrimento como fim, como ele parece ser compreendido nas teologias cármicas, mas o sofrimento como um aprendizado. E quando compreendida dessa forma, a arte trágica eleva-se acima de sua temporalidade e período histórico, pois o discurso da narrativa trágica é semelhante ao enredo de todos os dramas, desde a antiguidade até os dias de hoje. Uma tragédia, seja ela a condenação de Prometeu ou o roubo de uma bicicleta²⁵, é sucedida por uma busca. Procura-se uma revelação sobre qual o erro cometido e o que ele significa. Como já foi dito, “essa busca é espontânea para quem assiste e exige uma interpretação moral do herói” (ASSIS, 2009), o que leva o espectador, ou mesmo o leitor de uma obra moderna, a produzir um julgamento moral.

O valor desse movimento, em que estão relacionados afeto e cognição, porém com predominância desta última, faz com que Kohlberg (1981) reafirme o quanto uma tragédia pode ter significado moral. Contudo, ela oferecia uma oportunidade de se ordenar um juízo que excedesse a moralidade ordinária, o que também equivale a dizer que existem juízos morais melhores, mais aptos. A arte trágica, portanto, demonstra como um sistema de valores pode evoluir, ultrapassando as convenções sociais de seu tempo.

Exercendo um convite aos afetos, mas também uma irresistível atração à inteligência dos espectadores, a arte trágica põe em mobilização um recrutamento do senso moral da plateia, tanto intelectual quanto afetivamente, pois o envolvimento em um drama, à semelhança do que ocorre em um romance policial, não apenas assanha os sentimentos, como também exige um arrolar das capacidades investigativas de quem acompanha a história. Envolvido, de mente e emoção, o leitor pergunta: “quem matou?”. Segue-se a essa pergunta um alistamento dos prováveis suspeitos, uma elaboração dos perfis de cada um e um processo intelectual e objetivo conhecido como “eliminação”, que pretende minorar a angústia de não se saber quem é o assassino diminuindo a lista de suspeitos. Há, nota-se, uma atividade cognitiva intrincada, em que emoção e inteligência estão presentes. E, em especial, os juízos morais, pois, como disse o autor (KOHLBERG, 1981, 375), ao acompanhar uma tragédia se processa “a descoberta de um princípio moral”.

²⁵ Como observado no filme “Ladrões de bicicleta” (1948), de Vittorio de Sica.

Segundo ele, não meramente o convencional “moralismo pedagogizante”²⁶ (ou não apenas uma moralização heterônoma da audiência). Antes, o que a plateia adquire é “o reconhecimento de que determinadas ações específicas têm uma determinada qualidade moral” (ASSIS, 2009). Qualificam-se, assim, as ações morais e os juízos morais subjacentes a elas, o que acaba por estabelecer uma graduação entre os diferentes juízos morais.

Logo, as tragédias são importantes em razão de “promover percepções baseadas em sentimentos propícios à sabedoria prática e imediata” (KOHLBERG, 1981, 375). Elas são fontes de estudo para compreender o juízo moral de seu tempo, sem dúvida, mas não estão retidas em sua temporalidade. Não são ataúdes destinados aos museus, como exemplos de arte do passado, úteis apenas para observação. Antes, são instrumentos ainda operacionais, mapas psíquicos que ainda correspondem à geografia de nosso tempo. Ao demonstrar que as tragédias exemplificam, além das estruturas morais de seu tempo, o próprio processo de evolução do juízo moral, Kohlberg (1981) demonstra como elas representam uma “condição de mente em que a paixão está alinhada com o princípio de justiça” (KOHLBERG, 1981, p. 375).

Esse aspecto dual (emoção/intelecção) com que Kohlberg (1981) observa o desenvolvimento psicológico moral presente nas tragédias o distingue de outros estudiosos, em dois planos que serão aludidos a seguir. Em um primeiro plano, diferencia-o do pensamento comum a respeito da teoria kohlberguiana, segundo o qual ela é apresentada como se tratando de um processo racional desprovido de emoção e sentimento. Como se observou, Kohlberg tinha o sentimento, a paixão, o medo e o deslumbramento como fatores essenciais às emoções morais e, por conseguinte, ao desenvolvimento psicológico da moralidade. Não se pode, portanto, mesmo quando se defende Kohlberg, fazer parecer que sua teoria não contempla as emoções. Ele, de fato, concede bastante atenção a elas. Mas elas são um *start*, um gatilho, um despertar. Não representam um fator predominante na evolução moral do indivíduo, embora possam predominar no sujeito envolvido em um dilema moral. Notar-se-á melhor o valor do juízo ou intelecção moral na obra de Kohlberg

²⁶ “[...] that it involves the “discovery of moral principles”, not “after the fashion of the moral –hunting pedagog”.

nos tópicos a seguir. Para compreensão presente, basta saber que a emoção moral deve ser superada por uma inteligência, ou conduzir a ela. O que faz evoluir o juízo moral é a elaboração de um sentido. Essa busca por uma compreensão moral da realidade é ainda mais desafiadora em um mundo perplexo, como o contemporâneo, em que as questões morais parecem confusas, já que se abandonou a possibilidade de encontrar uma moral objetiva. Muito esforço foi feito contra uma cultura moralizante, que não respeitava as objeções de consciência. Mas, em termos figurados, podemos empurrar um carro tombado até que ele tombe para o outro lado. No entender do crítico literário Harold Bloom, o que se vive hoje é “o delírio da atual onda contrária ao puritanismo (que) parece não ter limite”. Bloom, especialista das tragédias de Shakespeare, lamenta que hoje se leiam autores clássicos em busca de fundamentação para teorias sexistas ou discursos afirmativos de nosso tempo, enquanto os aspectos morais, a ironia fina e a apreciação estética desapareceram, mesmo em universidades que os valorizaram.

Apesar dessa avaliação, não vivemos uma perplexidade inédita. As tragédias gregas estrearam em uma época semelhante e ocupavam em seu tempo um papel educador. Seus autores, fosse para aumentar a audiência, fosse por motivos pedagógicos, promoviam dilemas morais que desafiavam seus espectadores a evoluir moralmente. Uma imbricada relação de envolvimento emocional e intelectual fidelizava a plateia, mantendo-a interessada e atenta em todo o transcorrer do espetáculo. A arte trágica demonstra, portanto, que a evolução do juízo moral, em especial nos adultos, não ocorre sem a energética emocional correta. Há um *pathos*, um padecimento, uma emoção que funciona como disparador. Ela é uma condição necessária, mas não suficiente. A evolução moral não ocorrerá, caso a peça ou a narrativa apresentada ao espectador não possua um *logos*, uma estrutura de juízos morais que, atenta aos diferentes estágios, desafie a uma evolução. Como já dissemos, a arte trágica demonstra que se aprende (no sentido cognitivo) com o sofrimento (ambientado nas emoções).

Em um segundo plano, a teoria kohlberguiana sobre tragédia e desenvolvimento moral diferencia-se da teoria freudiana, embora a tangencie em diversos momentos. Em comum, as duas teorias têm um especial interesse na catarse. Freud, como se sabe, valeu-se muito das tragédias e da mitologia. Observem-se os protagonistas trágicos, como Édipo e Narciso, que se tornaram

sinônimos de conceitos da Psicanálise. Mas quando considera as emoções e a inteligência, Kohlberg chega a conclusões bem diferentes daquelas do criador da Psicanálise.

Ver-se-á a seguir como Kohlberg trata das terminologias que sua teoria tem em comum e em contraste com a teoria freudiana. Considere-se sempre, durante esse tópico, que se trata de um relato do texto de Kohlberg em relação às diferenças entre sua teoria desenvolvimental da tragédia e a teoria freudiana. O autor do presente trabalho limita-se a descrever o pensamento kohlberguiano, que pode ser mais bem avaliado no primeiro dos dois volumes de uma coleção contendo seus ensaios: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Volume 1)*.

O artigo demonstra como o fenômeno psicológico em andamento quando uma plateia está enredada em um drama é a catarse. Com esse termo, Kohlberg (1981), em sua abordagem desenvolvimental-cognitiva da moral, quer dizer algo diferente da compreensão freudiana sobre a moralidade. Na psicanálise freudiana, a catarse é entendida como o purgar de emoções irracionais de medo e pavor. Ocorre, na emoção trágica, conforme a psicanálise, uma purificação de sentimentos negativos de agressividade e morte. Kohlberg (1981) afirma que essa compreensão da catarse como “psicologia moral do irracional”²⁷ deve ser creditada também a Nietzsche, além de Freud.

Nietzsche vê o pleno nascimento da moralidade enquanto consciência ocorrendo na figura de Sócrates e vê o pleno desenvolvimento da moralidade no término da tragédia grega, que é por si própria uma transição para a moralidade da consciência. Freud considera que o nascimento da moralidade acontece no ato primevo em que os primeiros homens mataram o seu pai e por esse procedimento pagaram com o preço da culpa²⁸. (KOHLEBERG, 1981, p. 376. Tradução do autor)

Essa alusão à tragédia de Édipo é útil para lembrar a posição nuclear que ela ocupa na teoria freudiana. A inauguração da consciência, na perspectiva de Freud, ocorre através de uma rebelião parricida e subsequente culpa. Esta “fórmula

²⁷ “[...] moral psychologists of the irrational”.

²⁸ “Nietzsche sees the full birth of morality as conscience occurring in the figure of Socrates and sees the full development of such morality as ending Greek tragedy, which was itself a transition to the morality of conscience. Freud sees morality as born in that primal act in which the first men slew their father and paid the price of guilt as the result”.

freudiana” corrobora a ideia de que no drama o espectador se vê “dividido nas figuras do herói impulsivo ou da figura de autoridade que ele assassina”²⁹ (KOHLEBERG, 1981, p. 376).

No fim da tragédia de Édipo, portanto, há uma reunificação do “*self*” dividido. O *id* submete sua impulsividade ao poder controlador do *superego*. O indivíduo está, portanto, sujeito a uma moral. Ou, dito de outra forma:

(...) o *id*, a porção que corresponde ao herói impulsivo, reconhece que é uma parte indissociável do *self*; e que este também inclui uma força moral, o *superego*, que através da força da culpa o controla. Ao sujeitar-se a esta força (a força de punição e do destino), o *self* impulsivo une-se ao *self* moral, e a catarse é alcançada. (ASSIS, 2009, p. 49)

Nota-se aqui, conforme exposto por Kohlberg (1981), que, na ótica freudiana, a catarse, bem como a moral, são um fenômeno exclusivamente afetivo. Na tragédia, essa emoção é o arrimo, o fundamento do interesse emocional do espectador durante o drama. Ou, em termos mais adequados à terminologia de Freud, o que liga a audiência ao desenrolar da tragédia é o desejo. O espectador deseja chegar ao fim da narrativa, em uma expectativa pela conclusão. Esse “desejar” espelha suas incompletudes. Há uma tensão, que é o abalo de emoções que ele não administra intelectualmente, pois tem seu epicentro no inconsciente do sujeito.

Contudo, no viés da Psicanálise, toda a emoção trágica é vivenciada como um conflito moral interior inconsciente, tanto por parte da plateia como também por parte do autor da peça, já que nem este último, na perspectiva freudiana, estava consciente desses fatos. Isto é, ao escrever sua peça “Édipo Rei”, Sófocles não elaborou intelectualmente um personagem que demonstrasse ter o seu “*self*” dividido. Nem idealizou sua reunificação através do castigo e punição. O que ocorre é que, na produção de uma obra artística e cultural, o autor deixa parte de si. É um ato irresistível, não proposital, inconsciente. Suas mazelas e conflitos estão lá, abaixo da linha da consciência. Mesmo sem compreendê-la, o admirador dessa obra artística poderá experienciar os dramas do artista, bem como as suas tragédias pessoais. Não há uma troca de juízos ou raciocínios aqui. Haverá, é claro, algumas

²⁹ In this Freudian formula, the drama starts with the spectatorself (sic) divided into the impulsive hero and the authority figure he slays.

impressões objetivas por parte da audiência: na encenação de uma tragédia, com estética próxima à de uma ópera, alguém notará a moça bonita na ala direita do coro; outros, o tom carmim da cortina que encerra os atos; ainda outros, uma cena que parece demorar mais do que o adequado e o ator azarado que errou uma fala.

Mas abaixo da linha d'água, invisível, mas decisivo como um leme, experiências inconscientes estão em operação. Essas experiências são as emoções morais da arte trágica, de traços catárticos. Elas fundam, no sujeito que aprecia uma obra, um processo que equaciona as tensões de seu “*self*” dividido.

Como é um fenômeno exclusivamente afetivo, o efeito catártico na perspectiva freudiana elabora uma moral no âmbito da irracionalidade. E ao limitar-se à esfera do irracional, Freud não poderia discutir a moralidade em termos de raciocínio moral. Não considera, portanto, a existência de uma graduação de estágios morais. Eis sua diferença principal em relação à compreensão kohlberguiana quanto ao valor das tragédias para a moral.

Já na perspectiva kohlberguiana, a catarse ocorrida durante a apresentação de uma obra trágica ocorre como movimento para uma “iluminação ou visão moral racional”³⁰ (KOHLBERG, 1981, p. 375). Nas peças trágicas, emoções primárias são envolvidas em conflito. Há uma alteração entre relacionamentos de ódio e amor, repulsa e atração. Todos eles demandando, de forma progressiva, uma resolução. A Psicanálise, notou-se nos parágrafos anteriores, põe em relevo o conflito moral. O conflito existe, Kohlberg (1981) concorda. Mas sua avaliação das tragédias dá maior relevância à questão da justiça. Em sua análise da arte trágica, portanto, Kohlberg retrata mais que o conflito: ele faz notar como o conflito produz uma oportunidade para a evolução do juízo moral. A emoção do conflito é superada quando o indivíduo ascende a um estágio moral mais elevado, um raciocínio moral superior. É o que a teoria desenvolvimental da moralidade concluiu, após extensa pesquisa longitudinal: o juízo moral é uma construção cognitiva. Ele é progressivo. Isto é, começa em um estágio e avança para outros. Sendo um aspecto da cognição humana, equivale a dizer que ele funciona da mesma forma em toda a humanidade. Ele é, portanto, de caráter universal.

³⁰ “[...] a movement toward moral enlightenment [or rational vision].”

Esse caráter “universal do juízo moral” pode explicar “por que os enredos das tragédias, em especial as gregas, são permeados por tramas tão recorrentes” (ASSIS, 2009). Esses dilemas trágicos surgem em diversos tempos e épocas, em diferentes tipos de arte. E também em países diferentes. Pode ser com autores de língua inglesa, iniciando com Juliana de Norwich, passando por Shakespeare e suas tragédias e desembocando em autores contemporâneos como Ellie Wiesel. Pode ser na arte impressionista, com Van Gogh e depois Edvard Munch. A arte trágica e suas emoções morais se reeditam, séculos e séculos a fio. Afinal, todos os seres humanos se veem às voltas com dramas semelhantes. Mudam-se os conteúdos, mas as formas do raciocínio moral humano são similares. E se os conflitos morais são atemporais, isso pode explicar “(...) como acabam reeditando-se em períodos históricos diferentes, a tal ponto que mesmo as tragédias shakespearianas e as modernas novelas russas são invadidas por temas semelhantes” (ASSIS, 2009).

Há uma especial simpatia de Kohlberg (1981) em relação à explicação freudiana sobre a arte trágica. Isso parece ocorrer em razão do valor que Freud dá à tragédia, como as contemporaniza e torna oráculos válidos para o tempo presente. Pode ser que a crença em divindades ou na retribuição sobrenatural seja escassa, mas espectadores continuam manifestando as mesmas emoções que eram experimentadas pela audiência original de Sófocles. O veículo ou mídia podem mudar. Talvez seja um livro contemporâneo, lido em formato eletrônico. Ou um filme de um herói trágico inusitado, como o que Roberto Benigni interpreta em “O tigre e a neve”. Ou, ainda, a contação de uma história, em que a professora mesmeriza seus alunos, impostando a voz enquanto manipula um fantoche construído com uma velha meia. Em alguns casos, um relato breve, feito em um vídeo na internet. Todos esses eventos comprovam o que Kohlberg (1981) observou, como se vê a seguir:

Kohlberg (1981) concede à teoria freudiana o crédito de averiguar que ainda abrigamos os mesmos sentimentos de consciência das audiências da antiguidade, o que é esperado, afinal compartilhamos de sua humanidade. Durante o desenrolar da trama, à semelhança de nossos antepassados da antiguidade, ainda perscrutamos se a punição do herói é arbitrária e independente de seu livre-arbítrio ou determinada como consequência moral por suas ações. A emoção estética produzida pela arte dramática é extemporânea. (ASSIS, 2009)

Logo, é graças a Freud que podemos notar como a fórmula das tragédias, em especial em sua dinâmica das emoções morais, embute-se mesmo na arte

contemporânea. Não é uma fórmula confinada a uma determinada cultura, mas é “catalisadora de reações morais profundas em conjunturas culturais diferentes” (ASSIS, 2009). A arte trágica, repetindo-se em obras contemporâneas, não é apenas uma forma de expressão humana, mas também e de forma ainda mais formidável em termos de demonstrar o psiquismo humano (seja como Freud ou como Kohlberg o compreendem), uma busca de compreensão, uma procura de um sentido. O ambiente em que isso ocorre é o tecido volátil de nosso tempo, dominado por aguda perplexidade. A julgar pelo que é apontado pela arte trágica, essa perplexidade é também uma busca por um sentido, por um juízo, uma estrutura cognitiva moral. Como se verá na teoria kohlberguiana, a mera formulação de um código moral não elimina a perplexidade. Aliás, foi a tentativa de protestar com uma “moral pedagogizante” que contribuiu com o cenário perplexo atual.

Ainda balizando-se pelas considerações quanto à arte trágica, observa-se que ela aponta para o fato de que uma pessoa, em um determinado tempo, chega a uma crise moral. E ela só irá ultrapassá-la, só vencerá a perplexidade quando ajustar-se a um nível moral superior em termos cognitivos. Como veremos a seguir, viver em uma época pós-moderna também significa viver em uma época que demanda um juízo moral pós-convencional.

2.4 A teoria desenvolvimental da tragédia

A moralidade se desenvolve como resultado da “geração de estruturas mais sofisticadas, em termos de consciência e cognitividade” (ASSIS, 2009). Na teoria de Kohlberg (1981), como visto neste tópico, a evolução do raciocínio moral possui também componentes emocionais. Esses componentes são percebíveis em diversas expressões artísticas humanas. Incluem-se aqui a literatura, a pintura ou mesmo as artes visuais urbanas, como grafites e *stencils*. E também a dança, a arquitetura e o paisagismo. Todas essas modalidades artísticas podem ter maus e bons exemplos. Isto é, a crítica de uma obra de arte é uma forma de demonstrar que algumas obras são mais autenticamente “arte” do que outras. A crítica é algo necessário, pois a alternativa contrária seria chamar tudo o que é produzido de arte, sem avaliação, o que equivaleria a dizer que arte, de fato, não existe. Estabelece-se, neste ponto, portanto, que a arte trágica, enquanto portadora de emoções morais, encontra a expressão de sua busca de sentido moral em diversas modalidades artísticas, o que

nos permite construir um conceito de que a arte é multimodal³¹, isto é, ocupa distintas modalidades. Essa arte, em suas diferentes modalidades, pode ser avaliada. Ela pode ser compreendida em aspectos objetivos e também subjetivos, o que a aproxima do aspecto dual (razão-emoção) proposto por Kohlberg. Podemos não entender um quadro e mesmo assim valorizar a impressão estética imediata, o prazer que é proporcionado ao visualizar textura, forma, cor e movimento. Mas esse “não entender” não equivale a dizer que a apreciação estética é uma emoção que só adere ao absurdo, ao não explicável. Na apreciação de uma obra, aspectos morais cognitivos estão presentes, elaborando um juízo. A aceitação de um estilo diferente predispõe o indivíduo ao acolhimento do diferente e à aceitação do inédito. A comparação entre luz e cor, forma e movimento associa estilos artísticos e aprofunda análises que comparam, distinguem, interrogam e detalham. Elaborando uma paráfrase em termos que o literato e esteta Harold Bloom aprovaria, o sublime, o *thauma* grego, produziu um *logos*. A emoção estética, o senso de sublime produz um raciocínio.

A arte trágica, portanto, demonstra como o juízo moral funciona e como ele pode evoluir. Essas estruturas cognitivas que chamamos de juízo moral agem como “filtros que determinam a percepção”³² (KOHLEBERG, 1981, p. 383), seja da audiência, seja do autor que compôs a tragédia. O processo de evolução será abordado no parágrafo seguinte. Aqui, note-se em especial como o juízo moral pode “filtrar”, reter alguns dados e deixar passar outros. Exemplo: em um restaurante lotado, admitiram-se mais pessoas para o almoço do que havia cadeiras disponíveis. Um homem, com sua família, poderia ocupar uma mesa, bastando para isso subtrair uma cadeira da mesa ainda vazia ao seu lado. Mas o homem permanece em pé, resistindo ao impulso de resolver o seu problema e deixar outra família, que poderia ocupar aquela mesa, com o impasse da cadeira faltante. Segundo o homem, se ele simplesmente pegasse aquela cadeira, isso produziria uma “corrente do mal”: a próxima família recorreria ao mesmo expediente e seria seguida de uma outra, que lhe imitaria o procedimento, e assim por diante, em uma cadeia de acontecimentos

³¹ Neologismo criado no presente trabalho, arte multimodal é uma expressão que tenta enfeixar as diversas modalidades de arte (arquitetura, paisagismo, pintura, escultura, artes visuais de rua, literatura, poesia, crônica, cinema e música) para focalizar especificamente a emoção estética e o juízo moral presente na obra artística.

³² “These structures are filters determining the writers and the audience perception [...]”.

em que não se pensaria nos próximos. Para um observador em estágio moral inferior, essa ação é moralmente incompreensível. Ao ocupar um estágio moral dominado pelo medo, um indivíduo no estágio moral 1 não compreenderia plenamente uma atitude moral autônoma. O que levou aquele senhor a não retirar uma cadeira da mesa ao lado? Isso explica, inclusive, algumas preferências por roteiros de filmes. Apesar do caráter divertido que possa existir na apreciação de filmes de ação, é o filtro moral que pode fazer com que alguém valorize a “retribuição” (entendida aqui como vingança) como um padrão moral aceitável e satisfatório para a conclusão da história. Ao ver o protagonista do filme matar seu rival, há uma emoção catártica, é claro, mas que não conduz a um raciocínio moral superior. Alguém que ocupe o nível moral 6 teria dificuldades para compreender a estrutura moral que exalte a vingança, mesmo aquela relatada em “O conde de Monte Cristo”.³³

Verifique-se agora como essa evolução ocorre. Ela se processa em ocasiões em que, atendendo a uma tendência natural da cognição humana, o sujeito subordina uma estrutura inferior, ou inadequada, de moralidade a uma mais sofisticada. Dito de outra forma, quando se vê diante de um raciocínio moral que lhe seja superior em termos cognitivos, o sujeito tem mais probabilidade de evoluir moralmente. É necessário que o raciocínio moral que é superior ao do sujeito seja compreendido por ele, ocupe uma posição superior imediata à de sua estrutura de pensamento. São graus, que não podem saltados. Portanto compreenda-se que alguém no estágio moral 3 necessita de uma estrutura moral do estágio 4. Essa estrutura pode ser apresentada no roteiro de uma peça, por exemplo. Sem a apresentação dessa estrutura mais sofisticada ou adequada, uma evolução não tem a chance de ocorrer. Trata-se, portanto, de um embate ou conflito de estruturas morais de diferentes estágios de desenvolvimento. E experimenta-se esse embate diante da perplexidade. Deriva-se daí que construções humanas que portem uma estrutura moral superior, que produzam emoções morais, podem conduzir a uma compreensão moral, um juízo moral que ocupa um estágio superior de desenvolvimento. Retorna-se, portanto, à questão de avaliação de uma arte, em

³³ Antes de qualquer apreciação literária, observe-se que a história de Alexandre Dumas trata da vingança pessoal. Uma comparação do estágio de moralidade **presente na trama de “O conde de Monte Cristo”** com **aquele** de “Os miseráveis”, de Victor Hugo, demonstraria uma clara diferença de juízo moral entre as duas narrativas.

tudo seu espectro multimodal, indo além, no entanto, do que os críticos especializados ponderam em uma determinada obra de arte. Se luz e sombra, traço e movimento interessam em um quadro, interessam mais ao pesquisador da moralidade que estágio moral está implícito ou explícito na obra.

A arte trágica, portanto, expressa na arte multimodal uma estrutura moral cognitiva. Essa estrutura moral pode ser experimentada através da emoção estética, que pode atingir a catarse que Freud e Kohlberg nomeiam como emoção moral. Essa emoção moral é kohlberguianamente compreendida como um trampolim que ocasiona a obtenção de um juízo, a busca de uma inteligência moral diante da perplexidade.

O motor para essa busca de sentido na perplexidade pode ser notado quando se compreende a real concepção que Kohlberg (1981) tem da tragédia, seus ligamentos com a afetividade e consequentes relações com o desenvolvimento moral. Na arte trágica, o herói ou heroína depara-se com condições morais conflitantes. Ele ou ela precisam tomar decisões difíceis. Pode ser que sua integridade física não sofra dano. Como demonstram as protagonistas de “Orgulho e Preconceito”, pode ser que seu amor ou autorrespeito é que estejam sob risco. Além dessas ameaças mais óbvias, no entanto, acima de tudo é o seu senso de moralidade que exige um desenrolar dos fatos, o desdobrar de peripécias que concluam seu destino. Não apenas de forma favorável, mas justa. Na arte trágica dos romances, sofre-se. Mas se padece por uma “demanda por justiça”³⁴ (KOHLBERG, 1981, p. 389). Essa demanda por justiça aplica-se às circunstâncias mais diversas. A justiça almejada pode recair sobre inimigos, ou mesmo sobre uma pessoa amada pelo herói ou heroína. Talvez o protagonista é quem sofra, como Werther, em “Os sofrimentos do jovem Werther”. Ou, em outro cenário, talvez o Vesúvio jorre cinzas e lava sobre todos a um só tempo. Na tragédia, a justiça ultrapassa a demanda passional pretendida pelas personagens. Como já visto, os heróis e heroínas trágicas não são, em diversos momentos, o que se chamaria, modernamente, de heróis. Eles são, antes, protagonistas de destino, portadores de uma mensagem. Seus pensamentos, decisões e preconceitos estão tomados pelo mesmo senso geral de justiça que impregna o contexto social em que vivem. E esse

³⁴ “Demand for justice”.

seu mundo interior é dado a conhecer à audiência. Os pensamentos do herói, seus dilemas e conflitos morais tornam-se claros nos diálogos apresentados na narrativa. Em uma tragédia, portanto, não apenas o conflito pessoal do herói, mas também do universo sociomoral em que está inserido, estão representados. Em obras como *Oresteia* ou *Antígona*³⁵, o contexto moral dos cidadãos da época é retratado como um ciclo ininterrupto de retaliações sanguinárias. Ésquilo promove um contraste dessa sociedade fundamentada na vingança familiar entre os clãs, com o estágio moral que lhes era imediatamente superior. Que aqueles que procuram revanches, julgando-as uma justiça apropriada, deem lugar à ordem e à paz na urbe. Essa progressão, segundo Kohlberg (1981), significaria o movimento do estágio de moralidade de “tabu arbitrário”, baseado em parentesco, para um estágio superior, baseado na união cívica.

São os estásimos, as falas do coro, que na arte trágica antiga pontuavam o fim da perplexidade através da assimilação de um novo nível no desenvolvimento moral, ainda que nem sempre o próprio herói fosse atingido por esse desenvolvimento. Os estásimos possuíam um caráter educativo, pontuavam conclusões morais. No cume do sofrimento, no ponto mais alto suportado pela perplexidade da audiência, o coro fazia reverberar uma máxima, um raciocínio moral. Essa função pedagógica que a arte trágica da antiguidade exercia ressurgiu em outros momentos históricos: “(...) pois nas tragédias (em especial as tragédias gregas, mas depois também as de Shakespeare e alguns romancistas russos), há um tipo de urdidura doutrinal que pode ser resumida na máxima de que “a sabedoria vem só através do sofrimento” (ASSIS, 2009).

A arte trágica, seja a grega ou aquela que lhe é posterior, retrata ações morais que demandam por um sentido de justiça. Essa demanda pode canalizar-se em uma busca pela razão dos acontecimentos, ou quais as reais motivações das decisões morais do roteiro. Kohlberg (1981) põe em relevo como os dramas possuem um princípio, um item cognitivo, de caráter objetivo e intelectual. Mas também conduzem à “transformação e desenvolvimento das emoções”³⁶(KOHLBERG, 1981, p. 397). Havendo comoção, mas também intelecção, a

³⁵ Obra de Ésquilo. Poeta trágico grego, considerado o fundador da tragédia.

³⁶ “[...] leads to transformation and development of emotion [...]”.

tragédia elabora mais do que “mera purgação”³⁷. Os conflitos morais apresentados solicitam que se utilizem estruturas mais sofisticadas, que se apresentem soluções morais mais correspondentes, exercitando tanto a inteligência como os sentimentos. Quanto mais o enredo é enriquecido em complexidades, isto é, quanto mais suas consequências se desdobram e se abatem sobre os personagens, mais perplexidade, mais envolvimento trágico, portanto, produzem. Envolvimento que conduz a uma conclusão, um *insight* moral. Esse *insight* não pode ser reduzido a uma cartilha dos vícios e virtudes. Não é a construção de um perfil virtuoso e um perfil vicioso, um modelo do que se deve copiar e do que se deve evitar. Como diria Kohlberg (1981), ele não pode ser reduzido a termos aristotélicos, isto é: “identificar a moralidade com hábito de virtude ou vício e com uma sabedoria prática e prudente”³⁸ (KOHLBERG, 1981, p. 397).

Antes, a teoria desenvolvimental da tragédia afirma que a moralidade humana passa por uma evolução e sofisticação. Ao diferir da compreensão freudiana, indo além da moral como um dado afetivo irracional, Kohlberg apresenta seu modelo, não como um *self* dividido e unido pela catarse, mas como um organismo (o organismo humano, em especial seus aspectos cognitivos) único que se desenvolve de acordo com sua natureza. Ou:

(...) na teoria freudiana, as características de um personagem em um drama representam forças em conflito em sua personalidade. Um embate ocorre entre o impulso (id), a consciência (superego) e a cognição ou razão (ego) (KOHLBERG, 1981). Há uma avaliação de maturidade entre esses componentes da personalidade, já que o id representa-se como primitivo, o superego não conciliador, e o ego como um estágio mais amadurecido. A teoria cognitiva de Kohlberg (1981) detalha esse conflito de outra forma: uma personalidade unitária, na qual “cognição e afeto unem-se em uma única estrutura em vez de serem divididos em órgãos separados de impulso (id) e cognição (ego)” (ASSIS, 2009, p. 56)

Tal unidade entre cognição e afeto obedece a um avanço, uma evolução serial. Essa série ou estágios são invariáveis. Kohlberg (1981) concluiu isso após constatar como essa evolução é universal, verificando-a em um estudo que abrangeu diversas culturas. Mais que isso, nota-se como esses “estágios invariáveis” são análogos a uma progressão na história cultural. A um determinado

³⁷ “Mere purging”.

³⁸ “I find myself [...] unable to explain the moral insight on the basis of the Aristotelian moral psychology and moral philosophy, which identifies morality with habits of virtue and vice and with prudential, practical wisdom”.

período histórico, portanto, corresponde certo estágio moral. Ao utilizar a literatura de cada período para observar as estruturas morais referentes ao período em que o texto foi produzido, Kohlberg (1981) entendeu melhor essa progressão histórica: os textos respectivos aos primeiros estágios são também os mais antigos.

Em obra anterior (ASSIS, 2009), esses estágios morais e os textos literários que lhe são pertinentes já foram apresentados. No presente tópico, interessa em especial os comentários de Kohlberg (1981) quanto às interpenetrações entre o juízo moral histórico da Grécia antiga e os conflitos morais apresentados nas tragédias do período. Eles serão reprisados aqui, de forma breve, visando a uma melhor compreensão da verificação que Kohlberg faz da existência de estruturas de juízo moral na arte trágica. Será possível notar como essa espécie de “arqueologia” do juízo moral de determinadas culturas pode ser bem documentada, caso o acesso a produções culturais e artísticas seja franqueado.

Essa evolução histórica, notada nos exemplos literários que são relativos a determinado período, demonstra, segundo Kohlberg (1981), o estágio moral que contextualizava a ocasião histórica dos textos. As tragédias gregas, por exemplo, exemplificam como as figuras dramáticas assumem determinadas atitudes diante do tema “justiça”. A personagem, por vezes, obtém uma sabedoria aprendida que não corresponde a uma ação moral elevada. Outras vezes, o herói comete atos de violação e abandono. Mas, ao final, nas conclusões cantadas em coro durante os estásimos, uma moralidade superior sobrepõe-se a uma inferior. E ocorre um desenvolvimento dos estágios do juízo moral. Em *Oresteia*, parte de sua trilogia, *Ésquilo* apresenta a superioridade de uma moralidade de ordem cívica sobre um ciclo de retaliação sanguinária sem fim. Em sua trilogia, *Ésquilo* apresenta uma realidade em que “o mundo está em desordem, e heróis trágicos querem colocar ordem no mundo através de um ato apaixonado de ‘justiça’”³⁹ (KOHLBERG, 1981, p. 386-387). E porque apaixonado, tomado apenas pelo *pathos*, esse ato comumente produz calamidades. Essas calamidades podem atingir o herói ou as pessoas que o cercam. Esse é o *spot*, o enredo básico comum às tragédias: elas apontam para uma vinculação entre as ações dos envolvidos e as consequências. Por isso o

³⁹ “[...] a world in disorder and tragic heroes [...] will bring order into the world by a passionate act of ‘justice’”.

flagelo é tão comum nas tragédias: ele é decorrência do retorno da ação sobre o agente (KOHLBERG, 1981).

Esse agente, o herói, aprende com a catástrofe. Ele percebe que não pode impor sua vontade ao mundo. Conclui qual foi seu erro: deixou-se tomar por uma demanda descabida por justiça. Essa paixão pela justiça o levou à vingança, revanches e ações destemperadas. Ele deve, abrindo mão de fazer justiça com as próprias mãos, adequar-se a um nível superior de justiça (superior para sua época e cultura), aquela em que os indivíduos, respeitando o pacto social, entregam ao poder, civilmente instituído, o direito de fazer justiça com as próprias mãos. Evoluiu-se, de uma moralidade baseada em vingança, para uma moralidade convencional. Este é, portanto, o estágio moral pretendido nas tragédias gregas da antiguidade, o que pode ser compreendido quando se considera que, adjacente às tramas do texto, havia uma evolução histórica e cultural que solicitava um juízo moral mais adequado.

As tragédias gregas serviam a um propósito: atender uma demanda sócio-histórica, pertinente a sua época. Era necessário que a sociedade evoluísse de um estado onde a justiça era feita pelas próprias mãos, para uma condição em que se objetivasse a ordem pública e cívica. Por essa razão, o herói trágico, por vezes empenhado em causas pessoais e de interesse próprio, parece desconhecer os princípios universais do mais alto estágio moral de Kohlberg. Ele difere muito “(das) pessoas do estágio seis (que) morrem voluntariamente a serviço desses princípios”⁴⁰ (KOHLBERG, 1981, p. 387). O herói baseado em princípios (e Luther King ou Gandhi são exemplos) está envolvido em questões morais que colocam em dilema nossa “fé nos princípios morais e na potencial nobreza dos seres humanos”⁴¹ (KOHLBERG, 1981, p. 387). Já não é assim com o protagonista da tragédia, como já se disse:

Ora, isto diverge em muito da tragédia, especificamente no seguinte aspecto: os heróis do estágio seis, enquanto pessoas que vivem baseadas em princípios, são capazes de viver (ou morrer) com as consequências das suas ações. Isso contrasta com a sabedoria dos heróis das tragédias antigas, que era produzida pelo sofrimento. Ao sofrer sua peripeteia, o herói aprendia uma lição, que era principalmente pessoal. Já o sofrimento de alguns representantes do estágio seis é qualificado como vicário, pois pode

⁴⁰ “[...] people go to their deaths willingly in the service of their principles”.

⁴¹ “[...] reaffirms our faith in moral principles and in the potential nobility of human beings”.

redimir a outros. Mas como diria Kohlberg (1981, p. 387), “eles próprios não precisam de redenção”. (ASSIS, 2009, p. 58)

Como se pode perceber, com os exemplos da arte trágica, a cada tempo histórico corresponde um determinado nível de juízo moral. Sua superação, ou evolução para o próximo estágio do desenvolvimento moral, só ocorrerá no vivenciar de um conflito. Esse conflito pode ser descrito como perplexidade, um estado em que emoção e razão estão estreitamente ligadas na busca de uma solução não convencional. Manter-se em um juízo moral inferior ao demandado não apresentará uma solução moral à altura. A perplexidade se manterá, e nenhuma evolução ocorrerá. É um processo cognitivo individual sem dúvida. Mas também é, à semelhança do conceito de Linn (2002), um ato de resistência moral, em que os dilemas morais se estabelecem em relações que podem abranger desde decisões individuais até relações familiares e outras de envergadura tal que compreendam toda a sociedade. A questão da moralidade, portanto, estabelece-se em ligações com o contexto histórico. O próximo tópico vai destacar a imbricação do desenvolvimento da teoria kohlberguiana e das questões pertinentes ao seu tempo.

2.5 Os anos de chumbo e as demandas por justiça em um mundo perplexo

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção (...)

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão (...)

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão (...)

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição (...)

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores
Geraldo Vandré

Uma tese acadêmica, como a presente, deve organizar seus argumentos entremeando-os com as apresentações teóricas que podem fundamentá-los. Essa tarefa exige apresentar um recorte preciso da teoria adotada, o que pode reduzir sua exposição. Alguns conceitos serão tratados, outros descartados, pois recortar implica deixar algo de fora, delimitando melhor o objeto. Essa delimitação deve ser equilibrada com uma apresentação tão clara e integral quanto possível do teórico escolhido. Em outras palavras, é necessário ser fiel, em termos hermenêuticos, aos autores estudados; mas, dada as limitações comuns a qualquer trabalho escrito, um recorte também se faz necessário. Recortar e apresentar, apresentar e recortar: ações que se alternam, em um equilíbrio difícil. E quem têm uma consequência: esse processo pode abreviar, na apresentação da teoria, o que, em muitos casos, foi a busca de toda uma carreira, toda uma vida. E não apenas a busca acadêmica objetiva. Mas também a demanda pessoal, a construção idiossincrática única da *pessoa* que realizou a pesquisa. Toda uma história de vida corre o risco de passar despercebida ou ser reduzida ao mínimo. Logo, dado o papel relevante que Lawrence Kohlberg ocupa nestes primeiros capítulos, é necessário concordar com Linn (2002): “É impossível examinar a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg sem destacar seus anos de formação em um determinado tempo histórico de guerra”⁴² (LINN, 2002, p. 137. Tradução do autor).

O período em que Kohlberg viveu e produziu foi permeado de um questionamento moral. Havia conflitos que se expressavam em termos políticos, acadêmicos ou filosóficos, em escala global. Também pessoalmente, ele experimentou o que chamava de *demanda por justiça*. Tendo passado sua adolescência em uma grande cidade americana durante a Segunda Guerra Mundial (ele nasceu em Nova York, em 1927), “Larry”⁴³, como gostava de ser chamado, era um exemplo da perplexidade apresentada na introdução deste trabalho. Vivia material e familiarmente protegido, na cidade que era o “topo do mundo”⁴⁴. Esse era

⁴² “It is impossible to examine Kohlberg’s theory of moral development as detached from his formative years in a given historical war time”.

⁴³ Para maiores detalhes sobre o “jovem” Kohlberg, leia-se Biaggio (2006) e também Linn (2002).

⁴⁴ A música de sucesso na década de 30 em Nova York, “I’m Sitting on Top of the World”, de Ray Henderson, Joe Young e Sam Lewis.

o *hit parade* que ele pode ter ouvido durante a infância e que descreve como os nova-iorquinos se viam em sua época: “estou sentado no topo do mundo, eu estou sentado no topo do mundo/apenas rolando, apenas rolando”. Sua formação judaica e a militância no sionismo⁴⁵, no entanto, fizeram dele uma personagem inquieta. É o que retrata Baggio (2006), narrando alguns dados biográficos de Kohlberg:

Filho de um comerciante rico, de família judaica, estudou em bons colégios particulares, como a Phillips Academy, e, terminada essa formação básica, dedicou-se ao movimento sionista. Trabalhou na Marinha Mercante, depois da Segunda Guerra Mundial, transportando refugiados judeus escondidos em navios que supostamente guardavam bananas. (BIAGGIO, 2006)

O próprio autor se preocupava em localizar a motivação de sua pesquisa entre as circunstâncias biográficas que vivenciou. Baggio (2006), a quem os pesquisadores brasileiros devem a tradução de uma antologia com dois artigos de Kohlberg (os primeiros a serem traduzidos para o português), selecionou, como tradução indispensável, o texto “(...) *minha busca pessoal pela moralidade universal*, (...) um tipo de autobiografia do autor, que se reflete na natureza do seu trabalho” (BIAGGIO, 2006, p. 80). O artigo é a transcrição de uma palestra de Kohlberg⁴⁶, em que, na introdução, ele argumenta sobre essa intrincada ligação entre instâncias particulares e a escolha de um objeto de pesquisa:

Acreditando que os interesses pessoais podem ser vistos a partir de uma perspectiva mais ampla, começarei por esquematizar brevemente como foi o início de minha preocupação com a justiça universal e o desenvolvimento do senso de justiça de um indivíduo, uma questão que me é sempre proposta, na condição de psicólogo e educador moral. (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 80)

Apesar de sua busca moral pessoal ter começado cedo, Kohlberg confessa que sua adolescência não foi moralmente exemplar, como os exemplos de justiça (Gandhi e Martin Luther King) que costumava citar. Era frequentemente punido no colégio interno em que estudou por fumar, beber e outras quebras disciplinares. Seu comportamento era semelhante aos de outros colegas. Eles não se deixavam responsabilizar por obedecer a regras que não haviam sido discutidas com eles (BIAGGIO, 2006).

⁴⁵ Movimento político filosófico, inicialmente clandestino, que estimulava o retorno de judeus à Palestina, mesmo antes da inauguração do Estado de Israel, em 1948. O sionismo é também uma alternativa de sobrevivência ao antissemitismo.

⁴⁶ "My Personal Search for Universal Morality," in L. Kuhmerker (Ed.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, Birmingham, AL: R.E.P. Books, 1991.

Minhas preocupações com a justiça representavam mais o questionamento adolescente do que depois chamei de moralidade “convencional” do que um esforço ativo de minha parte para apoiar os direitos e bem-estar dos outros. Esse questionamento adolescente estendeu-se também para a religião. (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 81)

Parte dessa sua perplexidade com a moralidade convencional foi atenuada quando, sob a indicação de um professor, leu *Os irmãos Karamázov*, de Dostoiévski. A experiência sorvida na leitura da obra deixou raízes duradouras nas suas perspectivas morais. Kohlberg usará a literatura em diversos momentos de sua filosofia moral. Mas as letras não foram plenamente capazes de solucionar suas questões sobre justiça. Ele precisava de experiências reais. Alistando-se na marinha mercante americana assim que deixou o internato, chegou à Europa no outono de 1945. O cenário era tomado por cidades devastadas e histórias de genocídio.

Linn (2002) faz notar como o período pós-guerra era invadido por uma perplexidade que tomou de assalto inclusive os meios acadêmicos. O horror da guerra era também um desapontamento com a humanidade e com suas produções culturais e científicas. As estatísticas do genocídio perpetrado pelos nazistas eram estarrecedoras. Para atingir seus alvos de reformulação moral (isto é, segundo seu padrão relativista) e criar um novo mundo, os nazistas concentraram-se em um processo altamente intrincado e tecnológico de eliminação daqueles que consideravam “desviados”. A operação ganhou proporções de uma *joint venture*⁴⁷, um empreendimento multinacional de larga escala. Havia frentes para eliminação dos não arianos em quase todas as áreas humanas, da saúde pública, passando pelas artes plásticas e cinematográficas, até a arquitetura. O design do 3º Reich era preparado nas pranchetas de arquitetos reconhecidos como Albert Speer. Neste novo desenho do mundo, aqueles que ficariam de fora compunham uma massa cujo extermínio foi planejado com uma eficiência industrial. Segundo a visão de mundo nazista, deveriam ser eliminados os judeus, os homossexuais, os deficientes mentais, as testemunhas de Jeová e os ciganos, dentre outros. E as pessoas que operavam o extermínio não eram, de modo algum, iletradas ou culturalmente limitadas. Elas haviam recebido uma das melhores educações formais do século, inclusive sobre ética. Dentre os oficiais mais obedientes do regime hitlerista, havia médicos e especialistas da saúde, pessoas muito bem formadas, inclusive na leitura

⁴⁷ Um empreendimento corporativo conjunto, com objetivos estratégicos e logística em alta escala.

da filosofia moral, o que levaria distintos psicólogos das décadas de 50 e 60, no pós-guerra, a constatar, de forma intrigada, o baixo nível de resistência moral demonstrado pelos seguidores do nazismo. Por que eles não resistiram? Afinal, o nazismo e seus seguidores surgiram naquela que é considerada uma das mais educadas nações da Europa, a terra dos grandes filósofos morais, como Immanuel Kant. E a despeito de qualquer avaliação educacional dos carrascos, restava ainda uma positiva abordagem sociofamiliar. Com famílias tradicionais e nucleares estáveis, eles diferiam dos sociopatas: eram homens ou mulheres de família, que abraçavam seus filhos, tinham animais de estimação, compunham poesias. Grandes intelectuais dedicavam-se a tentar compreender como pessoas assim eram capazes de acender os fornos das câmaras de gás. Após assistir ao julgamento de Eichmann em Jerusalém, Hannah Arendt conclui, no epílogo de seu livro: “Foi como se naqueles últimos momentos estivesse resumindo (*sic*) a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da temível banalidade do mal, que desafia as palavras e os pensamentos” (ARENDR, 1999, p. 250).

E o que é essa “banalidade do mal” a que Arendt se refere? Storino (2013) explica que essa expressão é a conclusão de que o mal, que ainda hoje associamos a fanáticos ou sociopatas, pode habitar e se realizar através de pessoas comuns, que cometem “atos abjetos”, acatando ordens superiores sem resistir. É essa falta de resistência moral que tristemente aproxima o tribunal de Eichmann em Jerusalém da Avenida Paulista, tomada por manifestações em junho de 2013. Em seu breve ensaio, *Eichmann na Paulista* (2013), Storino reflete sobre a brutalidade policial contra manifestantes e jornalistas. Além do óbvio despreparo policial, haveria uma questão de juízo moral envolvida? *Eichmann na Paulista* (2013) é um texto breve que, no entanto, conduz a uma longuíssima discussão, contemporânea a Kohlberg e a outros estudiosos da moral: vivemos diante de uma crise moral, apesar da moralidade convencional que nos cerca? Espera-se de nós que reajamos de forma autônoma, indo além da moral convencional?

A visão dos refugiados judeus do holocausto provocou em Kohlberg um rápido engajamento. Ofereceu-se como engenheiro de bordo para servir no navio *Paducah*, um velho quebra-gelo. Com o humor que lhe era peculiar, Kohlberg contou essas suas aventuras marítimas em seu primeiro artigo, intitulado *Beds for bananas* (KOHLEBERG, 1948). É seu primeiro texto, não acadêmico, em que ele comenta

como participou da marinha mercante levando clandestinos para a Palestina. Neste curto artigo, as peripécias do navio mercante em missão clandestina são o que mais se destaca. Mas como um embrião da sua busca por justiça, Kohlberg acaba por colocar em ação a pauta que dominará sua futura pesquisa científica, pois o pano de fundo da viagem marítima era o contraste entre o que é direito e o que é justo. Era direito, expresso em lei, nos tempos de *Beds for bananas* (1948-1964), que judeus sionistas fossem proibidos de pisar na Palestina, que então era governada pelo mandato britânico. Como algumas nações ocidentais também se recusaram a recebê-los, ou ainda exalavam antissemitismo, diversos judeus sobreviventes do holocausto não tinham para onde ir. Kohlberg, aderindo ao sionismo, concluiu que era moralmente incorreto proibir os judeus, sobreviventes do holocausto em sua maioria, de voltarem a *Eretz Israel*. Mesmo que houvesse uma lei proibindo, tal lei seria injusta e, portanto, deveria ser desobedecida. O *Paducah* era um pequeno navio comprado secretamente pela *Haganá*⁴⁸, para transportar refugiados ilegalmente. Jovem, educado e com um promissor futuro em termos financeiros, ele deve ter surpreendido alguns dos militantes sionistas quando se ofereceu como tripulante. O navio transportaria 2.000 refugiados, que deveriam permanecer escondidos até terra firme. A marinha real efetuava um bloqueio marítimo no mediterrâneo, inspecionando todo navio suspeito que estivesse a caminho do litoral da Palestina. O navio de Kohlberg foi abordado. É curioso notar como um dos mais conhecidos e citados estudiosos da moral começou suas indagações pessoais tentando trapacear a marinha real, dizendo aos fiscais que os containers a bordo eram carregados com bananas. Não deu certo, e toda “a carga” foi apreendida. “A marinha britânica e os fuzileiros usaram gás lacrimogênio, vapor e abriram caminho para a sala de direção e para a sala de máquinas e pararam o navio. Vários bebês morreram, embora os ingleses tivessem tentado não usar violência desnecessária” (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 92).

Enviados para campos de isolamento em terra, de uma forma ou outra, pelo menos alguns que sobreviviam pisavam em Israel. Mas os ingleses decidiram que eles não desembarcariam na Palestina. A maioria, inclusive Kohlberg e seus companheiros, foram enviados para campos de concentração na Grécia.

⁴⁸ Inicialmente um movimento paramilitar de resistência, após 1948 a *Haganá* institucionalizou-se como o departamento de defesa de Israel.

Eu, meus companheiros e os refugiados fomos levados para um campo de concentração em Chipre. A Hagenah⁴⁹ ajudou-nos a escapar para a Palestina fornecendo-nos documentos falsos. Eu e alguns de meus companheiros de tripulação ficamos em um kibutz ou acampamento coletivo até que fosse seguro deixarmos o país com documentos falsos e pegar outro navio (...) (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 82)

De volta aos Estados Unidos, Kohlberg estava dividido diante de diversas alternativas que se punham diante dele. Hesitava em continuar sua militância sionista junto à Haganá em Israel, questionando o uso da violência, ainda que para fins legítimos. Apesar de seu apoio ao sionismo, ele não voltou a se dedicar ao movimento de forma irrestrita, pois tinha dúvidas de cunho moral quanto a algumas ações. Em casa, as demandas familiares eram grandes e punham sua identidade em crise. Mas sentiu-se mais incentivado quando ouviu que a Universidade de Chicago proclamava “que uma vida sem questionamento não valia a pena ser vivida” (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 83). Assim, após ter resistido bastante em se matricular, iniciou sua graduação em psicologia clínica, em 1948. Seus interesses por temas éticos o levaram, nos semestres de estudos básicos, a um estudo profundo da filosofia. Suas leituras abrangeram Platão⁵⁰, John Locke, John Stuart Mill, Thomas Jefferson e John Dewey. Deste último, ele absorveu a paixão por uma área: a educação. E também a ideia da filosofia do desenvolvimento em estágios.

A pressuposição de que o estudo do desenvolvimento moral deve ser guiado pela filosofia moral era central para minha intuição de como focalizar esse desenvolvimento. Para que algo fosse considerado moral ou avanço evolutivo, seria necessário partir de algumas definições filosóficas, pressuposições e argumentos. Essas pressuposições estariam abertas a questionamento, à luz de achados empíricos, mas não se podia pensar que fossem isentas de valores. (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 85)

Portanto, inicialmente foi a filosofia, e não propriamente a psicologia, que atraiu Kohlberg e produziu o *insight* de suas teorias sobre desenvolvimento moral. O que ele procurava na psicologia era o que chamava de “achados empíricos” que comprovassem as suposições filosóficas. A filosofia, em especial a clássica, estará presente em diversos de seus trabalhos, desde ensaios até artigos. Para ele o

⁴⁹ Em sua tradução, Biaggio prefere a palavra *Hagenah*. Comumente, em português, usa-se a transliteração *Haganá*.

⁵⁰ Quase sempre, ao dizer Platão, Kohlberg refere-se, de fato, a Sócrates. Ele chegou a mudar, para uma republicação, o título de um ensaio. De “*Education for justice: a modern statement of the Platonic (Socratic) view*” (1970) para “*Education for justice: a modern statement of the Socratic view*” (1981).

debate filosófico era, por natureza, um processo de evolução da cognição, inclusive a moral. Afinal, “ser um filósofo significa estar preocupado com espaço, tempo, causalidade, realidade e o bem e o mal” (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 85). Essa preocupação, ou atenção, dedicada a estes temas, era uma condição que produzia oportunidades para o desenvolvimento cognitivo. E esse era um desdobramento que ocorria tanto em proporções individuais com também no processo histórico: a filosofia, enquanto progredia historicamente, também processava sua própria evolução. Ou, dito em termos de Kohlberg, “passar por estágios é sofrer transformações qualitativas na visão de mundo ou filosofia” (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 85).

Quando iniciou seus estudos em psicologia, o cenário teórico que Kohlberg encontrou no campo acadêmico era de uma forte polarização. Os estudos se dividiam entre a Psicanálise e o comportamentalismo, nenhum dos quais capaz de atender suas questões morais perplexas.

Kohlberg ficou intrigado com a busca por justiça, e achou as tradições psicanalíticas e behavioristas muito limitantes e simplistas. Fortemente influenciado pela obra de James Mark Baldwin e um dos primeiros acadêmicos a reconhecer o trabalho pioneiro de Jean Piaget (1932/1965) sobre o julgamento moral da criança (cujos escritos em francês não eram familiares ao meio acadêmico americano), Kohlberg foi cativado pela visão da criança como um filósofo moral e a possibilidade de validade das variações ontogenéticas e da maneira como se formula o conhecimento moral⁵¹. (LINN, 2002, p. 138. Tradução do autor)

Como acentua Linn, a “descoberta” de Piaget pelos acadêmicos dos Estados Unidos é um mérito de Kohlberg. Ao dedicar-se à leitura do epistemólogo suíço, Kohlberg sentiu-se fortemente atraído pelo método clínico piagetiano, em que o pesquisador dialogava com a criança e esta se assemelhava a um filósofo moral. Isso significava que as estruturas cognitivas poderiam ser avaliadas mediante uma entrevista. À semelhança do estudo de Piaget (1994), o que importava no método clínico era permanecer atento à forma, e não propriamente ao conteúdo. Esse era

⁵¹ “Kohlberg was intrigued by the client’s quest for justice, and found the psychoanalytic and the behaviorist traditions too limiting and simplistic. Strongly influenced by the work of James Mark Baldwin and one of the first academics to recognize the pioneering work of Jean Piaget (1932/1965) on the moral judgment of the child (whose writings in French were not familiar in American academia), Kohlberg was captivated by the view of the child as a moral philosopher and the possibility of lawful ontogenetic variations in how we formulate moral knowledge”.

um caráter inovador da pesquisa científica para Kohlberg. As teorias que conhecia no meio acadêmico se debatiam ou sobre a compreensão do irracional, através da Psicanálise, ou sobre a mensuração estatística do comportamento observado, como ocorria no Behaviorismo. A pesquisa piagetiana quanto à moral demonstrava como era possível estudar o desenvolvimento cognitivo da moralidade a partir de uma ação infantil, aparentemente trivial, como o “jogo” e as regras a que as crianças obedecem ao praticá-lo. Ao incorporar as ideias de Piaget, Kohlberg se via interessado, em especial, na “busca pelos fundamentos de um desenvolvimento cognitivo da moral de princípios morais universais”⁵² (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M., 2012, p. 282).

Segundo Biaggio (2006), em sua tese de doutorado, em 1958, Kohlberg prossegue com essa pesquisa, investigando faixas etárias superiores às que Piaget havia abordado. Ele colheu seus dados nas entrevistas em que aplicava o “dilema de Heinz”⁵³ em 72 meninos brancos de Chicago. Tanto sua tese, quanto seus futuros textos profissionais, bem como suas publicações populares (ele era capaz de redigir envolventes artigos de divulgação, adequados ao grande público), produziram grande repercussão, dando origem a um novo campo de estudos.

A tese de Kohlberg (1958), seus primeiros artigos profissionais (por exemplo, Kohlberg, 1963) e publicações populares (por exemplo, Kohlberg, 1968), iniciaram um novo campo de estudo, a psicologia do desenvolvimento moral. Sua escala de desenvolvimento moral continua sendo sua mais conhecida contribuição à psicologia moral, embora ela tenha sido aumentada com mais dois modelos adicionais para fornecer uma visão mais abrangente da cognição moral e desenvolvimento⁵⁴. (PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M. 2012, p. 282. Tradução do autor)

Como os autores acima apontam, Kohlberg inaugurou, ao menos nos Estados Unidos, um novo campo de estudo, dedicado especificamente ao desenvolvimento psicológico da moral. Os estágios desse desenvolvimento são sua grande

⁵² “The incorporation of Piaget’s ideas led Kohlberg to search for the cognitive-developmental foundations of universal moral principles”.

⁵³ O dilema é narrado na p. 22.

⁵⁴ “Kohlberg’s dissertation (1958), early professional articles (e.g., Kohlberg, 1963), and popular publications (e.g., Kohlberg, 1968) initiated a new field of study, the psychology of moral development. His stage of moral development remains his best-known contribution to moral psychology, although he augmented it with two additional models to provide a more comprehensive view of moral cognition and development”.

contribuição ao estudo da moral. Eles já foram descritos formalmente neste trabalho. Neste tópico, interessa-nos descrever o importante contexto, tanto histórico como pessoal, em que Kohlberg os concebeu. Essa conjuntura explicará a razão de sua abordagem ser tão abrangente (ele buscava, note-se, uma moralidade universal) e também a grande quantidade de elogios, críticas acadêmicas e atenção pública que a mídia lhe devotou. Suas publicações produziram diversas reações, que variaram do elogio ao repúdio.

As críticas feitas a Kohlberg já foram observadas em tópico anterior. Interessam, aqui, em especial, as objeções que lhe foram feitas em razão da mentalidade acadêmica ou popular que predominava nas décadas de 60 e 70. Segundo ele próprio comenta, seus críticos diziam que quando “(...) empreendeu o estudo do raciocínio moral e da conduta, sua escolha de tópico o tornou o ‘patinho feio’ da psicologia americana” (Kohlberg in BIAGGIO, 2006, p. 84). A palavra “moral” era repudiada, fosse nos ambientes acadêmicos, fosse na mentalidade popular moderna. Ela era, de fato, evitada, sendo substituída por termos mais politicamente corretos como “atitude, costume, norma e valor, (...) preferidos porque pareciam mais objetivos, mais não comprometidos” (p.84). Os estudos da área dedicavam-se a compreender como o comportamento ocorria, tabulando dados que produziam estatísticas. E extrapolavam a noção de relativismo cultural, que torna aprovada em uma sociedade uma prática que é condenada em outra, como prova cabal de que a moral era sempre uma convenção social. Mas ao desprezar a ideia de uma moral universal, os estudiosos incidiam em um relativismo radical, segundo o qual não se pode preferir um modo de vida a outro. E, o que é ainda mais prejudicial em termos científicos, esse viés terminava por ignorar o processo evolutivo da moralidade humana. Kohlberg acreditava que essa tendência era um equívoco, que desprezava também o legado intelectual da filosofia clássica. Para que “algo fosse considerado moral ou avanço evolutivo, seria necessário partir de algumas definições filosóficas, pressuposições e argumentos” (Kohlberg in BIAGGIO, 2006, p. 85), isto é, havia uma discussão sobre moral que antecedia o relativismo cultural. Esses fundamentos sobre moral poderiam ser debatidos e estariam abertos a questionamento. Mas eles eram importantes, à luz do que chamou “achados empíricos” (p.85).

A busca por esses “achados empíricos” o levaria a países distantes, com culturas muito diferentes, procurando o que chamava de “minha busca pessoal pela

moralidade universal” (Kohlberg in BIAGGIO, 2006, p. 86). Visitaria Taiwan, a China continental, Israel e a Índia, entre outros países. Até 1985, enquanto ainda era vivo, existiam 50 estudos transculturais sobre sua teoria. E muitos deles eram pesquisas longitudinais, em que os sujeitos das amostras eram entrevistados desde 1955, trianualmente.

Mas a indiferença quanto aos estudos da moral não durou. Dois anos depois que Kohlberg se doutorou, o Holocausto voltou a se tornar uma discussão mundial. Adolf Eichmann foi sequestrado por forças especiais israelenses em Buenos Aires, onde vivia disfarçado, e levado a Jerusalém para julgamento. Hannah Arendt (que viveu entre 1906 e 1975), filósofa judia alemã que fugiu ao nazismo, testemunhou todo o processo jurídico, dos depoimentos até a execução de Eichmann. E publicou artigos de suas impressões na revista *New Yorker*⁵⁵. Discípula de Heidegger (a quem criticou, por ter se associado aos nazistas), Hannah chegou a ser presa em um campo de isolamento na França, enquanto fugia ao regime hitlerista. Foi apátrida muitos anos e era uma professora famosa, autora de uma obra filosófica definitiva: “As origens do totalitarismo”, publicado a primeira vez em 1951. Esperava-se que com esse histórico, Hannah Arendt realizasse a costumeira retratação dos criminosos nazistas como monstros desumanos. Mas indo muito além de uma cobertura jornalística, ela descreveu o caminho do carrasco nazista, do tribunal ao cadafalso. Em todo tempo, notava, ele se comportava com a racionalidade e a serenidade de um funcionário administrativo. Eichmann não cometera crimes hediondos tomado por uma paixão ideológica. Ele não se parecia com um vilão psicótico. Era um homem comum, semelhante a outros de outras nações, que obedecia a resoluções que eram fundamentadas nas leis de seu tempo e país. Um exemplo de cidadania, portanto, que se empenhava em seu trabalho, sem questionar. Pontuando seu texto com ensaios filosóficos sobre a natureza humana, Arendt atraiu críticas exasperadas daqueles que esperavam que seu relatório fosse maniqueísta, deixando claro quem eram os heróis e quem era o vilão. Ela lidaria com essas críticas até o fim de sua vida. Mas seus artigos e os livros que escreveu sobre o tema atraíram a atenção de muitos intelectuais, dentre eles vários estudiosos sobre moral. Seus relatos são detalhados e acompanhados por

⁵⁵Estes artigos comporão *Eichmann em Jerusalém*, publicado como livro a primeira vez em 1964. É o que ela mes^{ma} comenta na nota introdutória do livro.

observações econômicas, condensadas em expressões como “banalidade do mal”. Novamente, os criminosos de guerra se assemelhavam às pessoas comuns, educadas e de boa família. Eles não se responsabilizavam pelo que fizeram, pois estavam meramente cumprindo ordens. Kohlberg ficou ainda mais perplexo com essa descrição minudenciada e cotidiana dos hitleristas. Ou, apropriando-se de um adjetivo de Linn (2002), ele recomeça suas investigações “abismado”⁵⁶ (LINN, 2002, p. 137) com o relativismo moral defendido pelos nazistas. A questão que se punha era a seguinte: se os valores morais são relativos, os nazistas podiam ser julgados e condenados por suas atrocidades? Até que ponto as pessoas podem cumprir uma ordem sem questionar? Como responsabilizar moralmente quem deixou de resistir a uma ordem injusta?

As questões morais tomaram de assalto o meio acadêmico. Stanley Milgram, tendo como objetivo compreender a obediência cega praticada por nazistas como Eichmann, realizou o teste que publicou em outubro de 1963 no artigo “*Behavioral Study of obedience*” (MILGRAM, 1963)⁵⁷. Os resultados eram estarrecedores: eles demonstravam que as pessoas não questionam ordens, mesmo aquelas que normalmente elas considerariam injustas por infligirem sofrimento a outros. Milgram publicou sua pesquisa em 1963, um momento muito oportuno, pois o julgamento de Eichmann ainda era discutido. Seu conhecido teste consistia em que um homem de jaleco, que nem ao menos se identificava como cientista, instrua voluntários a apertar um botão que provocava choques elétricos em outra pessoa, que ficava em outra sala. A voltagem era progressiva, e a “falsa máquina” de choque tinha um painel, com um medidor de 15 a 450 volts e avisos como “perigo” e “choque extremo”. O choque, de fato, não ocorria, pois a provável vítima era na verdade um dos pesquisadores, que simulava estar sendo eletrocutado. Mas os voluntários não sabiam disso. Fora-lhes dito que a vítima era também um voluntário que havia concordado em receber os choques, sempre que errasse certas perguntas que lhe eram feitas através de um microfone. E assim eles apertavam o botão conforme estipulado, mesmo ouvindo os gritos de dor oriundos da outra sala. Um

⁵⁶ A autora usa o termo inglês “puzzled”, algo entre “chateado”, “intrigado por questões” ou “despedaçado”.

⁵⁷ A referência mais citada é a do livro, lançado em 1974, e que também consta na bibliografia deste trabalho. O livro ampliará a discussão do artigo, publicado em 1963. Graças a sua pesquisa, Milgram recebeu o prêmio anual de 1964 em psicologia social da *American Association for the Advancement of Science*.

potenciômetro no painel alertava que a voltagem poderia ser fatal, mas foram poucos os sujeitos da pesquisa que opuseram alguma objeção⁵⁸. Os experimentos de Milgram (1963-1974) demonstravam como a resistência moral diante de uma ordem desumana é mínima. E não eram apenas os nazistas. Quando a guerra no sudeste asiático atingiu seu ponto máximo, oficiais americanos apresentaram comportamento semelhante, atacando populações civis com bombas incendiárias.



Figura 1: Napalm Strike, de Nick Ut, 1973. In *100 photographs that changed the world*, p. 135.

Câmaras de gás (ou um relato detalhado delas, como Arendt fazia) e napalm concorriam em uma escala de horrores. Mas apesar dessas descrições desanimadoras quanto à moral humana, e talvez até mesmo motivadas por ela, uma demanda por justiça em escala planetária estava ocorrendo. Algumas fotografias do período, como a que é vista acima, podem ilustrar essa mobilização. Elas não são um mero adereço ilustrativo neste trabalho, pois, como se verá, embasam uma reflexão sobre o poder da imagem e da mídia na produção da emoção moral. Poder este que pode provocar uma perplexidade que põe espectadores em ação; ou

⁵⁸ Há uma descrição detalhada do experimento (que, oficialmente, só terá os nomes dos voluntários publicados em 2075) no livro da psicóloga Lauren Slater, "Mente e Cérebro" (SLATER, 2004, pp. 45-81).

induzir à letargia, quando a constante exposição vulgariza um tema. Nos anos de chumbo transcorridos nas décadas de 60 e 70, as imagens jornalísticas causavam aguda inquietude. Observem-se as fotos.



Figura 2: Flower power, de Bernie Boston, 1967. In *100 photographs that changed the world*, p. 140.

A foto de Bernie Boston, "*Flower Power*", foi feita em 21 de outubro de 1967 (SULLIVAN, 2003). Ela retrata um momento inusitado da marcha em protesto contra a guerra do Vietnã. Aproximando-se do Pentágono, os pacifistas foram barrados por soldados que lhes apontaram os fuzis. Um dos manifestantes, ao que tudo indica espontaneamente, começou a inserir cravos nos canos das armas⁵⁹. O livro infantil "Tistu, o menino do dedo verde" (DRUON, 2008) pode ter sido sua provável inspiração. Mas nunca se saberá, pois ninguém soube com certeza quem era o manifestante. O jornal em que Bernie Boston trabalhava rejeitou a foto, que mais

⁵⁹ Na "linguagem das flores", os cravos brancos simbolizam a inocência.

tarde concorreu ao prêmio Pulitzer. Ela foi publicada nos principais jornais do mundo quase em tempo real (as fotos eram transmitidas por rádio, entre agências jornalísticas estrangeiras) e inspirou até mesmo canções brasileiras, com versos como “(...) ainda fazem da flor seu mais forte refrão, e acreditam nas flores vencendo o canhão (...) os amores na mente, as flores no chão, a certeza na frente, a história na mão” (VANDRÉ, 1968).

O “*flower power*” das manifestações pacifistas influenciará o imaginário do período. Os manifestantes serão comumente associados à ingenuidade, vida simples, paz e não violência. E, é claro, à desobediência civil em prol de uma justiça que está acima das leis. E esses enfrentamentos não ocorriam unicamente nas nações capitalistas, mas também nos países atrás da chamada Cortina de Ferro. O martírio voluntário e singelo era retratado, como na foto da primavera de Praga, em



Figura 3: Bratslava, from Stern, 1967. In *100 photographs that changed the world*, p. 140.

que, de peito aberto, um homem enfrenta um tanque:

Ventos de mudança varriam o mundo nas décadas de 60 e 70. As questões morais em conflito se apresentavam em várias frentes: havia uma revolução sexual em andamento, com a contestação dos valores morais em voga. O papel da mulher, fosse no sexo, em casa ou no trabalho, era amplamente discutido. E também as

diferentes confissões religiosas do Ocidente sofriam revisões: os protestantes tradicionais viam com espanto o crescimento do *Jesus people movement*, em que um contingente crescente de jovens ressignificava sua fé cristã em um estilo de vida que aderiu aos valores pacifistas e anticonsumistas da contracultura. Em outras palavras: sincretizavam valores evangélicos ao modo de vida dos hippies. Templos esvaziavam-se na Europa. E tornavam-se verdadeiras escolas de política na América Latina, onde a teologia da libertação⁶⁰ fazia uma releitura dos ensinamentos de Jesus Cristo em uma ótica que criticava as injustiças econômicas, políticas ou sociais.

Quase sem entretons, as diversas ideologias se polarizavam à esquerda e à direita. Mesmo os mais ponderados cediam ao fragor das injustiças sofridas. O filósofo Jean Paul Sartre defenderá sequestradores de avião que buscavam asilo na França, julgando como ato político o que, na verdade, era um crime para se obter dinheiro⁶¹ (KOERNER, 2014). Os direitos civis dos negros americanos eram debatidos, com reflexos que se espalhavam para os negros que sofriam discriminações em outros países. Miriam Makeba, artista sul-africana, após comentar as más condições vividas pelos negros em seu país, teve sua nacionalidade cassada e tornou-se apátrida. No Brasil, a lei Afonso Arinos, de 1951, mostrava-se ineficiente ao considerar atos racistas apenas uma contravenção penal⁶², o que equivalia a não punir ninguém. Encorajados pelos movimentos para os direitos civis dos negros americanos, o incipiente movimento negro brasileiro fazia suas reivindicações e representações, em especial na música. Em 1966, Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal compunham e este último interpretava “*Tributo a Martin Luther King*”, uma canção que, com *swing*, exaltava a negritude e a memória de um protagonista dos direitos civis. A performance ocorreu na entrega do Troféu “Roquete Pinto”, e o cantor decidiu apresentar a música ao vivo, antes de sua

⁶⁰ Foi o padre peruano Gustavo Gutiérrez quem cunhou o termo “teologia da libertação”, em 1971. O movimento, no entanto, já se propalava nos anos 50 e 60, encorajado pelas discussões quanto ao posicionamento dos países do 3º mundo no cenário geopolítico de então. Para uma descrição mais detalhada do movimento e de suas perspectivas, leia-se o excelente texto de Leonardo Boff, “Quarenta anos da teologia da libertação” (BOFF, 2011).

⁶¹ O equívoco que envolveu Sartre é relatado em pormenores por Brendan I. Koerner, em seu livro jornalístico “O céu nos pertence” (2014).

⁶² Apenas com a Constituição Federal de 1988 (lei nº 7716), de 05/01/1989, o racismo tornou-se um crime inafiançável.

liberação pela censura. Celebridade controversa, Simonal se arriscava em tempos de ditadura, homenageando um resistente moral que quebrava leis em favor da justiça.

Sim, sou um negro de cor
 Meu irmão de minha cor
 O que te peço é luta sim, luta mais
 Que a luta está no fim
 Cada negro que for, mais um negro virá
 Para lutar com sangue ou não
 Com uma canção também se luta irmão (...)
 Ouvir minha voz, lutar por nós
 Luta negra demais é lutar pela paz
 Luta negra demais para sermos iguais
 (SIMONAL, 1966)

Todo este “sentimento do mundo” que permeava as discussões políticas do período influenciavam inúmeras discussões acadêmicas. A impressão geral é que os dilemas vigentes exigiam que se debatessem temas tão abrangentes como natureza humana, justiça social e moral universal; questões que iam muito além das próprias fronteiras, açambarcavam todo o planeta. A perplexidade em que se viam as pessoas da época é sintetizada pelo poema de Drummond:

Os camaradas não disseram
 que havia uma guerra
 e era necessário
 trazer fogo e alimento.
 Sinto-me disperso,
 anterior a fronteiras,
 humildemente vos peço
 que me perdoeis⁶³.
 (ANDRADE, 2012, p. 9)

O movimento dos direitos civis dos afro-americanos produzia um engajamento em diversas partes do mundo, fosse pela música, pelos discursos ou pelas fotos jornalísticas. Ao experimentar alguma dessas obras, o espectador via-se diante da necessidade de elaborar um juízo moral. Sob o impacto de escritos como este de Drummond, produzia-se uma emoção trágica em que o sujeito diria “sinto-me disperso”, “anterior às fronteiras”. Não era apenas uma comoção popular, mas uma causa que atraía estudiosos de vários campos. Um exemplo: na foto abaixo, observa-se Elizabeth Eckford, quando tinha 15 anos.

⁶³ “Sentimento do mundo” foi publicado em 1940. Ilustra a perplexidade dos anos de chumbo, mas lhe é cronologicamente anterior.



Figura 4: Little Rock, Arkansas, 1957. Bettman-Corbis. *In 100 photographs that changed the world*, p. 65.

A escola, Little Rock Central High School, havia sido dessegregada por lei federal. Isto significava que alunos negros poderiam se matricular e frequentar as aulas, apesar da posição de segregação racial adotada pelo governo estadual. Elizabeth Eckford estava a caminho da escola, mas uma multidão de segregacionistas a impediu de entrar, apoiada inclusive pela guarda nacional, que cumpria ordens do governador. Os soldados vistos na foto não estão lá para protegê-la da multidão que quer linchá-la. Antes, estão barrando sua entrada na escola. Decidido, o governo federal disponibilizou agentes federais para fazer valer o direito de estudar dos jovens afro-americanos. Em 1960, essa ação atraiu a atenção de Robert Coles, psiquiatra infantil, sociólogo e autor de “Inteligência moral das crianças” (1998). Ele acompanhou diariamente a menina de 6 anos Ruby Bridges, uma criança afro-americana que, guardada por agentes federais, atravessava um piquete de segregacionistas, na entrada da escola. Os alunos brancos da escola em

que ela estudava boicotaram as aulas, a que ela assistia sozinha, apenas com a professora e, em certas ocasiões, com o pesquisador.

Corroborando a noção kohlberguiana de emoção trágica, poetas e filósofos tornaram-se os grandes porta-vozes desse período. Não havia univocidade, e as obras poderiam defender objetivos diferentes. Mas as questões que envolviam a justiça estavam presentes nelas, o que as tornava, mesmo de forma indireta, obras que tratavam de moral. Era um tempo de metodologias distintas, em que algumas escolas, como o Behaviorismo, faziam usos de instrumentos eletrônicos sofisticados em suas pesquisas⁶⁴. Em outra ponta, a pesquisa mais *low-tech* de todas, a leitura e o diálogo, eram o método utilizado. Estudiosos retornavam à mais antiga das pesquisas: o debruçar-se sobre as obras da filosofia clássica. Kohlberg deu tamanha atenção à filosofia, que se pode dizer que seu trabalho tem três grandes áreas abrangidas: a psicologia, a educação e a filosofia. Ao estabelecer áreas tão amplas, atraiu a atenção de muitos pesquisadores e, também, muito escrutínio crítico, como já visto.

Em 1968, ele foi contratado pela universidade de Harvard, onde permaneceu até sua morte (1987). Amável e acessível, as descrições sobre ele correspondem ao que se espera de um professor carismático: “Todos que o conheciam se referem a ele como brilhante, inquieto, afetuoso, distraído, desorganizado, genial, sempre pronto a ouvir e ajudar um aluno com problemas pessoais” (BIAGGIO, 2006, p. 12).

Em Harvard, sua obra ganha uma ainda mais ampla notoriedade. Autores de língua inglesa, mais ambientados com todo o conjunto da obra de Kohlberg, bem como com sua influência sobre o conceito que se tem hodiernamente sobre o senso de justiça na sociedade, compreendem o que Kohlberg representa. Para esses, o autor representa um fundamento incontornável, pedagogicamente útil, indispensável para a compreensão do fenômeno da moralidade. Ele é respeitado também por sua pesquisa inovadora e por suas intervenções para inibir as causas da delinquência.

Além dos estágios do desenvolvimento moral já aludidos, foi a descrição de um estágio pós-convencional que mais chamou a atenção na teoria kohlberguiana. Os “anos de chumbo”, compreendidos pelas décadas de 60 e 70, eram os anos em que uma demanda por justiça tomava a sociedade. E diante de tantos exemplos de

⁶⁴ Veja-se Biaggio (2006, p.9).

bons cidadãos, que agiam obedientemente sem questionar as ordens e praticavam atos desumanos, uma nova perspectiva se colocava. Haveria uma justiça além da cidadania expressa nas leis? Essa justiça, se compreendida, produziria uma resistência moral às leis injustas? Como essa resistência funcionaria? Linn (2002) explica: “O resistente moral ideal adota uma “prévia para a sociedade”, ou ponto de vista pós-convencional de que tenha conhecimento dos valores e direitos antes dos vínculos sociais e contratos”⁶⁵ (LINN, 2002, p. 137. Tradução do autor).

Essa perspectiva “prévia para a sociedade” é uma compreensão de como determinadas leis e valores não são eternos e irremovíveis. Compreender a sociedade de maneira prévia é observá-la em um quadro panorâmico, em que fique claro que determinadas leis, costumes, ambições, metas, perfis de caráter desejáveis e etiquetas foram socialmente construídos por meio de “vínculos sociais e contratos”. É através do pacto social que uma sociedade convencionou suas leis e as relações que a regem. Em uma perspectiva da filosofia jurídica, atendendo a um recorte que observe especificamente as teorias contratualistas, o pacto social ocorre em um momento em que a humanidade abandona seu “estado natural” e se submete a um poder externo, o Estado ou as leis, que passará a governá-la. É óbvio que não se trata de um momento histórico específico. Não se encontrará, objetiva ou historicamente, esse instante exato em que toda a humanidade deixou seu estado de natureza e adotou um contrato social. Antes, funcionando como um construto jurídico-filosófico, o pacto social condensa a relação de uma sociedade com uma convenção social. E demonstra como essa convenção é benéfica para a manutenção da paz e da prosperidade. Temporariamente. O que Kohlberg faz notar é que as convenções obedecem a uma função em seu tempo, mas por vezes precisam ser atualizadas, apontadas para um princípio maior de justiça. O “resistente” moral é aquele que percebe que uma determinada lei é injusta ou já ultrapassou seu tempo de vida útil. Resistir moralmente é, portanto, demonstrar como determinadas leis que regem a sociedade, ainda que possam ter atendido ao conceito de justiça em algum tempo anterior, atingiram no presente um estado perecível e, neste estado, já não corroboram a justiça. Precisam, então, ser discutidas, atualizadas para atender a justiça, atentando para aquilo que

⁶⁵“The ideal moral resister adopts a “prior to society” or post conventional standpoint from which he is aware of the values and rights prior to the social attachments and contracts”.

Montesquieu (2008) chamava de “O espírito das leis”. A moralidade pós-convencional, portanto, observa a sociedade com uma visão abrangente, não apenas ligada ao espaço cronológico de sua vida. Sobre isso, Linn comenta:

Desse ponto de vista, a tese de Kohlberg (1984) implica que o resistente moral é capaz de escolher entre direitos e deveres conflitantes, sem quaisquer limitações pessoais ou da sociedade. Esta perspectiva individualista é a marca da autonomia moral e maturidade moral⁶⁶. (LINN, 2002, p. 137. Tradução do autor)

Nesta descrição que Linn (2002) faz de Kohlberg, pode-se concluir que a resistência moral é primeiramente uma militância individual. Ela precisa ser individual para ser verdadeiramente autônoma. Imagine-se o seguinte exemplo: um rapaz adere a um movimento que fará uma manifestação de protesto diante de uma lei injusta.

Essa adesão pode ter ocorrido em duas condições: o rapaz possui colegas que já fazem parte do movimento e, pelo desejo de agradar ao grupo, junta-se às fileiras do movimento. Esta condição pode fazer dele um manifestante, mas não, em termos de juízo moral, um objetor de consciência. Ele só apresentará uma maneira autônoma de julgamento moral se pessoalmente chegar a essa maturidade. Apenas pessoal e individualmente é que ele ocupará um nível de raciocínio moral mais sofisticado. O juízo moral individual é determinante na teoria kohlberguiana dos estágios morais. Soldados marcham, isto é, marcam seus passos de forma autômata, sem necessitar refletir. Já o resistente moral não marcha, mas caminha, pois, como disse alguém, “a menos que estejamos marchando, cada pessoa caminha à sua maneira” (BLOOM, 2001, p. 15). Essa caminhada, essa atitude pós-convencional é a resistência moral diante de valores convencionais. Esses valores convencionais podem ser leis ou imposições culturais. Podem ser impostos pela tradição, pelo Estado ou pelos valores de uma sociedade dominada pelo mercado. O que os configura como um momento que demanda uma moralidade superior é isto: a necessidade de escolher entre direitos e deveres conflitantes. E nem tudo o que é direito é necessariamente justo. Uma atitude pós-convencional mostra-se insatisfeita com o juízo moral predominante em seu tempo.

⁶⁶ From this vantage point Kohlberg (1984) thesis implies that moral resistant is able to choose between conflicting rights and duties without any personal and society constraints. This individualistic outlook is the hallmark of moral autonomy and moral maturity.

Kohlberg (1981) verifica que a literatura moderna tem expressões dessa demanda por uma justiça pós-convencional. Essa demanda “ocupa um nível intermediário entre uma busca por estruturas mais adaptadas a uma sociedade pós-convencional e uma vida real” em que o juízo moral e mesmo “a adesão prática da moralidade pós-convencional tenham se instalado” (ASSIS, 2009, p. 61). Ivan Karamázov, por exemplo, questionará mesmo a “lei de Deus”. Mas não se trata de uma militância ateuista ou niilista da parte dele. Antes, Ivan Karamázov percebe que o se chama lei de Deus em seu tempo é uma similaridade com a “lei da sociedade”. Se a lei divina não representa a justiça, se ela que não sana o hiato entre “o que é” e “o que deveria ser”, se ela não leva do “real para o ideal”, Ivan a renega como uma estrutura moral não adequada. Lembre-se do quanto Kohlberg, em sua adolescência, foi sensibilizado pela leitura de “Os irmãos Karamázov” (BIAGGIO, 2006). Reproduz-se aqui o que Ivan busca redarguir em seu diálogo com Aliócha. A citação é extensa, mas adequada, considerando-se o quanto ela ressoa a justa indignação dos “anos de chumbo”.

Acredita-me, Aliócha, pode ser que eu viva até esse momento ou que ressuscite então, e exclamarei talvez com os outros, vendo a mãe beijar o carrasco de seu filho: “Tu tens razão, Senhor Deus!”, mas será contra minha vontade. Enquanto ainda é tempo, recuso-me a aceitar essa harmonia superior. Acho que não vale ela uma lágrima de criança, daquela pequenina vítima que batia no peito e rezava ao “bom Deus”, no seu canto infecto; não as vale, porque aquelas lágrimas não foram redimidas. Enquanto assim for, não se poderá falar de harmonia. Ora, não há possibilidade de redimi-las. Os carrascos sofrerão no inferno, dir-me-ás tu. Mas de que serve esse castigo, uma vez que as crianças tiveram também o seu inferno? Aliás, que vale essa harmonia que comporta um inferno? Quero o perdão, o beijo universal, a supressão do sofrimento. E, se o sofrimento das crianças serve para perfazer a soma das dores necessárias à aquisição da verdade, afirmo desde agora que essa verdade não vale tal preço. Não quero que a mãe perdoe ao carrasco, não tem esse direito. Que lhe perdoe seu sofrimento de mãe, mas não o que sofreu seu filho estraçalhado pelos cães. Ainda mesmo que seu filho perdoasse, não teria ela o direito. Se o direito de perdoar não existe, que vem a tornar-se a harmonia? Há no mundo um ser que tenha esse direito? Por amor pela humanidade é que não quero essa harmonia. Prefiro conservar meus sofrimentos não redimidos e minha indignação persistente, mesmo se não tivesse razão! Aliás, deram realce excessivo a essa harmonia, a entrada custa demasiado caro para nós. Prefiro entregar meu bilhete de entrada. Como homem de bem, tenho mesmo obrigação de devolvê-lo o mais cedo possível. É o que faço. Não recuso admitir Deus, mas muito respeitosamente devolvo-lhe meu bilhete (DOSTOIÉVSKI, s/d, pp. 225-226).

Alinhado com essa busca por justiça que inflama Ivan, Kohlberg afirma que o auge do desenvolvimento moral é “a formação de princípios universais de justiça”, e

a “construção desses princípios é a construção de ideais que são independentes da realidade social”⁶⁷ (KOHLBERG, 1981, p. 392).

Conclui-se o presente tópico com um rápido olhar sobre dois modelos morais do sexto estágio, estudados por Kohlberg (1981). Eles são personalidades conhecidas por serem religiosamente confessionais: Janusz Korczak⁶⁸ e Martin Luther. Ao mesmo tempo, ilustram bem os “anos de chumbo”. Um foi morto durante o holocausto, e outro foi um resistente moral que violava leis injustas e deixava-se prender voluntariamente por isso. Eles apresentam uma pós-convencionalidade, pois vão além das leis temporais de sua época. E excedem também, como Ivan Karamázov, suas tradições religiosas. Sobre Korczak, Kohlberg comenta:

Apesar de que a vocação de Janusz Korczak, como um educador moral, estava enraizada em uma atitude e compromisso profundamente religiosos, sua prática de educação moral foi baseada na democracia e respeito pelos direitos iguais, bem como na racionalidade da criança. Sem dúvida, Korczak ensinou sua filosofia religiosa e a ética subjacente a ela, bem como os princípios de ensino da justiça⁶⁹. (KOHLBERG, 1981, p. 406. Tradução do autor)

Essa característica universal e simultaneamente confessional fez de Korczak um educador moral pós-convencional. Capaz, inclusive, de guiar os perplexos contemporâneos. Korczak, a exemplo de Maimônides (2009), está enraizado, mas não estacionado, em sua identidade religiosa (veja-se também ASSIS; CARNEIRO, 2012). Ele deu amplas demonstrações disso: apesar de judeu, manteve um orfanato judeu e outro cristão, no interesse de respeitar a pluralidade dos órfãos poloneses. Seus orfanatos eram regidos democraticamente, inclusive com uma “corte infantil” (ARNON, 2005, p. 51). A aceitação da identidade judaica de Korczak estava associada a uma assimilação da cultura adjacente. Essas duas instâncias, identidade religiosa e cultura secular, viviam em tensão potencial, para usar uma palavra mais adequada à teoria kohlberguiana (veja-se Biaggio, 2006, p. 94). E é

⁶⁷ “[...] the construction of moral principles is the construction of ideals that are independent of social [...] reality [...]”.

⁶⁸ Em trabalho anterior, já **se tratou** do perfil de educador moral de Korczak a partir de excertos de suas correspondências com amigos. Leia-se o artigo “A caminhada moral de Janusz Korczak”, disponível em <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Eliasaf.pdf>. Consulta em 10/07/2014.

⁶⁹ “Even though Janusz Korczak vocations as a moral educator was rooted in a deeply religious attitude and commitment, his practice of moral education was based on democracy and respect for the equal rights and rationality of the child. Undoubtedly Korczak taught his underlying religious and ethical philosophy as well as teaching principles of justice”.

também correto afirmar que essas duas instâncias estavam submetidas a uma busca por uma justiça superior. Essa justiça superior implica viver segundo um juízo moral pessoal de forma implícita, sem proselitismo, religioso ou ideológico, o que espelha uma das características da pós-convencionalidade: a compreensão de que se vive em uma sociedade plural, em que uma imposição ética particular (de origem religiosa ou mesmo política) se configura em sectarismo. Em contraste, pode-se esperar e promover o desenvolvimento dos princípios de justiça universal que são comuns a todos os membros da sociedade (é o que afirma KOHLBERG, 1981).

Já Martin Luther King, contemporâneo a Kohlberg, demonstra claramente o perfil de resistente moral pacífico que o estágio 6 preconiza. Nota-se aqui como a militância pacífica praticada pelo “flower power” era influenciada pelos discursos de Luther King. Para ilustrar essa resistência moral racional e pacífica, Kohlberg (1981) selecionou os parágrafos mais importantes de sua “Carta da Cadeia de Birmingham”(1963)⁷⁰:

Também se poderia perguntar: “Como vocês podem advogar a violação de certas leis e a obediência a outras?” A resposta está no fato de que existem dois tipos de leis: as justas e as injustas [...] Tem-se uma responsabilidade não só legal como também moral de obedecer a leis justas. De modo contrário, tem-se uma responsabilidade moral de desobedecer a leis injustas [...] Uma lei injusta é uma lei humana que não está radicada na lei eterna e na lei natural. Qualquer lei que eleve a personalidade humana é justa. Qualquer lei que degrade a personalidade humana é injusta... Uma lei injusta é um código que um grupo majoritário, em termos de poder ou de número, compele um grupo minoritário a obedecer, mas ao qual não se sujeita. Isso é a diferença tornada legal [...] De modo algum, defendo a evasão e o desafio à lei, como faria o segregacionista furioso. Isso levaria à anarquia. Alguém que viole uma lei injusta tem de fazê-lo abertamente, amorosamente e com disposição para aceitar a pena. Argumento que um indivíduo que viola uma lei que a consciência lhe diz que é injusta, e que aceita de bom grado a pena de prisão a fim de despertar a consciência da comunidade quanto à sua injustiça, está na verdade exprimindo o mais elevado respeito à lei. (Martin Luther King *in* KOHLBERG, 1981, p. 383)

Logo, para Luther King (1963) interessava obedecer à “lei que eleva a personalidade humana”. Ele também qualificava a violação de uma lei injusta como “desobediência civil” apenas quando ela assumisse tons autossacrificiais, em que o resistente moral se sujeita de “bom grado” à prisão, com a finalidade de “despertar a consciência da comunidade”.

⁷⁰ Documento de domínio público. Usa-se aqui a tradução mais adotada, disponível no site: <http://ordemlivre.org/posts/carta-de-uma-prisao-em-birmingham>. Consulta: 02/05/2014.

Como seu viúvo até aqui, as investigações que originaram a teoria moral kohlberguiana foram motivadas, em parte, por uma aguda procura pelo sentido de justiça. Essa busca por justiça era tanto pessoal como, também, uma demanda por mudança social em escala global. Resta saber: como em suas pesquisas sobre moral Kohlberg decidiu dedicar-se à educação?

A questão tem seu mérito, pois os estudos de Kohlberg até então apresentados são abrangentes e empíricos, mas as aplicações não foram discutidas. Por isso, é necessário notar como ele optou por aplicar suas descobertas na educação. E essa decisão derivou-se dos teóricos que leu. As arguições filosóficas de Kohlberg o conduziram a autores clássicos, como Sócrates ou os dramaturgos trágicos. Mas estendeu-se também, ganhando refinamento, aos epistemólogos do início da filosofia moderna (isto é, aquela que é inaugurada depois da filosofia medieval e escolástica) até pensadores da epistemologia do século XX. Por conta disso, ele pôde resumir, em um parágrafo, os estudiosos cognitivos que considerou ao formular sua teoria:

Tal filosofia e psicologia eu chamo de "cognitivo-desenvolvimentista" (Kohlberg, 1969). Ela nasceu no idealismo hegeliano alemão, mas tornou-se naturalista e científica na América com John Dewey, William James e James Mark Baldwin; na Rússia, com Vygotsky; e na Suíça com Piaget⁷¹. (KOHLEBERG, 1981, p. 378. Tradução do autor)

Destes epistemólogos, Kohlberg aprendeu sobre a cognição humana e como esta se desenvolve em estágios invariantes. Dedicando-se em especial ao desenvolvimento moral, ele alinou-se com Piaget e suas contribuições em "O juízo moral da criança" (PIAGET, 1932/1994). Essa abordagem "cognitivo-desenvolvimentista" é, como já se fez notar em tópico anterior, uma explicação bem diferente daquela que é efetuada na Psicanálise freudiana ou no comportamentalismo. Ela difere dessas duas últimas, de forma geral, na ênfase que dá à predominância da inteligência no desenvolvimento das estruturas de juízo moral. Ao mesmo tempo, Kohlberg não desprezava a emoção. Por conta disso, ele pôde compreender como a arte condensava aspectos de razão e também da emoção moral. Foi o trabalho de Dewey, "Arte como experiência" (DEWEY, 2010), que o

⁷¹ "Such a philosophy and psychology I call "cognitive-developmental" (Kohlberg, 1969). It was born in Hegelian German idealism but became naturalistic and scientific in America with John Dewey, William James, and James Mark Baldwin, in Russia with Vygotsky, and in Switzerland with Piaget".

encorajou a pesquisar mais, tanto a respeito da psicologia da arte como também sobre a educação:

Sua melhor declaração como uma filosofia geral e psicologia da arte vem na [obra] de Dewey "Arte como experiência" (1937). Ao contrário do freudismo, a psicologia do desenvolvimento sublinha como as estruturas mentais são universais ou formas que se desenvolvem através de estágios invariantes. Ao contrário do freudismo, psicologia do desenvolvimento sublinha estruturas mentais universais ou formas que se desenvolvem através de estágios invariantes. Estas estruturas entram em posições de conflito ou contradição umas com as outras, e o conflito dessas formas e sua integração (como conflitos entre forças emocionais "hidráulicas") é a alma da arte da tragédia⁷². (KOHLBERG, 1981, p. 378)

Essa inspiração que Kohlberg recebeu de Dewey não equivale a um total engajamento com a filosofia deweyana. Ele não se filiou, por exemplo, à educação progressista ou ao pragmatismo. Mas quando se pensa em como Dewey valorizava a autonomia, a participação e a crítica do aluno no processo educacional, pode-se ter uma ideia do que atraía Kohlberg. Dewey repudiava o automatismo, promovendo o que chamava de "experiência singular" (DEWEY, 2010), um estado intelectual e afetivo ativo por parte do aluno, muito parecido com a emoção moral. Essa experiência singular era também uma forma de estética, de desfrute artístico. As perguntas, a participação ativa e a apreciação eram indispensáveis, segundo Dewey, para o aprendizado. Envolver-se em educação era uma oportunidade de intervenção prática que não podia ser desprezada por Kohlberg. A teoria de John Dewey o fez formular duas conjecturas: a primeira era que o trabalho nas escolas possibilitava tal refinamento de sua teoria do desenvolvimento moral como nem a arguição filosófica ou os "achados empíricos" seriam capazes. Como Kohlberg concluiu, "não se pode desenvolver uma teoria sobre a construção de pontes aplicando pesquisa pura" (Kohlberg *in* BIAGGIO, 2006, p. 88). Isto é, a prática é indispensável para a sincronia fina de uma teoria científica. E a educação é majoritariamente uma prática, e não propriamente uma disciplina. A segunda conjectura de Dewey era que qualquer teoria da educação só é validada por uma

⁷² "Its best statement as a general philosophy and psychology of art comes in Dewey's art as experience (1937). Unlike Freudianism, developmental psychology stresses universal mental structures or forms that develop through invariant stages. These structures come into positions of conflict or contradiction with one another, and the conflict these forms and their integration (rather than conflicts between hydraulic emotional forces) is the soul of art of tragedy".

participação orgânica, interativa entre alunado, professorado, comunidade adjacente e quaisquer outros atores envolvidos no cenário escolar. A escola oferece, portanto, um espaço e uma excelente oportunidade para se praticar a democracia e a busca da justiça, bem como para se refletir sobre moral.

A título de exemplo, a sequência deste quadro teórico trará um relato pedagógico que exemplifica essa participação orgânica do espaço escolar, bem como as reflexões morais que ela pode ensejar. No relato, é possível observar como a emoção moral, despertada pela arte trágica, pode escancarar a perplexidade contemporânea.

2.6 O friso da vida: uma biografia ilustrada de Edvard Munch, entrecortada por comentários de suas obras feitos por alunos e relacionados à moral

“O friso da vida é concebido como uma série de pinturas que juntas representam um quadro da vida. (...) O friso é um poema de vida, amor e morte”.

E. Munch

Obras selecionadas do pintor norueguês Edvard Munch foram apresentadas a alunos, concluindo uma série de aulas sobre filosofia moral. Elas foram ministradas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia aplicadas para administração, na Universidade de Mogi das Cruzes – Campus Villa-Lobos, no segundo semestre de 2008. O professor responsável foi o autor do presente trabalho. As aulas seriam finalizadas com uma exposição de obras de arte. O nome do autor não foi revelado, a fim de evitar pesquisas sobre ele e a visualização de seus quadros na Internet, o que poderia mitigar a impressão inicial que se desejava colher dos alunos.

O método que regularia o debate sobre as obras de arte previa que o aluno, após o comentário do professor e concentrado em silêncio na observação do quadro, exprimisse a impressão imediata da contemplação da obra e sua relação com o tema “a Moral”. Como a maioria nunca havia ido a um museu ou observado um quadro pessoalmente, fez-se necessário um breve “treinamento do olhar” e uma

regulamentação do comportamento, para melhor aproveitamento da exposição. As regras formuladas para participar da exposição são as que se seguem:

1 – Assistir à apresentação que teria início 30 minutos após o início das aulas, quando todos estivessem presentes e já houvessem acompanhado os cartazes fixados pelo professor na sala de aula (os cartazes continham provérbios que deveriam ser relacionados, em diálogo livre na sala, ao conteúdo de moral abordado nas disciplinas mencionadas).

Nos cartazes, liam-se frases como:

- “Pau que nasce torto, morre torto”.
- “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.
- “Ladrão que rouba ladrão, tem sete anos de perdão”.
- “A cavalo dado não se olham os dentes”.

Exercícios semelhantes, de distanciamento filosófico na análise de ditos populares e senso comum, já haviam sido aplicados antes, com resultados razoáveis. Esperava-se dos participantes que exercitassem seu pensamento crítico, procurando extrair dos provérbios contradições em relação ao tema estudado.

2 – A apresentação ocorreria fora da sala de aula. Isto é, os quadros seriam fixados nos corredores. Como a sala ficava no 4º andar e quase todas as outras salas estavam vazias, a ideia era simular a “caminhada” que se faz em uma grande galeria. Um grupo pequeno, de duas ou três pessoas, auxiliou na fixação das obras de arte no local escolhido. As obras foram impressas, em qualidade fotográfica e em tamanho próximo ou proporcional aos originais, quando possível. Sua disposição, fosse nos corredores mais afastados e menos movimentados do campus ou em outro local, foi planejada conforme a biografia do pintor e não na ordem cronológica de finalização das obras. Os alunos não foram informados sobre a data dos quadros, uma vez que eles foram organizados de forma temática, sem obedecer à linha de tempo em que foram realizados. A organização da exposição foi feita de tal modo que as obras não fossem vistas antes do desejado. Em alguns casos, isso exigiu a fixação dos quadros em andares diferentes do campus, para manter a expectativa.

3- Quem se atrasasse não deveria interromper a exposição e poderia juntar-se ao grupo, desde que com o máximo de silêncio. Neste dia, ninguém se atrasou...

4- Durante a apresentação, que tratava de uma biografia de Edvard Munch intercalada pela observação e análise silenciosa de suas obras, os alunos deveriam contribuir com a primeira impressão que tivessem quando vissem o quadro. Exercícios assim, com contribuições “*top of mind*”, já haviam sido feitos em outros momentos, para explicar essa modalidade de pesquisa de mercado. Apenas no dia da exposição é que foi revelado que as contribuições dos alunos deveriam relacionar-se ao tema “moral”. A intenção foi evitar discursos preparados com antecedência.

5- O aluno só faria algum comentário após pedir a palavra. O procedimento para pedir a palavra era levantar a mão e esperar que um boneco de pelúcia, apelidado



Figura 5: Aluna pede a palavra e participa do debate.

de “Maurão”, fosse entregue (um eufemismo para “lançado”) a quem queria falar.

Essa prática, usual para regular os debates das aulas de Filosofia, foi importada pelo professor a partir da observação de aulas de filosofia para crianças no ensino fundamental ou, por vezes, ainda na pré-escola. Sua prática em aulas com jovens universitários mostrou-se inusitadamente eficaz.

O “Maurão” tornou-se um excelente instrumento, tanto para organizar os debates como também para estimular que os mais tímidos participassem. Observar a sequência de fotos que retrata os “lançamentos” do boneco é também lembrar a linha de argumentação e debate que envolveu uma aula. O bicho de pelúcia (uma morsa, se importa) foi batizado por alunos de turmas anteriores, em um contumaz

exercício de criatividade, que elaborou muitos nomes e uma acirrada votação. O nome perdura até o momento do presente trabalho (2015), inalterável. E a presença do “Maurão” em sala, durante as aulas, em diversas disciplinas, é exigida. Esse fenômeno, por si só, sugere perguntas sobre como as tradições se estabelecem e são legadas à posteridade acadêmico-estudantil, nesse microcosmo social que é uma universidade. Uma nota curiosa é a referência ao “nome próprio” do boneco e à presença de fotos dele em trabalhos entregues e formaturas...



Figura 6: O “Maurão” em ação.

6 – Após a apresentação, que duraria em média 30 ou 40 minutos, os alunos retornavam à sala de aula, onde tinham lugar outras atividades ligadas ao programa.

Os comentários dos alunos foram assim registrados: em uma das apresentações, uma aluna gravou as participações com o auxílio de uma filmadora. Houve comentários, mas poucos, na avaliação do professor. Talvez a câmera inibisse os alunos. Além disso, como a exposição era em movimento, a gravação



Figura 7: As contribuições ficaram mais bem elaboradas no decorrer da exposição.

nem sempre ficava audível. Resolveu-se, então, em uma segunda exposição, registrar os comentários depois da exposição. O professor, junto a dois alunos previamente selecionados, registrava discreta e anonimamente o que se dizia. Recompunham-se depois os comentários que foram feitos durante a exposição, selecionando aqueles que parecessem mais significativos.

Segue-se, então, a apresentação das obras de arte de Edvard Munch. Os conteúdos biográficos do artista, bem como as contribuições dos alunos que assistiram à exposição, são relevantes como considerações sobre moralidade, resiliência e relacionamentos significativos.

2.6.1 O friso da vida: uma biografia ilustrada de Edvard Munch

Edvard Munch nasceu em Loten, na Noruega, em 12 de Dezembro de 1863. Munch teve três irmãs (Sophie, Laura e Inger) e um irmão, Andreas. No ano seguinte ao seu nascimento, a família mudou-se para Christiania, cidade que, a partir de 1923, recebeu o seu nome atual, Oslo.



Figura 8: The Girls on the Bridge, 1901. In Wikiart – visual art encyclopedia.

Desde cedo, ele manifestou um grande talento para as artes. Seu pai era médico, e ele desenhava no verso das receitas do pai. Sua relação inicial com a arte foi epifânica, uma experiência que o marcou. Em seu diário, ele relatou o prazer que sentia ao desenhar:

Eu ainda me lembro de estar deitado no chão, quando tinha sete anos de idade, e desenhar com um pedaço de carvão pessoas cegas... desenhos de grande formato. Lembro o prazer que tinha no trabalho e como sentia de longe mais energia na minha mão do que quando desenhava no verso das receitas de meu pai. (BISCHOFF, 2006, p. 8)

A percepção artística de Munch foi profundamente afetada pelo cenário bucólico que o envolvia. Em sua primeira fase, as cores vivas e alegres compõem telas cheias de beleza e mesmo louvor à natureza. O clima setentrional da Noruega não deveria propiciar muita luz natural para Munch observar as paisagens. Mas seu vislumbre dos fiordes, dos rios, das pontes e lagos é sempre colorido; estão presentes em seus quadros tanto o litoral como belas meninas de vestidos coloridos, que, entretidas em passeios, esbanjam inocência, jovialidade e pureza.

Mas a tragédia abateu-se sobre a família, sem cessar. A mãe de Munch morreu de tuberculose, quando ele tinha cinco anos de idade. Mais tarde, aos quinze anos, ele perde sua irmã Sophie para a mesma doença. Experiências assim, com uma doença terminal, inspiraram Munch a pintar quadros como “A criança doente”.

Vejamos as opiniões dos alunos a esse quadro: neste ponto, os comentários versaram sobre o caráter depressivo da obra do autor. Houve quem dissesse que “a mãe da menina esconde o rosto porque é a mãe de Munch, e ele tem saudades



Figura 9: The sick child, 1885. In *Becoming Edvard Munch*, p. 29.

dela, não quer desenhar o seu rosto”. E também que “a menina volta-se para a mãe porque ele (Munch) quer voltar-se para ela”.

De fato, a perda da mãe e da irmã fez com que Munch mergulhasse em intensa melancolia, emoção que perdurou muito tempo em suas obras. Em “Dead mother”, ele se ilustra na criança, que tendo ao fundo o leito de morte da mãe, tapa



Figura 10: A mãe morta e a criança, 1897/99. In Edward Munch: imagens de vida e morte.

os ouvidos e mantém uma expressão fria e assustada.

De volta à exposição, atentemos ao contexto em que Munch vivia. Na capital em que cresceu, o debate sobre moralidade era frequente. Como foi dito, Christiania tornou-se mais tarde Oslo. A cidade mudou de nome para secularizar-se, isto é, livrar-se da influência religiosa. Christiania era um nome em honra a Jesus Cristo e também um nome apreciado pela cristandade, a grande população pietista que vivia na Noruega. Isto nos importa, porque também significa que uma sociedade pós-cristã começava a emergir na Noruega (e, é claro, já o estava fazendo em outros lugares da Europa) na época da juventude de Munch. Os “homens de letras”, como os intelectuais eram chamados, eram dramaturgos, literatos, estudantes, pintores e mesmo juristas que defendiam o progresso e a reforma social, exercendo uma influência crescente no meio boêmio de Christiania (BISCHOFF, 2006). Em uma litografia (além de pintor, nosso biografado também era artista gráfico, utilizando

outras mídias além da tela), Munch retratou este grupo, como se vê na figura 11, abaixo.



Figura 11: Kristiania bohemen, 1884. Fonte: <https://ellinorsk.wikispaces.com/Kristiania+bohemen>

Devemos lembrar que a boemia da época, também chamada de “vida livre”, mais que um estilo de vida devasso, representava uma contestação da moralidade vigente, considerada sufocante e paralisante. “Os esforços da boemia artística da Escandinávia, de natureza provocadora, foram unanimemente dirigidos contra a falsa autossatisfação e os rígidos princípios éticos, morais e religiosos da classe média” (BISCHOFF, 2006, p. 13).

O romance de Hans Jaeger, *Fra Kristiania Bohemen*, foi apreendido assim que publicado, e o autor, preso mais de uma vez, por causa dos seus “escritos sediciosos”. “O autor Hans Jaeger (1854-1910), era considerado o mentor dos boêmios no campo literário, e Christian Krohg tornou-se entre os pintores no primeiro defensor da chamada ‘vida livre’”. (BISCHOFF, 2006, p. 13).

Quando Munch abandonou o curso de engenharia, aos dezoito anos, para tentar aprimorar-se como pintor, Christian Krohg, onze anos mais velho, já era considerado a maior força artística da Noruega (BISCHOFF, 2006, p. 7) e tornou-se

mestre de Munch. Em pouco tempo, o talento inusitado do pupilo chamou a atenção do professor. Desta forma Krohg avaliou Munch:

Ele pinta as coisas, ou melhor, ele as vê de forma diferente da dos outros artistas. Ele apenas vê o que é essencial, e escusado é dizer que isso é tudo o que ele pinta também. É por isso que os quadros de Munch estão geralmente inacabados, tal como as pessoas estão tão predispostas para o que não existe. Mas eles estão acabados, estão mesmo, eles são o seu próprio trabalho acabado. A arte está acabada, uma vez que o artista tenha dito verdadeiramente tudo o que estava no seu coração. (BISCHOFF, 2006, p. 28).

Devemos recordar que os críticos foram ferrenhamente antipáticos com sua obra “A menina doente” (figura 9). Já existiam quadros similares naquela época, em que a doença era retratada por outros autores; uma prática que os apelidava de “pintores de travesseiro”, numa alusão à onipresença dos travesseiros em todo quadro que retratava enfermos. Mas dentre as críticas lançadas contra Munch, a principal era a de que suas pinturas não estavam acabadas. Apelidavam seus trabalhos como “manchas incoerentes de tinta” ou “guisado de peixe em molho de lagosta” (BISCHOFF, 2006, p. 12). Essa crítica era uma rejeição ao movimento artístico do qual ele fazia parte? O expressionismo alemão caracteriza-se por destacar o primeiro plano de forma nítida e cheia de plasticidade, enquanto “a nitidez figurativa diminui no plano de fundo” (BISCHOFF, 2006, p. 7). De certa forma, então, todo quadro expressionista deveria parecer inacabado. Mas já haviam sido elogiados pela crítica vários representantes do movimento na ocasião em que Munch começou a pintar. Então por que ele destacou-se, chamando a atenção de críticos ferrenhos e também admiradores entusiasmados? Talvez tenhamos uma pista sobre o interesse das pessoas na técnica de Munch. Há indicações sobre isso no comentário feito por Krohg: “É por isso que os quadros de Munch estão geralmente inacabados, tal como as pessoas estão tão predispostas para o que não existe” (BISCHOFF, 2006, p. 7). Ao refletirmos sobre isso em termos psicológicos, mergulhamos no hábito da natureza humana em completar o que falta, em ler a partir das letras de que se dispõe e, por sugestão, completar as que faltam. Somos seres que interpretam, mais do que seres que fazem uma leitura exata e imanente da realidade. A transcendência está nos olhos de quem vê. Por isso Martin Buber ilustrou tão belamente sua teoria das palavras-princípio usando o exemplo da árvore. Uma leitura imanente não pode captar toda a essência do outro.

Passemos à próxima tela. Munch pintou um quadro de sua irmã que foi incluído na Exposição Mundial de Antuérpia de 1885. Inger tem dezesseis anos na pintura e é retratada usando o seu traje negro de crisma, com uma beleza deslumbrante, em um detalhamento quase fotográfico, raro nas obras de Munch. Inger foi pintada pelo irmão em vários retratos, e a observação deles é também o acompanhamento da doença que a tomou.



Figura 12: irmã Inger, 1884. In Edvard Munch: Imagens de vida e morte.

Os comentários dos alunos diante dessa tela foram:

“Ela é bonita, mas tem um olhar meio perdido, vago”.

“Ele a pintou no meio de muita escuridão, sabia que poderia perdê-la”.

Voltemos à história. Quando Inger começa a adoecer, Munch mergulha na melancolia. Parece despedir-se, em suas obras, de tudo o que é belo, que lembra a família, o passado religioso e as regras, fossem físicas (o movimento naturalista,

com o qual Munch também se relacionava, procurava reproduzi-las nas pinturas) ou morais.

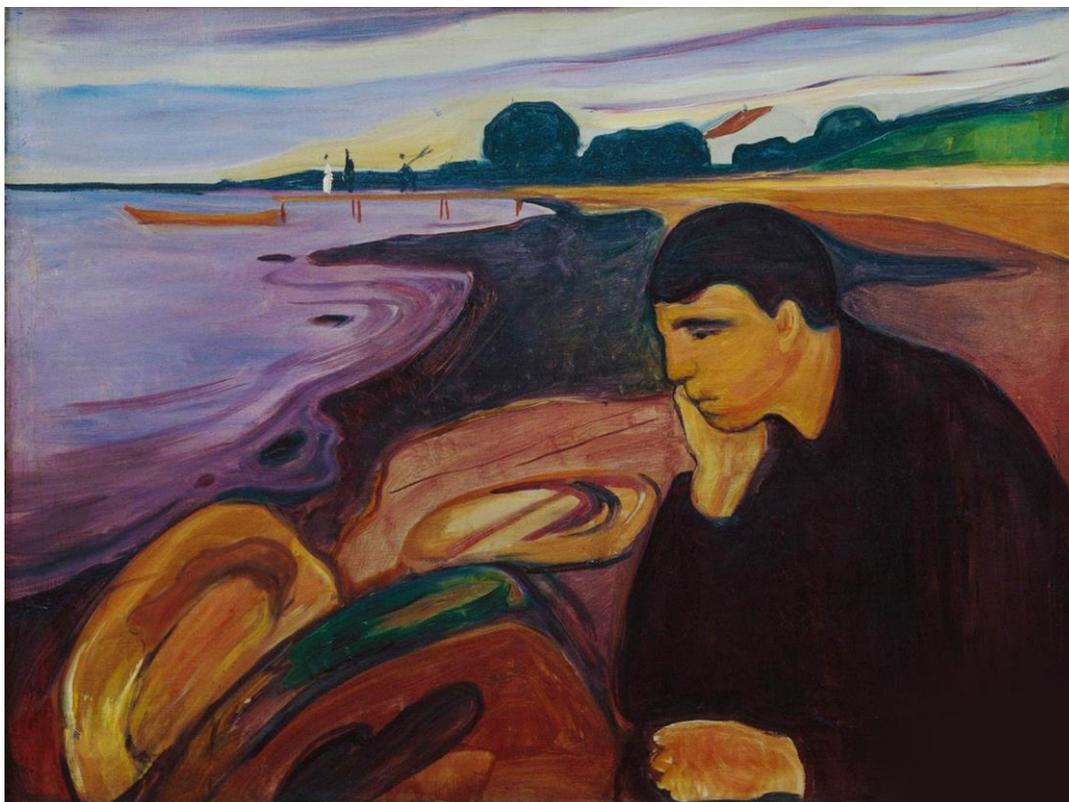


Figura 13: Melancholy, 1894/96. In *Becoming Edvard Munch*.

As observações dos alunos sobre esse quadro foram:

“A forma como o pintor retrata o seu rosto é muito vaga. Ele já não consegue saber quem é, tem dúvidas quanto à própria identidade”.

“Ao fundo, há três pessoas em uma ponte, caminhando rumo a um barco. As três pessoas devem ser as irmãs dele [e mãe, presume o professor]. E a ponte, sua necessidade de ligar-se às pessoas, sua falta de relacionamentos sinceros. O barco significa despedida. O pintor despediu-se de suas irmãs, seja pela morte ou pela doença. Mas também está despedindo-se do passado”.

As tensões morais atingiam Munch em cheio. Quando uma de suas irmãs foi internada em um manicômio, ele resolveu abandonar todo e qualquer laço com a família e com o passado moralista. A partir desse momento, suas pinturas registrarão uma ruptura estilística, e seus traços, que possuíam beleza, serão rudes

e toscos, agressivos ao olhar como alguns dos grafites modernos. Assim, na próxima obra da figura 14, ele se representa saindo de casa.

Os comentários dos alunos a esse quadro foram:

“O olhar esgazeado [ou parecido com o de um zumbi, na fala original] representa que ele está perdendo sua identidade, está obcecado com coisas que não pode fazer enquanto está na sua casa”.

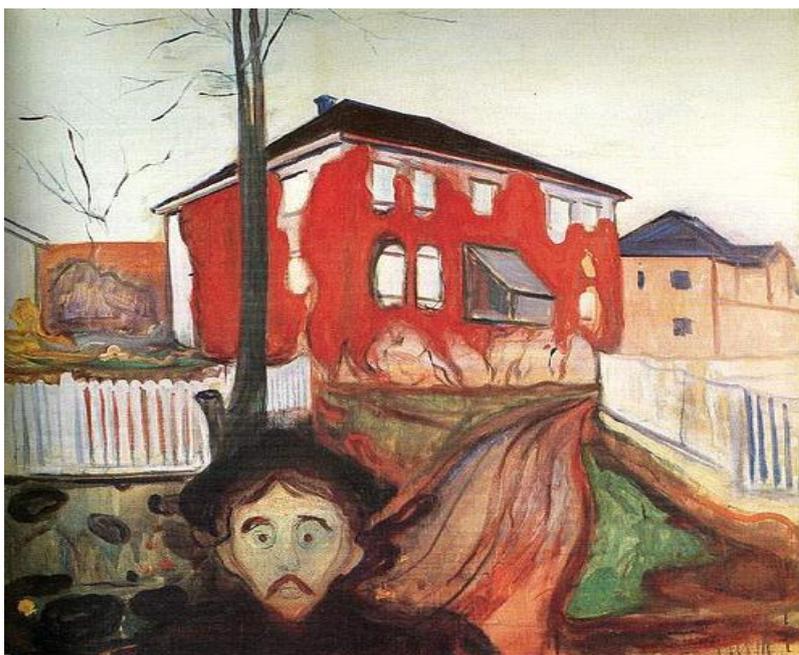


Figura 14: Red Virginia Creeper, 1898-1900. In Wikiart - Visual art encyclopedia

“A casa ao fundo é a família e o passado religioso e com regras que ele tinha. Ele deu as costas à sua família e também às regras da casa”.

“A casa está tingida de vermelho porque as pessoas tuberculosas cospem sangue”.

“As cercas da casa representam limites [que ele deixa pra trás, subentende-se]. E o caminho que ele está tomando está descendo, ele está caindo”.

“As árvores estão secas e desfolhadas. Ele (antes) pintava as árvores bem verdinhas em seus outros quadros. A casa está em ruínas, e isso significa que para ele acabou, a família não tem valor, só o lembra de coisas tristes”.

Continuamos a exposição. Munch mergulhou totalmente na vida boêmia norueguesa, tornando-se um pintor em ascensão. Aos 26 anos, em 1889, ganhou

uma bolsa de estudos estatal e passou a frequentar a escola de arte Léon Bonnat, em Paris. É lá, em St. Cloud, que renunciou de vez ao naturalismo em suas pinturas.

Diante do quadro de Munch “Autorretrato com garrafa de vinho”, as opiniões foram as seguintes:



Figura 15: Self-portrait with bottle of wine, 1906. In Edvard Munch: imagens de vida e morte, p. 90.

“Ele continua caindo. O ângulo (perspectiva) em que ele se pinta é como se estivesse descendo”.

“O prato que ele tem sobre a mesa está limpo, mas também está vazio”.

O professor pergunta por que o aluno acha essa observação importante. O que isso pode significar?

“Quando a pessoa faz o que quer sem importar-se com ninguém, ela não se satisfaz (por isso o prato vazio)”.

Ainda outra aluna comenta:

“Esse copo também vazio significa que ele não encontrou o que estava procurando (a felicidade). Quem não tem regra nenhuma não tem satisfação”.

“Ele pintou os garçons ao fundo (à esquerda) e uma figura sombria à direita. Os garçons não o servem. E parecem rir dele”.

Conversamos sobre os garçons que não servem nada e sobre qual poderia ser seu significado. Com vários comentários diferentes, alguns sugerem uma analogia com os traficantes. São aqueles que aguardam que as pessoas se viciem, mas depois a abandonam à própria sorte.

O professor não consegue identificar se a “figura sombria”, no canto superior à direita na cabeceira da mesa, é uma pessoa ou um móvel do restaurante. Um aluno insiste que é uma pessoa.

“É uma figura que representa a doença, a tristeza”.

Outro aluno observa:

“O restaurante está vazio, não tem ninguém com ele. Restaurantes não ficam vazios assim. Ele deve sentir-se assim, por isso se pintou desta forma”.

Conversamos, então, sobre como é irresistível ao artista pintar a si mesmo em um quadro. Mesmo quando faz um retrato de outra pessoa, de alguma forma o artista se retrata. Ao mesmo tempo, vemo-nos em uma obra de arte, seja a pintura, a leitura ou uma música, porque a experiência humana é universal. Uma aluna diz:

“É como nas músicas de amor. Quando ouvimos, se sentimos algo, é porque nossa história tem alguma relação com aquela história. O cantor canta a história dele, mas gostamos da música porque ela fez lembrar a nossa história”.

De volta à apresentação das obras, dizemos que o pintor iniciou, em 1891, um conjunto de obras sobre o mesmo tema, que batizou como “o friso da vida”, empreendimento que só completou em 1900. Em “o friso da vida” o artista dedicou-se a registrar a vida, a morte e o amor. Munch dedicou-se, então, a registrar as despedidas e depressões que tinha na vida amorosa. O que registra é a antítese do encontro significativo: despedidas lacerantes, relacionamentos fugazes em que sua alma vê-se isolada e solitária, mesmo quando está acompanhado por uma multidão.

Junto à alta sociedade de Oslo, convivendo com artistas e intelectuais de vanguarda, Munch abandonou os traços coloridos e harmoniosos e deu lugar em

suas obras a uma explosão contrastante e, por vezes, desagradável de cores. Mergulhado em sua própria subjetividade, os quadros desse período apresentam grande dicróismo, enunciando a predominância da perspectiva adotada pelo autor em relação à realidade. Quando presentes, o céu e o mar são coloridos arbitrariamente, na cor que o artista escolhe ou vê-se incapaz de evitar. E a luz solar raramente é captada. Foi durante essa época que o pintor realizou uma de suas



Figura 16: *Madonna*, 1895. In *Becoming Edvard Munch*, p. 126.

pinturas mais famosas, e também a mais polêmica, “Madonna”.

Este título, que nas artes sempre foi reservado às senhoras honradas (e por vezes também endereçado, como uma espécie de grau honorífico, às personagens como Maria, mãe de Jesus), aqui nomeia o quadro de uma mulher nua.

A auréola da Madonna de Munch é preenchida em vermelho, a cor que em seus quadros relaciona-se tanto ao amor sensual como a sangue. A moldura do

quadro, que não é vista na figura 16, foi decorada com sêmen e fetos abortados. Mais do que provocar escândalos, a pintura granjeou admiradores em vários países. Talvez pela completa ruptura com as tradições conservadoras; mas também, é verdade, pelo paradoxo de ser uma “blasfêmia” corajosa, no entender de muitos intelectuais. Blasfemo ou não, Munch tem agudas crises de consciência, que busca atenuar com casos amorosos perturbados e o álcool. Tomado pela culpa, pinta quadros como “Dia seguinte”:

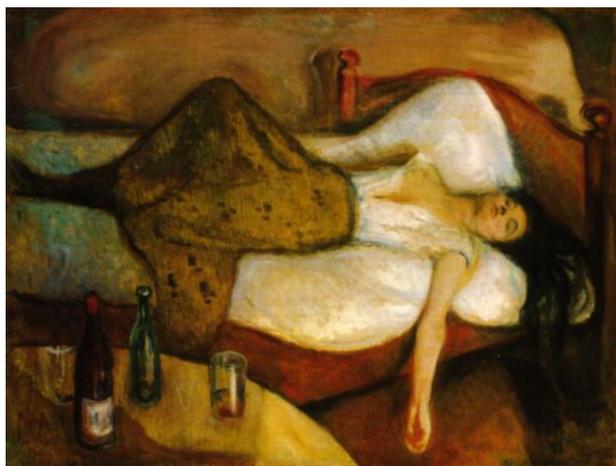


Figura 17: The day after, 1894. In *Becoming Edvard Munch* p. 116.

E também outro, que figura entre suas obras mais famosas, “Cinzas”:



Figura 18: Ashes, 1894. In *Becoming Edvard Munch*, p.99.

Continuando a exposição, apresentamos o próximo quadro, “Karl Johan ao anoitecer”. A pintura retrata a rua mais movimentada de Christiania. Sobre ela, um crítico comenta: “Munch regressou mais uma vez ao boulevard principal de Christiania, como cenário para o seu drama de solidão, ansiedade e isolamento”. (BISCHOFF, 2006, p. 51).

Os personagens que descem a rua são a classe média boêmia, identificados pelos chapéus altos ou pelo toucado das mulheres. Boa parte da rua permanece na penumbra, enquanto o sol se põe e a vida noturna se inicia. Incapaz de evitar retratar-se no próprio quadro, o pintor representa-se como uma figura solitária e cabisbaixa, que na penumbra sobe a rua, na contramão da multidão de olhos esgazeados, que, por sua vez, não o percebe.



Figura19: Evening on Karl Johan, 1892. In *Becoming Edvard Munch*, p. 57.

Sobre essas figuras, o crítico comenta: “Ao serem eles próprios prisioneiros das normas da classe média, estão a desempenhar o seu papel na criação de uma repressão moral”. (BISCHOFF, 2006, p. 51).

O próprio Munch retrata-se aqui, isolado e sentindo-se distante das pessoas com quem convive. Sua solidão é absorvida pelo anoitecer na rua Karl Johan, ninguém parece notá-lo. Representa-se nessa tela não apenas sua solidão, que extravasa obviamente a obra. Estão em cena também o drama do indivíduo face ao

grupo, das opções morais que fazemos e a reação da comunidade a que pertencemos.

As opiniões sobre esse quadro foram:

“Munch continua solitário. As pessoas com quem anda não conseguem preencher o vazio que sente. Ele precisa de amigos de verdade, que queiram o seu bem”.

“Os olhos das pessoas estão cada vez mais esgazeados, como zumbis. Quem vive na balada perde a sua própria identidade, sua força para decidir as coisas”.

Munch retrata-se de novo em sua tela “Dança da vida”. Nela, o luar alto testemunha, em uma animada festa, encontros felizes, riso e alegria. Isolada e em trajes escuros, à direita, uma moça (representando o autor, entendem alguns) que não foi convidada por ninguém para dançar a tudo assiste calada.



Figura 20: Dance of life, 1899/1900. In *Becoming Edvard Munch*, p. 158.

O pintor, no que nos parece um ato compulsivo, retrata-se dolorosamente em suas obras. Na próxima tela apresentada, Gólgota, ele pinta-se no lugar do Crucificado, cercado por críticos, colegas boêmios e personalidades da época.

Por que o autor escolheu esse tema? Segundo Monika Graen, como citada por Bischoff, essa obra quer retratar “(...) a Christiana pietista da formação de Munch, dado que muitas vezes, na viragem do século, os sofrimentos do artista foram comparados com Cristo, e o pintor aparecia como uma figura secular de Cristo” (BISCHOFF, 2006, p. 46).

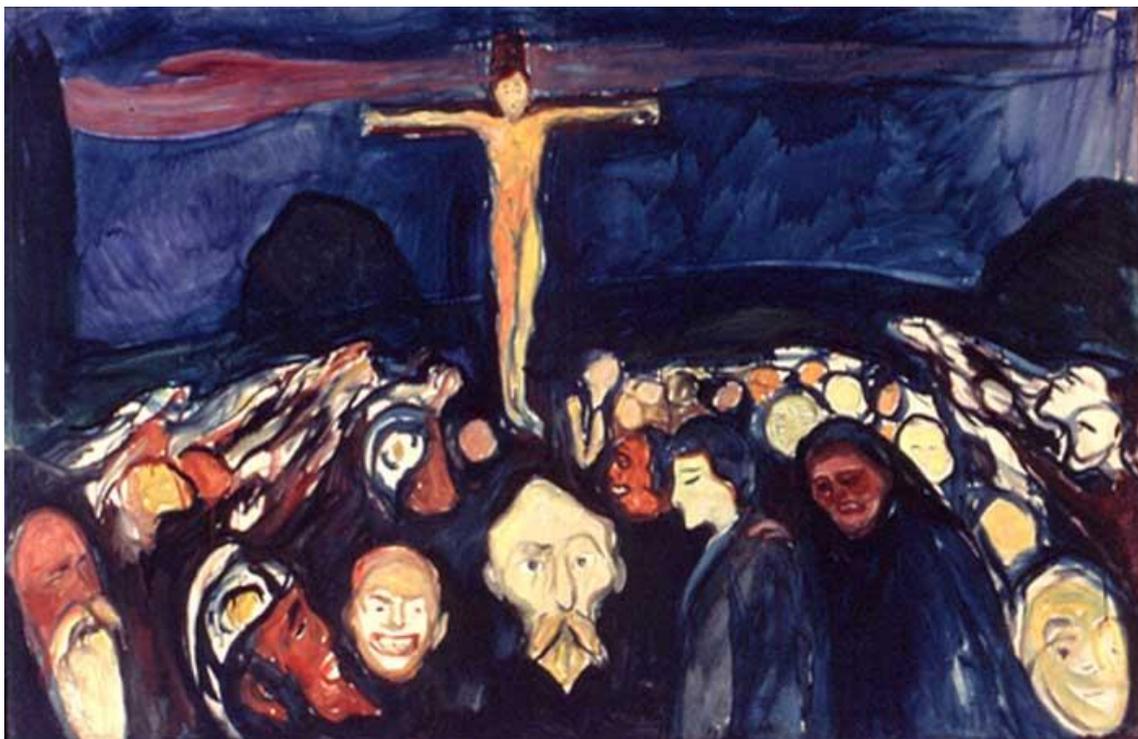


Figura 21: Golghota, 1900. In *Becoming Edvard Munch*, p. 164.

As opiniões dos alunos sobre essa pintura foram inúmeras. Houve quem achasse o quadro “blasfemo”, uma ofensa. Ao que uma aluna disse:

“Eu não acho que ele esteja querendo ofender. Penso que é seu sentimento real, honesto. Acho que isso é o que acontece quando se dá as costas à religião, se você foi educado com ela. A pessoa fica debaixo de muita culpa, e [em] tudo o que faz de errado ainda lembra-se do que aprendeu”.

“Se Cristo não está na cruz e o pintor pintou-se lá, é porque sente que não há perdão para suas falhas”.

“Acho que as pessoas à volta de Munch são os amigos dele da boemia. Não estão interessados no melhor para ele”.

“O rosto dele está ainda mais vago, ele já não consegue saber quem é”.

“A única pessoa bela e com o rosto mais definido no quadro é uma mulher, que é envolvida por uma figura assombrosa. Deve ser a irmã dele. E acho que a figura assombrosa é a doença (tuberculose) ou a loucura. Munch sente falta da irmã, tem muita solidão”.

“Ela se entristece, porque não queria ver o irmão levando a vida que leva”.

Continuamos a exposição. Até quando Munch suportará essa angústia e depressão que fazem fenecer toda a beleza a sua volta? Um de seus amigos se suicida, no lugar conhecido como Ponte do suicídio. O nome da ponte é em razão dos suicídios que lá ocorrem. Uma semana depois, Munch cruza essa ponte, acompanhado por dois amigos. Despede-se deles e apoia-se no balaústre da ponte. De lá, olhando em direção ao sopé do fiorde, ele vê o mar. Na ravina que a ponte conecta, há um matadouro de porcos e um hospício, onde sua irmã foi internada. Os gritos dos porcos sendo abatidos e dos loucos podem ser ouvidos no alto da ponte.

Resistindo a lançar-se da ponte em direção à morte, Munch reúne todas as suas forças e parte para o seu estúdio. Lá, em um pedaço de madeira com aproximadamente 80X60 centímetros, pinta o quadro que se tornou a obra de arte mais reproduzida em todo o mundo.

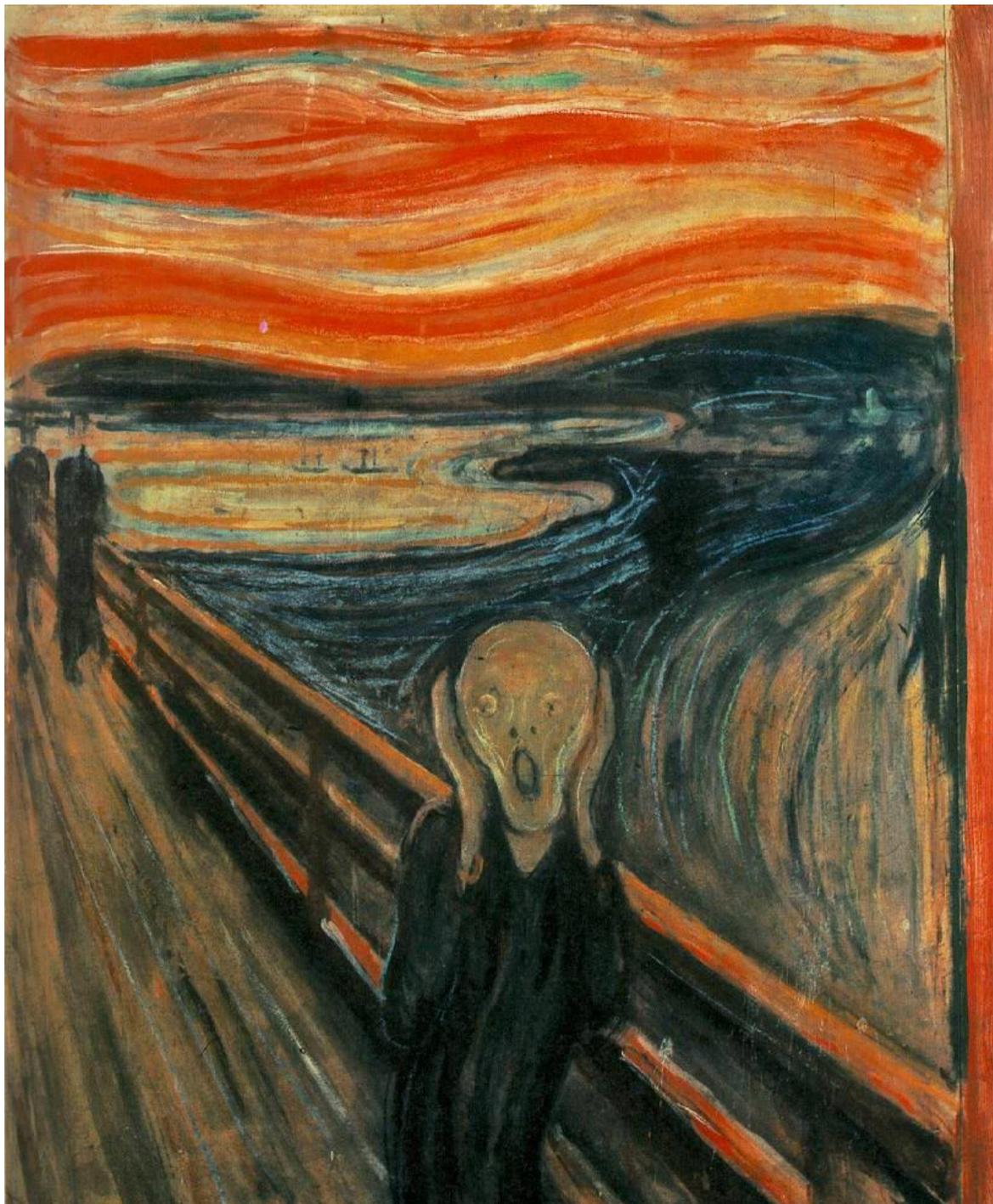


Figura 22: *The Scream*, 1893. In *Becoming Edvard Munch*, p. 92.

Sobre essa obra, Munch fez constar em seu diário:

Estava a passear cá fora com dois amigos, e o sol começava a pôr-se – de repente o céu ficou vermelho, cor de sangue – parei, sentia-me exausto e apoiei-me em uma cerca – havia um sangue e línguas de fogo por cima do fiorde azul-escuro e da cidade – os meus amigos continuaram a andar e ali fiquei, de pé, a tremer de medo – e senti um grito infundável a atravessar a Natureza. (BISCHOFF, 2006, p. 53)

Os comentários feitos pelos críticos profissionais sobre esse quadro são de que ele representa o “homem caído, um grito cósmico, que ecoa pelo universo”, veja-se em Bischoff (2006) ou Clarke (2009). É o grito do autor por relacionamentos pessoais significativos, por instantes de pessoalidade. Originalmente, ele dizia ter “detectado” esse grito perpassando toda a Natureza; pensava assim retratar uma condição tipicamente moderna, um desespero que fosse comum a todo o gênero humano. Por isso voltou ao tema em uma obra posterior, de menor interesse em razão da pouca originalidade, que batizou como “Ansiedade”:

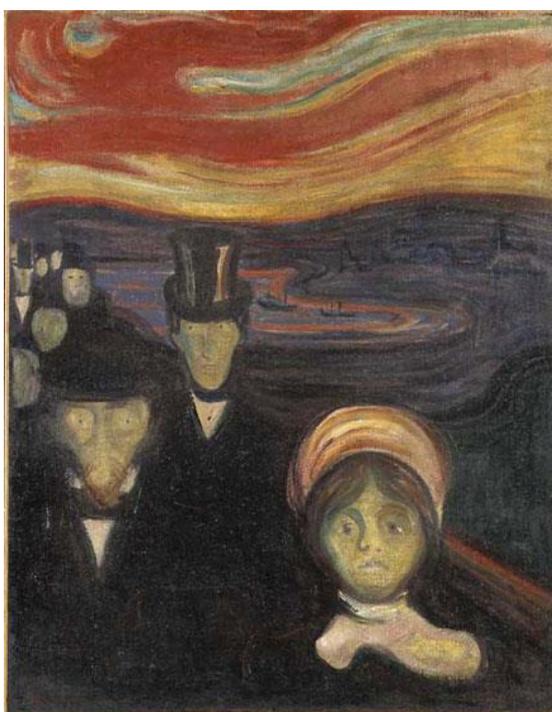


Figura 23: Anxiety, 1894. In *Becoming Edvard Munch*, p. 90.

A que se deve a popularidade de “O grito”, de técnica brutal que fere os olhos e mais se assemelha a um dos grafites modernos? Ao contemplar a tela, vemos o reflexo de nosso próprio grito por pessoalidade. Isso porque não podemos banir nossas preocupações morais e éticas sem esperar que haja outros prejuízos. A interação social exige uma compreensão ética do mundo, e evitar fazê-la é candidatar-se à solidão.

Como esperado, a apresentação de “O grito” causou surpresa e uma rápida constatação entre os alunos. Eles possuíam familiaridade com a obra do autor, uma vez que alguns já haviam visto a imagem ou variações dela.

Continuamos apresentando dados sobre o quadro. O exibido nessa exposição é uma reprodução do original, atualmente na *Nasjonalgalleriet* de Oslo. Outra versão está no *Munch-Museet* e virou notícia quando foi roubado mais de uma vez. O próprio Munch pintou cinquenta novas versões do quadro, que não são valiosas como o original. Há uma frase escrita a grafite, oculta entre as tintas da tela, cuja autoria se desconhece. Diz: “esse é um homem defraudado de tudo”.

As observações foram:

“Esse cara se matou?”

Pedimos ao aluno que espere o final da exposição para saber sobre o destino final do artista.

Outros alunos comentam:

“O barco também está ali, ao fundo. Ele continua abalado pela despedida da mãe e das irmãs”.

“Acho que o estilo de vida desregrado dele tem a ver com a falta das irmãs, a falta da família. Não se consegue viver corretamente sozinho”.

“De novo, a ponte, mas agora ele continua caindo. Acho que ele quer ligar-se aos outros, mas não consegue se comunicar. E seus amigos o deixaram ali, sozinho. Se fossem mesmo amigos, não o abandonariam num momento desses, ainda mais nesse lugar!”

“Quando olhamos essa tela, podemos ouvir o grito. Porque não é apenas o grito do autor, é o grito de todo ser humano”.

Perguntamos pelo que os seres humanos gritariam. As respostas variavam, com alguns dizendo: “amizade”; e outros: “companhia”, “pessoas que nos entendam” e termos similares.

Munch retratou essa sua procura por companhia e intimidade em outros quadros, quase sempre ligados ao fenômeno amoroso. Em “Olho no olho”, essa busca é desejada, mas parece não se completar.

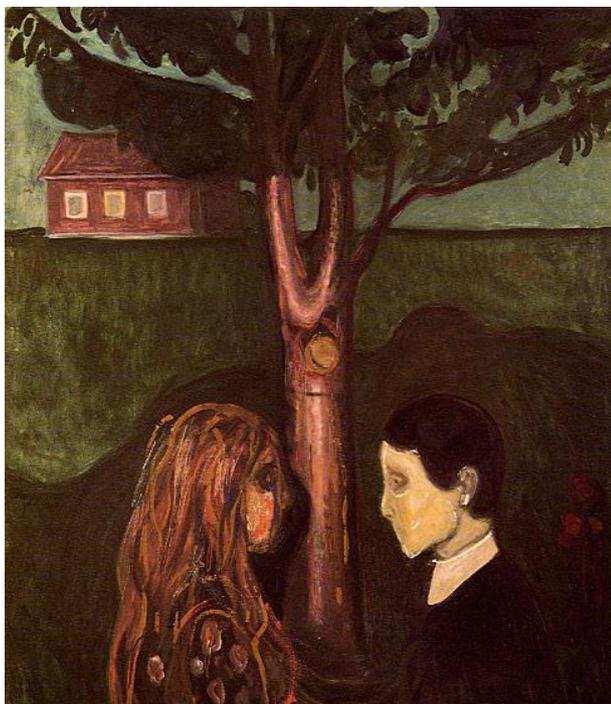


Figura 24: Eye in eye, 1894. In Wikiart - Visual art encyclopedia

Em “Cabeça a cabeça”, ele parece retornar ao tema, ainda em uma pintura que não provoca muito envolvimento no observador.



Figura 25: Head to Head, 1908. In <http://www.edvard-munch.com/gallery/love/headToHead.htm> consulta: 10/05/2014.

No quadro seguinte, o penúltimo da exposição, apresentamos a tela sem fornecer nenhum dado sobre a obra e pedimos aos alunos que a descrevam.

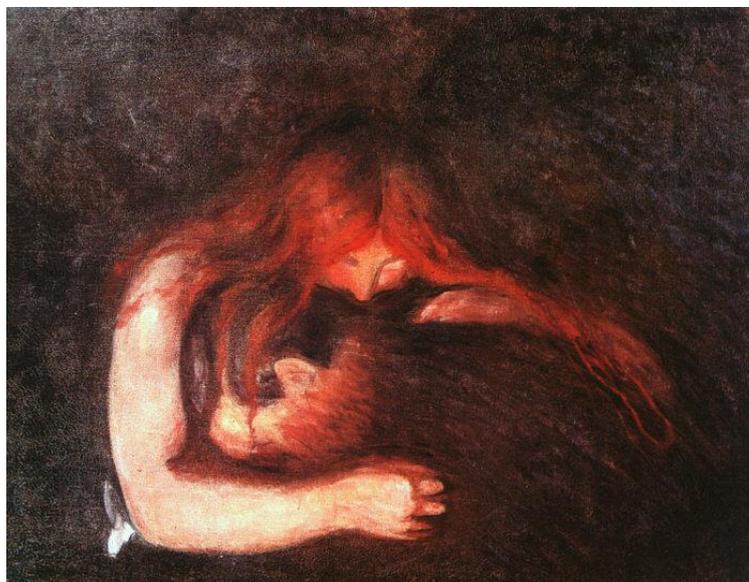


Figura 26: Vampire I, 1895. In *Becoming Edvard Munch*, p. 125.

“Munch deseja ser abraçado, não do jeito sensual, mas um abraço puro. O quadro representa o acolhimento, o descanso que ele deseja”.

Explicamos que, nas obras de arte, braços femininos podem significar justamente isso, acolhimento.

“Às vezes acho que é uma mulher que o abraça, outras vezes acho que é Cristo. Talvez ele tenha feito as pazes com o passado”.

Diante desse comentário, comunicamos o nome da obra, “Vampiro”, e as reações são variadas.

“Eu acho que ele pintou primeiramente um abraço, como desejava. Talvez tenha ficado desapontado com a obra, tenha achado que demonstrou fragilidade demais e depois pintou (o sangue) por cima”.

Alguns alunos querem crer que o próprio Munch adulterou a obra. Um outro, então, comenta:

“Eu não acho. O vampiro não apenas tira a vida, mas também dá um tipo de vida. Acho que Munch não violou sua obra, mas quis dizer com ela que precisava de um tipo de vida que viesse de fora, de um contato com outra pessoa”.

Munch continuou a pintar e a ganhar mais fama, tanto em sua terra natal como em outras cidades, em especial Berlim. Seus quadros finais são autorretratos que acompanham seu envelhecimento e o retratam em uma profunda serenidade, envolvido em atividades comuns. Em 1937, os nazistas rotularam suas 82 obras expostas em museus alemães como “degeneradas” e as puseram à venda. Quando o exército alemão invadiu a Noruega, o artista corajosamente o repudiou em público.

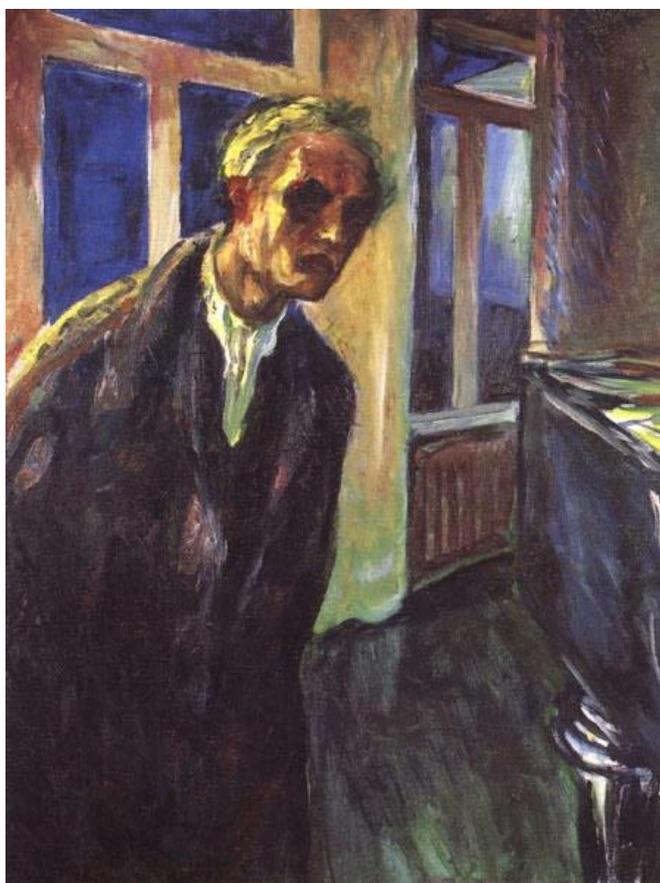


Figura 27: Self-portrait. The night wanderer, 1923-1924. In Wikiart - Visual art encyclopedia

Em 1944, Munch morreu tranquilamente, em Ekely, cidade pequena próxima a Oslo, para cuja prefeitura deixou toda a sua obra e propriedade, já que não tinha parentes.

Os comentários dos alunos não finalizaram após o encerramento da exposição. As reflexões sobre ela repetiram-se em outras aulas. Houve quem

achasse a apresentação das telas algo depressivo. Quem se impressionasse demais com as “imagens diabólicas” de quadros como Gólgota, e mesmo tivesse pesadelos com isso. Mas a maioria dos alunos respondeu efusivamente ao que havia sido a primeira exposição de arte a que assistiram, enviando e-mails ao professor e comentando a respeito.

Consideramos que mais do que revelar o autor do quadro, os comentários sobre a obra revelam determinados conteúdos que os alunos portam sobre moralidade, relacionamentos significativos e a busca pessoal por um sentido.

“O grito” em Munch pode ter sido um momento oportuno para a reflexão sobre moral convencional e autonomia. Relações de submissão às regras heterônomas são contestadas em algum momento, por exemplo, pelo adolescente. Ele então exige o debate, uma discussão das regras e seus propósitos. Reagirá de forma apática ou rebelde se nesta transição não encontrar oportunidades em que seu juízo moral possa ser exercitado e sua autonomia, desenvolvida. Se deixado só, sem uma presença significativa por parte de um adulto que forneça insumos para seu amadurecimento moral, e mesmo confronto sadio, o jovem “grita”. Esse grito pode ser canalizado no niilismo moral, na apatia ou na vida sem regras, mas é sempre um processo de despersonalização. O grito é um clamor por identidade, que não está dissociada da evolução moral do indivíduo.

3 A CIÊNCIA EM DESENCANTO: CIENTIFICISMO, DESAPONTAMENTO E TÉDIO

No capítulo anterior, descreveu-se a influência que os desdobramentos dos conflitos bélicos mundiais e o holocausto exerceram sobre o desenvolvimento de estudos filosóficos e científicos sobre moralidade e ética. Demonstrou-se como a perplexidade, contemporânea aos pesquisadores da moral que foram retratados, era invadida por impressões sobre a Guerra. Registrou-se o espanto de cientistas e intelectuais com o uso da racionalidade humana em causas de extermínio genocida.

Já o presente capítulo prepara terreno para o próximo. Aqui se verá o desencanto com o cientificismo e também como, contemporaneamente, a moral precisa lidar com as sutilezas de uma sociedade de consumo e com a finitude dos recursos ambientais. Em suma, a resistência moral, na atualidade, é também uma resistência ao que o presente capítulo nomeia como “égide do mercado”. O significado dessa expressão será devidamente explicitado no decorrer do texto.

Este não é um preâmbulo supérfluo. Ele é necessário, pois produz a perspectiva precisa para o próximo capítulo, o 4º, no qual se retratará como um dos sistemas de desenvolvimento humano, a resiliência, foi concebido e depois aprofundado empiricamente. Os estudos de resiliência estão relacionados ao mesmo contexto anteriormente descrito: o espanto diante da Guerra e da desigualdade. Portanto um prólogo se faz imprescindível, e a esse propósito se dedica este 3º capítulo. Sua indispensabilidade se deve ao fato de que há um contexto filosófico anterior e, por vezes, simultâneo aos primeiros autores que no século XX estudaram a faculdade humana de resilir. Tal contexto produziu questionamentos endereçados à ciência ou ao que se pressupunha que era “ciência”. Essas questões não eram voltadas a um ou outro tratado científico individual em específico, mas a todo um paradigma do que “ciência” significava. E quando se interroga sobre a “ciência” e se inquire a respeito de seus limites, o recorte de seus objetos e sua função na experiência humana, realiza-se um questionamento epistemológico. Mas, afinal, o que estava sendo questionado?

3.1 O século das luzes e o culto em louvor à Senhora Razão

O papel e o conceito de “ciência” foram discutidos no século XX. De forma geral, questionava-se um paradigma que aplicava os mesmos métodos das ciências duras e naturais nas ciências humanas. Esse paradigma, no entanto, não era apenas uma questão de escolha metodológica, mas, como se verá, tratava-se de uma epistemologia, uma forma que concebia o pensamento científico arbitrariamente arraigado à razão pura e objetiva. E, por objetivo, compreendia-se que um objeto de estudo (fosse ele o átomo ou uma tribo indígena) poderia ser entendido em sua totalidade por um cientista, sem qualquer necessidade de subjetivação. Objetividade e subjetividade, objeto e sujeito viviam em total oposição. Esse ato de polarizar opostos que poderiam ser conciliados é típico da humanidade, no entendimento de certos autores, como se lê a seguir:

A espécie humana tende a representar a realidade em termos de opostos. O fluxo de percepções, em outras palavras, é decomposto na base de categorias nitidamente contrapostas: luz e sombras, calor e frio, alto e baixo. O antigo lema atribuído a Heráclito, segundo o qual a realidade é uma guerra de opostos – lema que Hegel retraduziu em termos de concepção dialética – pode ser lido numa chave diferente e igualmente anacrônica. (GINZBURG, 1989, p. 97)

Como essa polarização ocorreu? E como a razão tornou-se a deusa do cientificismo? Para compreender isso, é necessário notar como a ciência se estabeleceu como forma predominante de explicar o mundo na idade moderna. Observem-se alguns antecedentes importantes: na filosofia política, Thomas Hobbes e John Locke (e depois Jean Jacques Rousseau) promulgaram suas teorias contratualistas. Invalidaram com elas o provérbio latino “*a Deo rex, a rege lex*”⁷³. Contestaram, portanto, o direito divino dos reis e a vassalagem como norma “natural” da sociedade. Com implicações fortemente notadas nos estudos da natureza, o pensamento racional moderno foi inaugurado com o inglês Francis Bacon, o francês Rene Descartes e o escocês David Hume. A leitura das obras deste último produziu profundo impacto em Immanuel Kant. Logo, em termos de compreender a autonomia da razão, foi Kant quem definitivamente rompeu com a

⁷³ “O rei vem de Deus, a lei vem do rei”. Note-se que Hobbes, em sua teoria, defendia a monarquia, não como instituição divina, mas como solução ao estado selvagem em que o “homem é o lobo do homem”.

filosofia medieval, que se debatia para equilibrar revelação e conhecimento. Durante a Idade Média, a escolástica se impôs como principal corrente filosófica europeia, preocupada em harmonizar fé e razão. Nomes de vulto, como Agostinho e Aquino, como também os menos conhecidos Pedro Abelardo, Roscelino de Compiègne e Guilherme de Champeaux, produziram obras extensas e notáveis, dedicando-se a uma temática que lhes era peculiar: a temática religiosa. Em tempos de feroz laicização, corre-se o risco de desprezar as questões filosóficas da escolástica. Mas uma leitura mais correta, e também generosa, pode notar como os filósofos escolásticos contribuíram com a filosofia de seu tempo e também a do presente, abordando construtos desafiadores como predestinação, livre-arbítrio, natureza humana e mesmo questões epistemológicas. Afinal, quando perguntavam se é possível saber com certeza através do intelecto, além da revelação, pensadores como Aquino estavam refletindo sobre os limites do conhecimento humano.

Ao escrever seu livro “Crítica da razão pura” (KANT, 2009), publicado pela primeira vez em 1781, Kant afirmava ter despertado de um sono dogmático. E pondo-se a refletir racionalmente sobre a própria razão, Kant produz uma epistemologia. O espaço e propósito do presente trabalho não permitem detalhar esse seu despertar, mas é apropriado pontuar como os epistemólogos produzem mudanças paradigmáticas quando propõem uma nova forma de raciocinar e perscrutar a realidade.

Embalada por esse encorajamento por parte dos filósofos que inauguraram a modernidade, a ciência credita a si mesma um potencial sem limites. A razão, portanto, aponta para a liberdade humana. Liberdade em relação à aplicação da racionalidade na investigação da natureza, liberdade na quebra de usos e costumes impostos pela tradição, liberdade em termos políticos. Usar a razão, sem peias, sem esperar pela revelação ou tentar “combinar” as descobertas com as questões de fé, como faziam os escolásticos, é a função do intelectual na era das luzes. Novas atitudes, para um novo tempo. Métodos adequados se fazem necessários. Lembrese de que Bacon foi o principal normatizador do empirismo inglês. Descartes, por sua vez, batizará uma metodologia científica: o método cartesiano. Hume elegerá o ceticismo como um atributo indispensável a todo pesquisador. Em comum, os precursores da ciência moderna orientavam o planejamento do processo da pesquisa em etapas organizadas. E que cada etapa fosse controlada, atendendo a

princípios com finalidades claras. A observação ou repetição de determinadas etapas poderia ser pontuada por considerações bem objetivas do fenômeno ou objeto estudado, produzindo enunciados. Curtos e claros, os “enunciados” são orações declarativas, que afirmam ou questionam determinados conceitos. Contrastando, os filósofos medievais, monges em sua maioria, produziam soberbos “tratados” (Agostinho, por exemplo, produziu centenas de textos!). Já os cientistas modernos se expressam em “enunciados”, reduzindo as possibilidades de interpretação dúbias ao mínimo. Dividir em etapas e garantir a estanqueidade de cada uma (enquanto se investiga o pulmão, não se observa o coração, por exemplo). “Reduzir para compreender”, eis o mote da ciência moderna. Para compreender um filhote de cão, examinem-se as partes que o compõem. Dividam-se essas partes, ou órgãos, explicando sua função particular. Compartmentalizar e estudar, um item por vez. Por isso a autópsia e a dissecação são os emblemas do desbravar científico moderno. As autópsias são retratadas em pinturas do período, em mais forte conotação com o progresso científico do que a navegação por cartas celeste-astronômicas ou a invenção da impressão com tipos móveis por Gutenberg. Veja-se o quadro “Aula de anatomia do Dr. Tulp”, de Rembrandt.



Figure 28: Aula de anatomia do Dr. Tulp, 1632. In Rembrandt: *The great dutch master - his life in paintings*, p. 40.

Todo esse entusiasmo com as possibilidades científicas que a razão proporcionaria tornou o século XVIII o “século das luzes”. A ingerência da religião sobre assuntos que cabiam aos homens, as trevas medievais, seriam debeladas pelas luzes do pleno uso da racionalidade humana.

A crença e a esperança dos iluministas na razão podem ser exemplificadas na ideia do círculo fechado de conhecimento, ou “*encyclopédie*”. Essa é a forma geométrica do imaginário iluminista: a compreensão de toda a realidade fenomênica, o abranger de todo o conhecimento humano em um círculo. Seria possível abranger toda a existência humana racionalmente? Os renascentistas haviam tentado. Em sua representação do homem vitruviano, Leonardo Da Vinci procurou amortizar o corpo humano em proporções matemáticas, desenhando um homem nu dentro de um círculo⁷⁴. Fosse em desenhos, pinturas ou texto, o ideal do século das luzes era reduzir a verbetes (ou enunciados) o conhecimento humano acumulado, tornando-o acessível. E por isso os iluministas enciclopedistas são o resumo de sua época. Diderot (1713-1784), Voltaire (1694 -1778) e Montesquieu (1689-1755), para citar alguns, foram intelectuais que estavam convictos quanto à capacidade de a razão alcançar o progresso e estabelecer a harmonia humana. Essa crença incipiente no “mito do progresso” é a tradução da quintessência do iluminismo: a predominância da razão conduziria a humanidade ao estado ideal, em que a sociedade humana experimentaria progresso, paz, extirpação das doenças e o domínio das intempéries naturais. E a liberdade de pensar, expressar e realizar o que o gênero humano pretendesse.

Inicia-se, dessa forma, o “mito do progresso”, cuja configuração contemporânea se verá mais adiante. Interessa notar, nesse ponto, que o mito possuía um messias: a razão humana, livre das superstições e dos limites impostos pela igreja ou pelos costumes. Ela emanciparia os homens. A devoção à razão tornava-se, ela mesma, análoga à devoção religiosa. Na Revolução Francesa, descristianizam-se cemitérios e templos católicos. Cruzes e imagens são removidas. Sinagogas são invadidas. E na catedral de Notre Dame, outra mulher é entronada: a razão. Uma razão que liberta.

⁷⁴ Há também um quadrado no desenho, embora o círculo predomine.

Ainda que a liturgia do “culto à razão” tenha sido breve, no panteão da ciência moderna ela continuou divinizada. E também exigia outros atributos de seus devotos: não bastava que fossem apenas racionais. A ciência moderna, no correr do tempo até o século XX, já não tratava da mesma razão ou objetividades típicas da filosofia clássica. Essa última era desprezada também pelas impurezas típicas de seu tempo, isto é, da antiguidade. Lembre-se de como, a despeito de seu questionamento dos mitos, os filósofos clássicos produziram um *mix* de filosofia, esoterismo e processos adivinatórios. Sócrates recebeu sua vocação filosófica no oráculo de Delfos, através da sacerdotisa Pítia. E mesmo que se triasse apenas o que era uma busca filosófica julgada “racional” pelos padrões do cientificismo, questões relativas à verdade, alegria ou realidade pareciam temas por vezes abstratos demais. O cientista moderno, no alvorecer da modernidade, procurava empreendimentos que conduzissem a algum resultado útil. Para o cientificismo, mesmo ao filosofar, era necessário algum resultado tangível, prático. E até os estudiosos da ética (os utilitaristas, por exemplo) se viam embarcando nessa abordagem tão técnica da filosofia.

Reduzida a sua instrumentalidade, o culto à razão no século XX tornou-se um paradigma que conteve os esforços científicos nas ataduras da tecnocracia. Essa contenção potencializava o uso da razão com finalidades práticas e desencorajava questionamentos éticos, metafísicos ou epistemológicos. Ela era positivista, no sentido em que o positivismo compreende a aplicação dos mesmos métodos das ciências naturais nas ciências humanas. Como faz notar Popper:

O positivista desaprova a ideia de que possam existir problemas significativos fora do campo da ciência empírica “positiva” – problemas a serem enfrentados por meio de uma teoria filosófica genuína. O positivista não aprova a ideia de que deva existir uma teoria genuína do conhecimento, uma epistemologia ou metodologia. (POPPER, 2006, p. 53)

Essa razão instrumental autoriza o uso da ciência de forma tática, isto é, aplicada aos meios, como descobrir formas práticas, utilizáveis de produzir a fissão nuclear. Como se fez no Projeto Manhattan⁷⁵, por exemplo. E desobriga os cientistas das finalidades estratégicas e consequências éticas de sua pesquisa, como, por

⁷⁵ O projeto Manhattan (1940-1949) foi o desenvolvimento de uma pesquisa em larga escala para desenvolver a bomba atômica, liderado pelos EUA e apoiada pelo Reino Unido e também o Canadá. Reuniu algumas das maiores mentes científicas de seu tempo.

exemplo, o bombardeamento atômico de Hiroshima. A razão instrumental é uma ciência que domina a natureza e também os outros homens. Está atrelada, intrinsecamente, à lógica do industrialismo. Como a produção industrial está inserida em um sistema de oferta e demanda, a razão instrumental também é articulada através dos ditames do mercado, em especial no neoliberalismo. Ela objetifica e coisifica a alma humana, como diriam Adorno e Horkheimer:

[...] a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO & HORKHEIMER, 1991., p. 40)

A citação acima é um exemplo das proposições intelectuais do instituto de pesquisa social da universidade de Frankfurt. Um conjunto de autores do instituto elaborou a teoria crítica (também nomeada por alguns como “escola de Frankfurt”), cujo traço mais pertinente para o tópico atual é o contraste entre a razão instrumental e a razão crítica. Ainda que o presente estudo não se detenha em profundidade sobre a teoria crítica, é importante averiguar como, sob a influência de suas produções ou através de um estado perplexo semelhante, diversos autores ao redor do mundo ocidental se viam estarecidos com a racionalidade instrumental e criticavam a brutal desumanização. Desumanização essa que se via expressa nas guerras, na economia industrial e na indústria cultural.

Essa perplexidade era a reação de filósofos que testemunharam as guerras mundiais e a coisificação das almas, sob o parecer do mercado. Eles estavam desapontados com as promessas iluministas quanto à emancipação da humanidade através da razão. Diferentemente do que os iluministas vaticinaram, o século das luzes não conduziu a humanidade a um luminoso destino. A mesma razão que produziu a enciclopédia produziu também os campos de extermínio, as inovações da indústria bélica e o cogumelo atômico. A razão divinizada não parecia se importar muito com a humanidade. Poetas buscavam por um rosto em estatísticas frias e enunciados científicos que se distanciaram da ética. Como no poema abaixo:

A ROSA DE HIROXIMA
Pensem nas crianças

Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroxima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A antirrosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada.

Vinícius de Moraes, Rio de Janeiro, 1954.

O animê *“Hotaro no haka”* (“Túmulo de vaga-lumes”, em português) é uma animação japonesa, filmada em 1988, que parece atender ao convite feito por Vinícius de Moraes na música “Rosa de Hiroxima”. O filme faz pensar nas crianças e mulheres japonesas que estavam sob o bombardeamento dos aliados, até o lançamento da bomba atômica. O desenho narra a história de duas crianças: Seita, um menino no começo da adolescência, e sua irmã, Tetsuo, ainda muito pequena. Eles tentam sobreviver em uma cidade japonesa, após a morte da mãe em um raide aéreo de bombas incendiárias. As luzes do clarão da explosão da bomba atômica (irônica e também cruelmente batizada como *“little boy”*, menininho), o destino final dos protagonistas, se opõem ao momento lírico em que os órfãos brincam com vaga-lumes que esvoaçam à noite em um terreno baldio. Baseado no romance do escritor Akiyuki Nosaka, publicado a primeira vez em 1967, a história é semibiográfica e profundamente comovente. Não há uma interpretação rígida, além da narrativa principal dos irmãos que tentam sobreviver em uma cidade assolada pela Guerra. Mas a conclusão final é que a desumanização e a insensibilidade nortearam as decisões estratégicas que empregaram cientistas, determinaram os objetivos finais de suas pesquisas, desenvolveram armamentos e cancelaram ataques à população civil. As luzes da razão instrumental são ofuscantes, como os

clarões atômicos. A humanidade queda diante dela fragilizada, como o rosto de crianças órfãs levemente iluminados por vaga-lumes.

Essa excessiva objetificação da ciência e a conseqüente tecnocratização do pensamento filosófico produziram uma sociedade que pode oscilar entre o tédio e a perplexidade. O tédio contemporâneo é a insensibilização da sociedade pela constante exposição às imagens e à mídia em geral. Mesmo quando tentam sensibilizar, como em campanhas humanitárias por exemplo, elas produzem insensibilidade em razão da repetição constante dos temas. Para Cristoph Türcke, filósofo alemão autor de “Sociedade excitada” (TÜRCKE, 2010), a velocidade e a espetacularização da sociedade contemporânea provocam insensibilidade e falta de percepção, o que se nomeia no presente trabalho como um estado de “tédio contemporâneo”. Essa insensibilidade é uma frialdade que enregela as percepções humanas e se constitui em um novo embate moral. Se, a seu tempo, resistentes morais como Kohlberg militavam contra a Guerra e o neocolonialismo, apresentando um juízo moral mais elevado, na contemporaneidade uma moralidade pós-convencional deve resistir ao que o próximo tópico chama de “égide do mercado”.

3.2 Palas Atena: Resistência moral à égide do mercado

Sociedade (Society)

É um mistério para mim

Nós temos uma ganância com a qual concordamos

Você pensa que você tem que querer mais do que precisa

Até você ter isso tudo, você não estará livre

(...)

Sociedade, essa raça louca

Espero que você não esteja tão só sem mim

Quando você quer mais do que possui

Você pensa que precisa

E quando você pensa mais do que você quer

Seus pensamentos começam a sangrar⁷⁶

Eddie Vedder (tradução do autor)

Dentre os deuses e deusas da mitologia grega, Palas Atena se destaca pelo amplo espectro de áreas em que é padroeira. São dela e estão sob sua defesa: os destinos da guerra, a preservação da civilização e o florescer das artes. Mas, com o tempo, o mito ficou mais atrelado à ideia de justiça. Palas Atena é a deusa da justiça, tanto a justiça em seu sentido objetivo, como também a lei, o pacto social que preserva essa justiça. Há uma importante razão para isso, impressa na própria origem mitológica de Palas Atena. Filha de Zeus, ela ganhou do pai a égide, um escudo imbatível usado pelo próprio senhor do Olimpo. Logo, estar sob a “égide” de algo passou a significar estar sob a proteção dos ideais da civilização, da estética e dos padrões de justiça reinantes.

Compreender como a “égide”, a defesa da justiça, migrou da compreensão de uma moral objetiva para a defesa de um regime econômico exigiria buscar uma explicação no âmbito da sociologia. Seria necessário compreender a lógica do capital, seus fundamentos iniciais. Isso abrangeria uma investigação de grande escopo, que se iniciasse nas primeiras análises a que o sistema capitalista foi submetido, o que incluiria abordar os grandes economistas como David Ricardo e Adam Smith, bem como Karl Marx, é claro. Mas seria necessário também compreender análises atuais, como a do economista francês Thomas Piketty, em seu recente livro, “O capital no século XXI”.

Como a problemática que se impõe neste trabalho é mais pertinente à filosofia moral do que propriamente à economia, este tópico terá sua análise restrita ao campo filosófico e ao ensaio sociológico contemporâneo. O propósito é notar algumas influências filosóficas que embasam a égide do mercado, para poder elucidar com mais clareza os pressupostos teóricos, conscientes ou não, a que determinadas posturas sociais estão sujeitas. E como pré-requisitos para essa elucidação, algumas demarcações precisam ser desenvolvidas.

⁷⁶ Oh, it's a mystery to me / We have agreed with which we have agreed / And you think you have to want more than you need / Until you have it all you won't be free / Society, you're a crazy breed / Hope you're not lonely without me / When you want more than you have / You think you need / And when you think more than you want / Your thoughts begin to bleed

A primeira demarcação é: viver sob a égide do mercado significa pertencer a uma sociedade em que os valores do capital se cristalizaram como a única versão possível de existência real. E as leis, em um estado neoliberal, são as correias do escudo que defende não propriamente a justiça, mas a liberdade de mercado, o livre empreendimento e a iniciativa privada. Como a lógica inerente é a da competitividade e da alta atratividade de capital (em que a corporação que tem muito atrai ainda mais), pode-se questionar, na prática, se todo empreendedor pode usufruir de liberdade para empreender. Mas a lógica reinante é: que as transações comerciais sejam mantidas funcionando. É a égide do mercado quem dita o que é “algo justo”, isto é, condizente com a manutenção do valor maior de uma economia capitalista. E o imperativo máximo de uma economia capitalista é o consumo. Que o consumo seja encorajado. Que o desejo de consumir ultrapasse a necessidade real, se assim for preciso. Em uma sociedade sob a égide do capital, não consumir e encorajar a diminuição do consumo é um contrassenso, uma traição a algo que é considerado fundamental para a preservação da civilização ideal.

A segunda demarcação é: o senso estético da arte e a preservação da civilização ideal capitalista estão protegidos pela égide de mercado. O mercado dita o que é belo e, em contraposição, execra o que julga feio ou inadequado. Essa clivagem estética estabelece uma linha divisória entre o que é civilizado e o que é incivilizado. Moda étnica, roupas indianas, por exemplo, serão “civilizadas” se devidamente adaptadas à cultura capitalista. Uma novela que aborde o tema fará essa adaptação. E uma esteira de empreendimentos que explore figurinos e produtos indianos seguirá o sucesso de audiência do folhetim. E mesmo quando a moda muda o que foi belo na estação anterior, ela não faz isso como uma resistência ao mercado. Antes, é uma forma de obrigar à compra de novos produtos. O design, o estilo, a produção artística e visual estão sujeitos à lógica do mercado. A égide argumentará sobre o valor prático dessas produções. E mesmo quando esse valor não é inerente ao produto, quando o preço pago não é percebido na materialidade do objeto, a égide do mercado ditará que consumir mantém a civilização ocidental funcionando. Logo, o mero ato de consumir, mesmo sem considerar a necessidade de um produto, já se constitui uma ação moral correta na concepção moral convencional do capital.

Todo regime econômico retrata a relação de seus súditos com o mundo. Mundo, aqui, pode ser compreendido como o mundo natural e seus recursos ambientais. A natureza, enfim. Mas também há uma concepção existencial ou social, que se constrói em uma cultura. Na égide do mercado, a compreensão filosófica dominante é uma concepção utilitarista, pragmática e instrumentalista quanto ao mundo. Para o pragmatismo radical, o mundo é concebido como um mercado: o planeta, com seus recursos e habitantes, é a exposição de inúmeras prateleiras, o que faz lembrar as reflexões do rabino Abraham Joshua Heschel (2005)⁷⁷. Para ele, a reverência e assombro (o *yrat hashem*, reverência, dos judeus é semelhante ao *thauma*, assombro, dos gregos) são perdidos na cosmovisão da égide do mercado. Afinal, trata-se o mundo como uma loja de departamentos, em que “poder comprar” é um argumento moral válido. Ou ainda: lida-se com a natureza como se ela fosse uma caixa de ferramentas, extraindo dela o que servir de instrumento à manutenção de uma civilização dominada pelo capital. Isso explica a razão do movimento pragmático, desde Richard Rorty, negar a importância da filosofia clássica (bem como a de outras filosofias “puristas”). É uma negação necessária, pois a filosofia clássica tem em alto apreço o *thauma*, o espanto desinteressado com o mundo, algo que deve ser banido, pois o deslumbramento com o mundo afetaria a exploração pragmática de seus recursos.

No tempo presente, uma nova objeção de consciência se faz necessária: deve-se resistir à “égide do mercado” e ao mito do progresso, que são fundamentados no consumismo típico e não regulado do neoliberalismo. As políticas neoliberais são especialmente danosas ao meio ambiente, e por isso uma ética ambiental militante é imprescindível. A coerência entre teoria e prática é indispensável. Resistir à égide do mercado é também favorecer a uma *práxis* baseada na sustentabilidade, que é um conceito que busca moderar o consumo irresponsável de recursos finitos.

⁷⁷ Abraham Joshua Heschel (1907-1972) foi um rabino polonês-americano, filósofo, ativista dos direitos civis e professor do seminário judaico-teológico da América. “*God in Search of Man*” foi lançado em 1955. O livro aborda, em uma perspectiva místico-judaica, temas como filosofia da religião, ética e metafísica.

3.3 O tédio contemporâneo: percepções de tempo e espaço sob a égide do mercado

Uma viagem feita a um local desconhecido, sem o suporte de dispositivos de navegação ou guias, pode ser um exemplo de despertar do tédio contemporâneo. Ocupado em viajar, alguém vivencia a experiência descrita abaixo:

Você está enfrentando o tão decantado desconhecido, o vácuo do pensamento ocidental. Precisa de ideias, de hipóteses. O método científico tradicional, infelizmente, nunca chegou a especificar onde se podem conseguir mais hipóteses. O método científico tradicional sempre teve uma visão 20 por 20. É bom para mostrar o caminho que a gente tomou e para testar a autenticidade daquilo que a gente pensa que sabe, mas não indica a direção a tomar, a menos que seja a continuação daquela em que a gente estava indo antes. A criatividade, originalidade, inventividade, intuição, imaginação — em outras palavras, o “desempacamento” — estão completamente fora da alçada do método científico. (PIRSIG, 2007, p. 271)

Não é difícil simular a condição de um aventureiro. Se nos munirmos de um mapa e de uma boa imaginação, podemos viajar. É só acompanhar, com o olhar, a ponta dos dedos enquanto eles percorrem um caminho impresso. Seria um exercício inédito para alguns, em uma época em que mapas em papel vão se tornando obsoletos. Contemporaneamente, a constelação de satélites que mapeia e monitora o mundo, em tempo real, parece ter deflorado matas virgens e exposto Gaia⁷⁸ à nudez. Seu corpo desnudo, no entanto, é observado com fastio e inapetência. Sua nudez não atrai nossa atenção. Os mapas digitais parecem conter toda a informação de que precisamos. Podemos compreender com precisão a distância entre lugares de nomes fascinantes, cruzando, em vista aérea, linhas férreas ou rios. As cores podem nos legendar se o local é de uma alta topografia ou se o clima é temperado ou árido. Os tamanhos das letras em que grafamos o nome das cidades podem nos dizer se há muitos ou poucos habitantes. Acessando conteúdos digitais, veremos fotos detalhadas e atualizadas, um recurso que os filmes de espionagem fantasiosamente anteviam duas décadas atrás.

⁷⁸ A deusa mitológica grega que representa a Terra. Mãe dos Titãs e, paradoxalmente, também dos Cyclops. Isto acentua o caráter aconchegante, mas também beligerante da natureza. Uma análise atual (como a de James Lovelock, autor de *"Gaia: A New Look at Life on Earth"*, de 1979) pode interpretar Gaia como a relação simbiótica e ecológica entre a humanidade e o planeta. Sua corporificação como mulher propõe a importância da transcendência e do mistério para a interação humana, seja uns com os outros ou com a natureza.

Todos esses detalhes, é óbvio, eram indisponíveis ao viajante antigo. Caso vivêssemos em algum momento das grandes navegações, palpitaríamos com curiosidade, terror e audácia em um reagir numinoso⁷⁹ diante de um espaço inexplorado. Nosso mapa seria impreciso, permeado de colofões⁸⁰, com anotações de preces cifradas e um convite a completar o que não estava cartografado. Suspiraríamos de desejo por despír Gaia, logo após expirar nossas orações pedindo a proteção da viagem. E divididos entre a devoção e o desejo, em nossa carta náutica primitiva veríamos a imaginária ilha de São Brandão⁸¹. E também os leviatãs, que desafiavam os conquistadores. Imaginado, mas (ainda) não provado, a oeste do Atlântico nossos devaneios desenhariam o Novo Mundo. Como se vê, os mapas antigos transcendiam suas funções instrumentais, não apenas informando (o que ainda não faziam tão bem como os atuais), mas também desafiando o explorador a uma atitude resiliente, de enfrentamento da adversidade e de superação. Porque não podemos nos esquecer de que as feras marinhas e sereias desenhadas nos mapas advertiam dos perigos, mas também provocavam a virilidade, a fé e a abnegação dos navegadores.

Mas há muita coisa que um mapa, mesmo atual, não pode dizer e, por isso, sábios como Agostinho teriam dito: “A vida é um livro, e quem não viaja lê apenas a primeira página”. Um mapa, sob certa interpretação, é um instrumento tipicamente moderno que parece exaurir o mundo e a paisagem de seu mistério. Os dados disponíveis em um mapa, para serem visíveis e inteligíveis, descartaram vários outros, alguns dos quais indispensáveis para uma real captação da viagem. Dentre eles: a sinfonia de sotaques e ruídos ambientais peculiares a regiões tão originais, que só uma percepção apurada pode notar; a real experiência do tempo consumido para se chegar, que afeta nosso estado de espírito, desligando-nos do ponto de origem paulatinamente e nos preparando para o destino.

Esse vivenciar subjetivo da demora para se realizar uma viagem já foi notado, em analogia filosófica:

⁷⁹ Estado de inspiração beatífica, ou mesmo inspiração filosófica.

⁸⁰ Notas de rodapé dos textos antigos.

⁸¹ São Brandão (ou Saint Brendan) foi um monge e navegador irlandês que viveu entre 484 e 577. Ele é conhecido por um texto mítico, posterior à época em que viveu, “A viagem de São Brendan”, que inspirou diversos navegadores transoceânicos da medievalidade. Sua ilha mítica estava presente em diversos mapas oficiais. Alguns pensam não ser tão mítica assim, já que, séculos antes de Colombo, cartógrafos insistiam na existência de terra além dos Açores.

Viajamos, portanto, mais na base da intuição e da dedução a partir dos indícios que encontramos. Levo no bolso uma bússola, especialmente para os dias nublados, quando a gente não se pode orientar pelo sol; mantenho também um mapa montado numa armação especial sobre o tanque de gasolina, de modo a poder acompanhar o número de quilômetros percorridos desde o último entroncamento e identificar as referências. Munidos destes instrumentos, sem nenhum impulso de “chegar a algum lugar”, tudo vai bem, temos o país inteiro à nossa frente. (PIRSIG, 2007, p. 11)

O que o filósofo Robert M. Pirsig (2007)⁸², que nos é contemporâneo, recupera em seu livro “O Zen e a arte da manutenção de motocicletas” é a aventura de viajar por terreno desconhecido, avaliando o que ocorre em nosso interior quando fazemos isso. Em uma longa viagem de moto, Gaia é despida lentamente. O desejo e o mistério se engrenam, produzindo disposição. É o que notamos em determinada cena do livro, quando vemos alguns viajantes discutindo se não seria mais confortável fazer a viagem de avião em vez de de moto. Pirsig respondeu: “Eu lhe disse que o desconforto físico é importante apenas quando estamos indispostos. Aí a gente põe a culpa em qualquer coisa que incomode. Mas se a pessoa estiver disposta, o desconforto não importa muito (...)” (PIRSIG, 2007, p. 25).

Essa “disposição” aventada por Pirsig (2007) é o oposto do que se vê no mundo moderno, onde viajantes são meros espectadores das telas das poltronas de avião ou GPS. Publicado em 1974, “Zen e a arte da manutenção de motocicletas” já antevia como nossas sociedades atuais estariam tomadas pela letargia. O livro narra, em primeira pessoa, pouco mais de duas semanas de viagem de motocicleta através dos Estados Unidos. Pai e filho (Chris, um adolescente), acompanhados por um casal amigo, servirão de debatedores filosóficos. Esse período de tempo da viagem, que é vagarosa quando comparada a viajar de avião ou trem, é indispensável para que eles retomem uma arte humana perdida: o diálogo. E sabemos como o diálogo foi o estilo literário preferido dos filósofos clássicos. Dialogar e aventurar-se exigem investir tempo de qualidade em enfrentar a velocidade real das coisas. Todo desconforto produzido por esse enfrentamento é superado pela satisfação de concluir uma passagem. Como continua Pirsig:

(...) chegar às Rochosas de avião era como enquadrá-las num dado contexto, vê-las como um bonito cenário; ao passo que atingi-las após uma

⁸² O livro “Zen e a arte da manutenção de motocicletas” foi publicado em 1974. A edição utilizada é a publicada pela Editora Martins Fontes, em 2007.

árdua jornada através das pradarias significaria vê-las de outra forma, como uma meta, uma terra prometida. Se John, Chris e eu chegássemos com esse sentimento e Sylvia chegasse (**caso viajasse de avião**) achando as Rochosas “agradáveis” e “bonitas”, a desarmonia resultante seria pior do que a que porventura proviesse do calor e da monotonia das Dakotas. (PIRSIG, 2007, p. 25. O texto em negrito é nosso).

A viagem feita por Pirsig e Chris se parece, em termos analógicos, com a Odisseia ou *Tshuvah*, aludidas no início deste trabalho. Semelhante a elas, a viagem é apenas o cenário (em constante mudança e movimento) em que se discutem, de forma dinâmica, elementos de diversas áreas da filosofia, como moral e estética. As discussões são permeadas, ocasionalmente, por situações triviais, como preparar uma refeição ou realizar alguma manutenção na moto. Essa atmosfera trivial parece comprovar como reflexão, resistência moral e mentoreamento são necessários para se livrar do senso comum contemporâneo, fundamentado em um paradigma tecnocrático quanto à ciência e um conforto pragmático quanto à égide do mercado. Em outras palavras, no senso comum contemporâneo, se algo funciona bem e se é prático em termos de aquisição e consumo, ele é aceito automaticamente, sem crítica ou reflexão. Afinal, por que questionar o processo de manufatura de um mp3 player que é vendido por meros 5 dólares? Essa é a égide do mercado: a livre iniciativa e a lei da oferta e demanda devem ser respeitadas, sem maiores considerações éticas. Ao aceitar o paradigma tecnocrático embutido em um mp3 player, ignora-se a relação social que o produziu, os processos de fabricação envolvidos, as questões ecológicas pertinentes etc.

Mas o interesse principal de Pirsig é a epistemologia e a filosofia da ciência. No decorrer do livro, ele põe em relevo a importância da intuição abstrata como orientadora da ação humana:

A modalidade romântica baseia-se, acima de tudo, na inspiração, na imaginação, na criatividade e na intuição. Predominam os sentimentos, ao invés dos fatos. A arte que se opõe à ciência é geralmente romântica. Ela não funciona em termos de razão, nem obedece a leis. Funciona na base do sentimento, da intuição e do senso de estética. Nas culturas nórdicas, o romantismo é geralmente associado à feminilidade, mas tal associação é meramente fortuita. (PIRSIG, 2007, p. 73)

Pirsig alude ao mesmo fenômeno que se observou no tópico anterior: a forma como a humanidade produz oposições, classificando determinadas categorias como absolutamente excludentes. De forma didática, ele reproduz essa divisão como ela é concebida na modernidade; ou pós-modernidade, uma vez que ele escreveu em

contexto relativamente recente, na década de 1970. Em uma visão de mundo positivista, estipulam-se polos bem distintos para fenômenos que, na realidade, estão sempre vinculados. Fé e ciência, emoção e razão, masculino e feminino assumem, na concepção de mundo positivista, uma polaridade inconciliável. A intuição e a arte, por exemplo, obedeceriam a uma taxonomia que as classifica no âmbito da feminilidade, em uma modalidade que Pirsig chama de romântica. Diametralmente oposta a essa, há a modalidade que ele batiza como clássica, assim descrita: “A modalidade clássica, entretanto, parte da razão e obedece a normas — que são, por sua vez, formas subjacentes de pensamento e comportamento. Nas culturas europeias é uma modalidade predominantemente masculina” (PIRSIG, 2007, p. 73).

Emprestando brevemente uma reflexão nietzschiana, o mundo, na concepção moderna científicista, estaria dividido entre o que é apolíneo (isto é, derivado de Apolo, deus da perfeição, equilíbrio e razão) e o que é dionisíaco (derivado de Dionísio ou Baco, deus do vinho, da insânia e da festa). Essa é uma divisão com total estanqueidade: Apolo e Dionísio estão hermeticamente isolados um do outro. O que “Zen e a arte da manutenção de motocicletas” faz perceber é que uma motocicleta é uma excelente analogia de como Apolo e Dionísio convivem na natureza humana. Um motor é apolíneo, uma obra de engenharia exata, um sistema fechado previsível e determinístico. Mas enquanto uma moto corre por dias em uma estrada desconhecida, o piloto e o garupa desfrutam de uma condição dionisíaca. A ordem exigida não é a mesma do motor de explosão, mas sim aquela de um banquete, o que Dionísio ou Baco certamente aprovariam. Dessa forma, o processo consciente em andamento, enquanto o asfalto corre sob as rodas, não é passível de uma ordem já estabelecida, como seria se fosse exclusivamente apolíneo. Mas também não é apenas emocional e de instinto, tal como seria se apenas Dionísio estivesse em cena. Ocorre uma complementaridade. Há uma valoração acontecendo, uma relação dialógica, ou dual, entre dois correspondentes da alma humana: a ordem e o improvisado, a segurança e a aventura. Intelecto e emoção se alternam, à semelhança do movimento do êmbolo de um motor.

Através de uma alegoria simples, isto é, uma viagem de moto pelo país, acompanhado pelo filho e um casal de amigos, em um autêntico *cross country*, Pirsig reelabora os debates peripatéticos da filosofia. As rodovias vicinais, menos

utilizadas, são as escolhidas para a viagem, por exemplificarem a rota que a busca filosófica e científica tem diante de si, contemporaneamente: evitar os caminhos já viciados e procurar a experiência, em primeira mão, daquilo que aparentemente já foi mapeado. Como já se disse, um mapa pode nos dizer como chegar a algum lugar, mas não pode ajudar muito a descrever esse lugar em sua totalidade.

A velocidade ilusória em que se experienciam as viagens atuais afeta a percepção de tempo e espaço. Produz também a fantasia, propalada na era das luzes, de que o mistério do mundo já se extinguiu. A ciência, no cientificismo, julga que já domou o mundo. O significado de “mundo”, em uma perspectiva positivista, pode ser a natureza ou o próprio homem. Esse triunfalismo da técnica sobre o mundo remonta às grandes navegações, em que os mapas se converteram em instrumentos de relativa precisão. Como diz Neira:

La extensión de las coordenadas sexagesimales al conjunto del planeta tuvo como consecuencia el poder planificar y realizar un viaje a un lugar del que no se sabía nada, pero actuando en él como si se lo conociera. Incluso en la actualidad los navegantes pueden adentrarse en aguas o tierras desconocidas gracias a ellas. (NEIRA, 2010, p. 256)

A divisão do globo em coordenadas sexagesimais⁸³ favoreceu uma abordagem cientificista do mundo que buscou simplificá-lo para facilitar a compreensão. Os mapas puderam grafar todo o planeta, de forma exata. E um mapa é, em termos visuais, uma simplificação máxima, o reducionismo de diversas jornadas. Isto é percebível especialmente na época atual, em que o ato de “viajar” teve seu caráter transcendente substituído pelo empacotamento industrial e transformado em um produto de claras e rígidas especificações. Viajamos com o conforto e a razoável previsibilidade de um turista, em vez de com o olhar atento e perscrutador de mistérios do peregrino, parafraseando Bauman. Há, portanto, nesse estrito sentido, um modo de percepção contemporâneo imerso na imanência, em detrimento da transcendência. Uma sensação de mundo que é mediada, enquanto olha apenas para o que um guia aponta, como pode ocorrer caso se visite a Coreia do Norte sob a tutela de um guia estatal. Mediados por uma apresentação oficial, o olhar capta apenas o imanente, a superfície que é descrita. O olhar pode também ter

⁸³ Isto é, um sistema de numeração baseado em 60. Como o relógio de ponteiros, dividido em 12 horas, cada qual com 60' minutos, compostos por 60", o planeta também é dividido em coordenadas sexagesimais. Araraquara, por exemplo, localiza-se nas coordenadas geográficas 21°47'37" (latitude sul) e 48°10'52" (longitude oeste), segundo o site especializado em cidades <http://pt.db-city.com/>.

sido domado por uma visão de mundo que impõe sobre tudo uma leitura ocidental, afeita às economias neoliberais. A viagem do turista é superficial por ver o mundo na perspectiva da égide do mercado. Uma experiência assim é entediante. E ela também pode ser tipificada pela relação humana com os mapas modernos, uma relação de aceitação do dado sem crítica. É um estado letárgico, pelo menos em relação a alguns temas. Esse senso contemporâneo, que priva a realidade do mistério e de fenômenos transcendentais, pode recobrir como poeira fina diversas superfícies da vida. Esse empobrecimento da experiência humana é o tédio contemporâneo de que trata este tópico. Fomentado pela onipresença da propaganda e a pasteurização mercadológica⁸⁴ do que antes era natural, doméstico e gratuito, o tédio contemporâneo é a antítese do desejo, o que é paradoxal em uma sociedade submetida a tanta erotização quanto a nossa. Mas ao notar a evocação do desejo sexual, feita pela propaganda mesmo quando oferece produtos tão diferentes como automóveis ou cereais matinais, pode-se perguntar se não se experimenta uma era de inapetência. Terá a frigidez possuído o mundo? O que, na contemporaneidade, pode banir o tédio, estimulando a alma ao mesmo tempo em que resiste à égide do mercado?

No concluir desse tópico, apontam-se dois exemplos de estímulos. Não são exemplos exaustivos, pois haveria outros que mereceriam ser citados. Mas são pertinentes à temática da presente tese. Os dois exemplos são:

- 1- O mentoreamento enquanto uma influência que faz o indivíduo resilir, superar uma dificuldade e se aventurar, assumindo novos riscos.
- 2- As experiências significativas ligadas às obras cinematográficas.

Quanto ao exemplo 1, retorne-se a “O guia dos perplexos”, elaborado por Maimônides. Ele expressa o equilíbrio entre uma visão de mundo que desponta em nossa experiência de contemporaneidade e o diálogo dessa *episteme*⁸⁵ contemporânea com os compromissos éticos que assumimos. Compromissos que podem ser derivados de várias fontes, sejam elas filosóficas, religiosas ou

⁸⁴ Atividades que eram experimentadas *in natura* (Ex: refeições, encontros românticos, diversão infantil) hoje são produtos intangíveis, oferecidos pelo mercado. Aprofundam-se na questão: Michael Polan, autor de “O dilema do onívoro” (2007), que trata da excessiva industrialização do ato de comer. E também Zygmunt Bauman, que, em “Modernidade e Ambivalência” (1999), aborda o que chama de “privatização da ambivalência”.

⁸⁵ Do grego “saberes”. Usado aqui para denotar o sentido de um conjunto de saberes (como o ideal de ciência atual, por exemplo) que produzem todo um paradigma.

ideológicas. Um guia dos perplexos é o que nos faz equilibrar nossos pressupostos com as exigências de uma nova realidade. Tanto em termos cognitivos (incluindo-se aqui a moral, como desenvolvimento da inteligência humana) como em termos filosóficos e afetivos, o guia dos perplexos é um discurso preparatório para quem se lança em uma aventura. Afinal, há uma fala, um discurso que prepara os indivíduos que elaboram sua própria resiliência, robustecendo sua motivação para superar-se. Essa fala é “ouvida” mesmo quando não foi proferida: pode ser o simples vislumbre de alguém agindo corretamente em uma atitude cotidiana, como quando uma criança vê um adulto caminhar com o lixo na mão até encontrar uma lata de lixo; ou quando um filho relembra o esforço físico e empenho financeiro de um pai envolvido braçalmente na construção da casa própria (ASSIS, 2009). E nesses exemplos citados, fica clara a ausência do mercado. Por mais que se tente, o mercado não vai além de produzir um simulacro para a influência moral espontânea do bom exemplo que é admirado e seguido. Nenhum plano de marketing pode produzir um *script* de mentoreamento de alcance infalível. Consegue-se, no máximo, simular os discursos que são vivenciados em uma experiência significativa.

Eis a real dificuldade do mercado em clonar o estímulo que os discursos morais produzem: esses discursos são extraídos de cenas comuns, permeadas de trivialidade. Provavelmente, as pessoas observadas não se dão conta de que influenciaram alguém moralmente. Além desse anonimato por parte do influenciador moral, há ainda a ambientação das situações em que ocorrem. A observação desse discurso é feita com a verificação de que algo estava em risco. Havia sempre uma pressão contrária, um dilema, a necessidade de uma escolha. Uma vez feita a escolha, ela embasará, pela força do exemplo, os futuros juízos morais que o sujeito fará. Risco e aventura, portanto, andam juntos. E fazem germinar na alma humana juízos morais e discursos que energizam psicologicamente a resiliência.

Essa sensação de risco, que por si só é o despertar do tédio, é uma similitude com a diáspora, estado comum dos leitores medievais de “O guia dos perplexos”. Ela representa também uma aventura, no sentido em que os indivíduos se veem diante de desafios que os obrigam a escolher e experienciar mudanças geográficas, teóricas e ideológicas.

Neste t3pico, notou-se como, em nossa sociedade contempor3nea, o risco e a aventura se dissiparam em uma cultura dominada pelos valores de mercado. N3o se trata, aqui, de uma trivial cr3tica ao consumismo e ao materialismo atuais. Ao elogiar a aventura, tamb3m se elogiam os famosos pioneiros que se lançaram em mares bravios em busca de fortunas materiais. Novas aquisiç3es e aumento patrimonial s3o objetivos encontrados entre alguns dos mais heroicos dos sujeitos presentes nesta pesquisa. Mas o gosto deles pelas perip3cias (tais como projetos pedag3gicos in3ditos que os faziam visitar a favela adjacente 3 unidade escolar) e por novos desafios, bem como a dedicaç3o que supera o que a remuneraç3o exige, fez com que moldassem suas carreiras docentes assumindo riscos. E mesmo privaç3es.

Ora, qualquer *focus group*⁸⁶ pode notar a necessidade humana de ousar, de provar o desconhecido. A aventura 3 simulada pela din3mica de mercado. Este, no entanto, a debilita. Em linguagem figurada, pode-se dizer que 3 dif3cil embalar uma experi3ncia significativa. Como se imitam o risco, o dilema e a aventura que envolvem a cria humana quando ela est3 mergulhada em uma viv3ncia transcendente? 3 poss3vel reproduzir uma atmosfera artificial saturada de aventura e necessidade de decis3o? 3 o que o mercado tenta, propondo escolhas. Diferentemente das escolhas reais, essa escolha do mercado 3 mais segura. Como faz notar Neira:

La libertad de elegir en el mol (**isto 3, centro de compras ou mercado**) no tiene relaci3n con la libertad individual propuesta por John Stuart Mill; ni con la anarco-individualista propuesta por Henry David Thoreau o incluso por Aldo Leopold en el elogio que 3ste realiza de la autonom3a del pionero estadounidense. En la libertad de elegir en el mol han caducado todas las aventuras y las relaciones humanas se convierten en lo que Sloterdijk denomina "relaciones cristalizadas", bajo el proyecto del aburrimiento normativo pos-hist3rico. La expresi3n econ3mico-filos3fica del mundo poshist3rico es la idea de libertad de elegir, enunciada por Milton Friedman. El mol, actual Palacio de Cristal, es como una enciclopedia ilustrada, que exhibe, en orden y sin peligros, el conjunto, ya no del saber, sino de los bienes disponibles. Con ello, se modifica la condici3n humana. (NEIRA, 2010, p. 270)

Nota-se, no coment3rio de Neira (2010), que a liberdade de compra apresentada pelo mercado difere em muito de conceitos filos3ficos de liberdade

⁸⁶ Esp3cie de din3mica de grupo que realiza pesquisa mercadol3gica. O conjunto de dados recolhido produz um *briefing*, uma orientaç3o para o lançamento de um produto ou planejamento de campanha.

preciosos, como os vistos em Stuart Mill, Thoreau e outros. Na liberdade de mercado, estão “extintas todas as aventuras”, e as relações assumem o que Neira, citando Sloterdijk, chama de “relações cristalizadas”. A isso se segue o *aburrimiento*, o fastio, o tédio, a inapetência. Esses estados afetivos (e também intelectuais) não são exceções, mas típicos, um estado normativo pós-histórico. Ainda aproveitando a ilustração de Neira, o “Palácio de Cristal”, que são as relações ocorridas na égide do mercado, é semelhante a uma enciclopédia ilustrada, que apresenta o mundo e o exaure dos mistérios e perigos, organizando-o em um conjunto inteligível e previsível. Seus colofões e informes não indicam os perigos, como os mapas antigos, mas sim as prateleiras e os bens disponíveis. Na égide do mercado, troca-se a carta náutica da aventura pelo entediante *layout* das gôndolas do hipermercado. A liberdade simulada pelo mercado é a liberdade de compra, e aqui se vê o reducionismo aplicado ao *modus vivendi* do neoliberalismo: o mundo foi transmutado de um fenômeno que produzia espanto, como no *thauma* grego que inaugurou a filosofia, para uma ida corriqueira às compras.

Apesar das tentativas de simulacro do mercado, a necessidade de orientação e conselho, mentoreamento e encorajamento para resilir continuam indissimuláveis. E algumas influências morais recebidas, como as que se verão entre os entrevistados na presente pesquisa, demonstram que, por vezes, crescer moralmente, bem como operar sua resiliência incluem uma resistência moral à égide do mercado.

Aborde-se agora o exemplo 2, sobre as experiências significativas ligadas às obras cinematográficas. Para um recorte mais preciso, focalize-se a educação. Podem os membros da comunidade escolar, alunos e professores, espanar de suas percepções as camadas de pó depositadas nas consciências em geral? Afinal, a educação não deve funcionar como mera reprodutora do *modus vivendi*. Precisa desenvolver a autonomia dos indivíduos, conduzi-los à maturidade crítica. De que ferramentas dispõem os educadores?

Eis aí uma grande oportunidade para o uso das obras de cinema na educação, pois há uma rede de significados pessoais, conscientes ou não, que enriquece de sentido um filme assistido. Um bom filme, tal qual um mapa medieval, é uma obra aberta (veja mais em ECO, 1991), que convida o espectador a interpretar e completar. Ele deve possuir desenrolares imprevistos, saberes não

ditos ou ocultos em cenas simbólicas, espaços para a imaginação. Em suma, um bom filme não tem a muita precisão dos mapas modernos, não é uma obra finita que queira dizer uma única coisa. É justamente essa polissemia que distingue um “bom filme” de um filme ruim. Não é uma mera questão de procurar um filme vencedor de muitos *Oscar’s*. Ao mesmo tempo, há filmes do circuito comercial, bem cotados pela indústria, que surpreendentemente são também excelentes narrativas para se usar no contexto escolar. Portanto a escolha de um bom filme ultrapassa as categorizações um tanto quanto maniqueístas, como “se faz sucesso comercial, é ruim para educação” ou “se é europeu e em preto e branco, é bom para assistir na sala de aula”. É o fato de ser uma obra capaz de produzir uma interpretação crítica que interessa em termos de educação para autonomia.

A principal reserva quanto aos filmes de sucesso comercial deve ser em relação à sua onipresença e o monopólio que eles fomentam. Em uma sociedade cada vez mais plural, o cinema deve ser provado como uma experiência transcultural. A escola ultrapassa a égide do mercado quanto utiliza o cinema e prepara o aluno para que ele não seja mais um mero espectador, mas um participante da obra cinematográfica, um “fruidor”, apropriando-se da terminologia de Eco (1991). E tal como na degustação de sabores culinários estrangeiros, a escola, idealmente, deveria comportar toda a diversidade de sentidos e o prisma emotivo de diferentes tradições do cinema. Desde filmes poloneses, como o formidável “*Ida*” (2013), passando pelo iraniano “*Filhos do paraíso*” (1997), até o já citado animê “*Túmulo de vaga-lumes - Hotaka no haka*” (1988). Ao experimentar novas narrativas, com roteiros inusitados e que fogem ao padrão enlatado dos roteiros usuais, o tédio é banido.

Favorece a esse ideal a narrativa que se desdobra na tela, pois ela pode produzir um alívio de nossa própria incompletude. E as possibilidades para isso perpassam vários gêneros do cinema, o que pede que deixemos de lado qualquer preconceito. Toda experiência humana, independentemente do gênero cinematográfico em que é registrada, carrega o potencial para a transcendentalidade: documentários e musicais; faroestes e ficção científica; filmes de arte franceses ou filmes que retratam o folclore brasileiro; produções caras ou baratas; de erudição universal ou sabedoria local. Todos têm, no mínimo, algo em comum: podem permitir que a audiência reserve algum momento para experimentar

o acompanhamento de uma narrativa que dá espaço para a transcendência. E sendo esta última uma palavra tão gasta em usos de diferentes campos, obviamente necessita de uma conceituação.

Para alguns autores, dentre eles La Taille (2006), prazer e alegria diferem. O prazer é imediato ou, se dito em termos que constam nesta tese, imanente. Já a alegria e a felicidade são, por natureza, transcendentais, pois ultrapassam o aqui e agora: “Por enquanto, penso podermos assumir que, ao lado de sua característica de experiência subjetiva, a felicidade, para merecer esse nome, exige a transcendência do aqui e agora” (LA TAILLE, 2006, p. 38).

A confusão entre prazer e alegria é muito comum na sociedade neoliberal. As campanhas mercadológicas se esforçam em substancializar, em seus produtos ou serviços, atributos ligados à felicidade. Um plano de seguro de vida é traduzido como amor à família, o lanche no *fast food* é apresentado em uma cena que se assemelha à comensalidade e refeição comunitária. Toda essa tentativa falha, pois não concede o sentido existencial que é peculiar à felicidade transcendente. Como continua La Taille: “Spaemann (1999) descarta o prazer, como sentimento inerente à felicidade, e elege a alegria para ocupar o seu lugar: a alegria transcende a sensação imediata de gozo, dá-lhe sentido existencial” (LA TAILLE, 2006, p. 38).

E ainda por “transcendente”, deve-se compreender o mesmo que Boff (2000): “Porque transcendência não é algo que temos ou não temos. Todos têm. Transcendência não se ganha, não se perde, é uma situação do ser humano que é condenado a viver essa dimensão, a violar os interditos, a superar os limites” (BOFF, 2000, p. 76).

Considerando a transcendência como a causadora da inclinação humana a “violiar interditos” e “superar limites”, nota-se a estreita ligação, sugerida por Boff, entre transcendência e superação de limites. Outra palavra adere-se, então, a transcendência: resiliência. Esta última, na língua portuguesa, é uma palavra relativamente jovem. Seu uso cotidiano já sofre apropriações de diversos outros campos. É necessário, então, estabelecer o conceito de resiliência, o que se fará no capítulo a seguir.

4 RESILIÊNCIA

No presente capítulo será empreendida uma revisão bibliográfica que busca reconstituir os estudos a respeito da resiliência. Antes de abordar especificamente este tema, convém lembrar que ele é submetido, como quaisquer outros temas, a uma temporalidade. Enredos temporais, típicos de cada época, levaram os pensadores de seu tempo a interpretações diferentes daquelas que hoje daríamos. Dito de outro modo, precisamos discutir os desafios e problemas com os quais se debatiam esses proponentes anteriores que se dedicaram à problemática apresentada no presente trabalho, para compreender o contexto temporal em que estavam inseridos.

A compreensão atual quanto à resiliência obedece a uma construção social e histórica. Sua elucidação é também a compreensão de uma mudança paradigmática nas ciências humanas. Essa mudança se deu por razões filosóficas e epistemológicas, sem dúvida. O que equivale a dizer que uma crise dos paradigmas vigentes, que já não davam conta de compreender a realidade, favoreceu o surgimento de novas pesquisas e abordagens, em especial nas ciências humanas. À semelhança do que já se viu no estudo da moralidade contemporâneo à Kohlberg e Milgran, os horrores da guerra (fossem as revoluções ou as duas guerras mundiais) produziram um forte desapontamento com as promessas de emancipação humana iluministas. Além de demonstrar a “banalidade do mal”, a guerra também abria novas frentes de trabalho. Este *front*, exemplificado de forma abreviada através de alguns de seus personagens mais célebres, abrangia áreas como a medicina pediátrica (Janusz Korczak), a filosofia e a psicologia moral (Lawrence Kohlberg), a epistemologia e a filosofia da ciência (Karl Popper, Thomas Kuhn e o instituto social da universidade de Frankfurt), a pedagogia (Anton Makarenko e Paulo Freire) e o que especialmente interessa neste capítulo, um novo campo para a psicologia, os estudos sobre a resiliência (Boris Cyrulnik).

Alguns destes estudiosos citados acima dedicaram-se a refletir sobre como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver às adversidades. Eles, inicialmente, observavam os sujeitos de sua pesquisa atentando para as questões ambientais específicas em que estavam envolvidos. As condições eram especialmente dramáticas no século XX. As guerras, campos de extermínio,

bombardeio de área civil e as covas comuns ocultando o massacre de vilas inteiras. Mas a injustiça não era restrita aos atos bélicos. Estava institucionalizada em políticas de escala nacional ou global, como os processos oficiais de discriminação, a marginalidade produzida pelos regimes econômicos, além da pouca assistência às vítimas das intempéries naturais de catástrofe, como secas e terremotos. Mas seria um erro compreender que a resiliência seja verificada apenas em adversidades de proporções tão drásticas. Ao compreender a resiliência como um sistema humano de adaptação e superação, os pesquisadores atentavam também aos desafios triviais diante dos quais o ser humano se vê desde a infância: desde o momento em que o bebê caminha sem olhar para a mãe, rompendo uma relação de apego e segurança, até a aflição do adolescente que tenta superar a timidez para ser aceito pelo grupo.

Esses desafios ocorriam em diversos graus, dependendo da cultura e geografia. Viver em um país desenvolvido, fosse em qualquer um dos lados da cortina de ferro, era bem diferente de viver no “terceiro mundo”, o epíteto que passou a descrever os países que sofriam com a desigualdade social e a violência. Era óbvio, em uma leitura da maioria dos pensadores do século XX, que estes países subdesenvolvidos eram “outro mundo”. Possuíam governos pouco preocupados ou pouco capazes em cuidar do bem-estar físico dos cidadãos, que dirá de sua felicidade. Pouca ou nenhuma atenção era devotada aos que viviam na vulnerabilidade.

É necessário compreender a ideia prevalecente sobre o que se tratava como ambiente vulnerável. Eram ambientes, muito típicos dos países subdesenvolvidos, onde somavam-se à exclusão e à pobreza, situações de risco derivadas da enfermidade, do cárcere, da deterioração pessoal, familiar e social. A condição de vulnerabilidade poderia obedecer a diversos graus de intensidade, mas vulnerabilidade significava sempre que o viver saudável dos indivíduos atingidos era prejudicado. Logo, vulnerável é o antônimo de “viver saudável”. Ainda hoje a compreensão sobre viver saudável é de interpretação complexa nessas comunidades:

Cada indivíduo vivencia o viver saudável de forma singular. Para tanto, é preciso levar em conta fatores, como a história de vida do indivíduo, o contexto socioeconômico-cultural, as possibilidades interativas, dentre outros. No processo de viver saudável, além dos componentes orgânico-

funcionais, estão presentes também elementos de ordem social e cultural, bem como aqueles de natureza subjetiva relacionados ao modo como cada indivíduo, em sua singularidade, processa os diferentes movimentos/eventos do dia a dia. (BACKES, et al., 2012, p. 191)

Logo, a estipulação de uma condição que possa ser chamada de “viver saudável” pode sofrer variáveis sociais e culturais. Mas a presença da vulnerabilidade sempre compromete o desenvolvimento do indivíduo, e por isso deve ser feita uma avaliação, tanto objetiva quanto subjetiva. Em especial, nota-se como as pessoas reagem para sobreviver e suplantar os perigos. Concentrando-se em como os pesquisados superavam suas adversidades imediatas, os pesquisadores começaram a notar como, paradoxalmente, os sujeitos de suas pesquisas saíam de uma condição adversa ainda mais fortalecidos, mais capacitados. Essa capacidade tornou-se conhecida como “resiliência”.

Esses estudiosos dedicados ao tema, fossem psicólogos, educadores ou pediatras, foram capazes, apesar da polarização e da apática falta de sentido existencialista do século XX, de notar também o triunfo de alguns de seus pacientes e objetos de estudo. Era um viés novo, em especial para a psicologia. A observação da resiliência dedicava-se a compreender não o que aconteceu e produziu o trauma, mas sim entender como as pessoas podem continuar vivendo depois do trauma ocorrido. Era, portanto, um recorte dos aspectos positivos da humanidade: como superar a dor e alcançar, dentre outros estados de alma, a felicidade.

4.1 O conceito de resiliência: dos invulneráveis ao modelo triádico de interações complexas

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo

é o jeito de caminhar.

Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando

Como convém a mim e aos que vão comigo, pois já não vou mais sozinho⁸⁷.

(MELLO, 1999, p. 60)

⁸⁷ Thiago de Mello, em seu livro “Faz escuro mas eu canto”. Pode-se ouvir o próprio autor narrando a poesia em: <http://www.youtube.com/watch?v=OIZ5kWpnUIU>. Acesso em 05/10/2014.

Em um excelente artigo, que tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento do conceito de resiliência desde os primeiros estudos, Infante (2005) realizou uma extensa e muito útil catalogação bibliográfica onde procurou pautar como esse desenvolvimento se deu. Infante (2005) afirma que “um dos primeiros elementos que aparecem na literatura desses últimos anos é o acordo explícito, entre os especialistas em resiliência, de que existem duas gerações de pesquisadores” (INFANTE, 2005, p. 24). Os artigos coletados apontam para essas duas fases distintas, que se fazem representar, cada qual, por uma geração de pesquisadores. A primeira geração, mais atuante nos anos 1970, era caracterizada por uma problemática distinta, como a autora descreve:

A primeira (geração), nos anos 1970, se pergunta: “Entre as crianças que vivem em risco social, o que distingue os que se adaptam positivamente dos que não se adaptam à sociedade?” (Luthar, 1993, em Kaplan, 1999). Esse tipo de pesquisa procura identificar os fatores de risco e de resiliência que influem no desenvolvimento de crianças que se adaptam positivamente, apesar de viverem em condições de adversidade. (INFANTE, 2005, p. 24)

Podemos interpretar o quanto o termo “vivem em risco social” nos remete aos conceitos sociais contemporâneos aos pesquisadores dos anos 50 à 60. Como já vimos, os intelectuais da época, contrariando o ufanismo político polarizado da guerra fria, conseguiam ver que mesmo nos países desenvolvidos havia riscos sociais em grande escala, com consequências funestas para uma parcela da sociedade que não estava alinhada com o desenvolvimento, mas excluída dele.

Um dos maiores méritos dessa geração de pesquisadores foi ter levado a termo um valioso estudo longitudinal⁸⁸ no Havaí, mais precisamente em Kauai. Segundo Infante (2005) a pesquisa contou com 505 sujeitos, por um período de 32 anos, do período pré-natal, em 1955, até a vida adulta. A investigação tinha o objetivo de identificar, em uma comunidade que vivia em condições de adversidade, quais eram os elementos distintos dos que se adaptavam positivamente à sociedade, contrastando-os com aqueles que “assumiam condutas de risco”. Durante o período da pesquisa, que foi obviamente longa, o interesse dos

⁸⁸ Emmy Werner e Ruth Smith (1992), citado por (INFANTE, 2005).

pesquisadores foi se transformando. Eles começaram a estudar não apenas os fatores intrínsecos aos indivíduos (autoestima, autonomia ou outros), mas dedicaram-se também a compreender os fatores que eram externos ao indivíduo (como questões socioeconômicas, família, ou a proximidade protetora de um adulto significativo). Se voltará a esse movimento de fatores intrínsecos para fatores externos mais adiante. Note-se primeiro, a evolução que sofreu a própria pesquisa. De um estudo interessado na psicopatologização dos sujeitos para a surpreendente constatação de que eles reagiam positivamente.

Essa observação fez com que o conceito histórico de resiliência sofresse adequações ao longo de tempo (Infante, 2005). Ele se robusteceu como conceito científico distinto, após diversos estudos cujo objetivo era compreender o desenvolvimento das psicopatologias. Os pesquisadores depararam com grupos de crianças que se desviavam dos casos típicos, por não apresentarem os mesmos problemas adaptacionais ou psicológicos que o restante dos pesquisados. Essas crianças surpreendiam, quando em algum tratamento terapêutico (lembre-se que a psicologia dedicava-se ainda aos aspectos psicopatológicos) não demonstraram ter desenvolvido transtornos. Mesmo quando outros membros da comunidade haviam passado por desastres ou adversidades e aparentavam ter sofridos prejuízos psíquicos, havia indivíduos, submetidos às mesmas pressões, que não apresentavam distúrbios. Eles também não se mostravam inaptos socialmente. Pareciam dados “fora da curva”, casos atípicos. Alguns pesquisadores julgaram, portanto, que essas pessoas eram mais resistentes, ou mesmo “invulneráveis” (RUTTER, 1991). Com isso, queriam acentuar o caráter pessoal dos indivíduos estudados. Interpretou-se resiliência como sinônimo de “invulnerabilidade”. Eles compreenderam apenas parcialmente o fenômeno, como explica Infante (2005).

Todo esse quadro contrariava a “predição dos pesquisadores” (Infante, 2005), e assumiu-se que essas crianças representavam a esperada amostra atípica dos estudos. Essa justificativa inicial procurava explicar que o grupo de crianças “resistentes” que não correspondiam às predições sombrias se desenvolvia positivamente em razão de sua invulnerabilidade. Essa palavra, “invulnerabilidade”, sugeria um traço intrínseco do indivíduo, isto é, uma disposição individual e peculiar à uma pessoa. Em uma linguagem brasileira mais típica, os indivíduos invulneráveis tinham “muita força de vontade”. Era essa característica que lhes capacitava a

resistir às adversidades e ao estresse. Invulnerável, era, portanto, aquilo que se convencionou chamar de “pessoa forte e determinada”. Esse conceito de “invulnerabilidade”, revisitado e questionado por pesquisadores posteriores, logo se tornou distinto do conceito que se dá à resiliência. O foco da pesquisa, então, deixa de concentrar-se sobre as características pessoais dos sujeitos que os habilitaram à superação. Os novos pesquisadores, em uma abordagem mais sistêmica do fenômeno da resiliência, dão menos atenção aos traços peculiares de indivíduos invulneráveis. Dedicam-se com empenho em compreender os “fatores externos” (Infante, 2005) aos sujeitos da pesquisa, fatores que colaboraram para a superação de suas adversidades. Por “fatores externos aos indivíduos”, Infante (2005) compreende três pilares: o nível socioeconômico, a estrutura familiar e a presença de um adulto próximo. Esse novo interesse permitiu aos pesquisadores a elaboração de um modelo, batizado como “modelo triádico de resiliência”, que estabelece o tripé do conceito de resiliência: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que os sujeitos da pesquisa foram submetidos, durante a vida.

Posteriormente, o conceito histórico de resiliência sofreu novo aprimoramento, de forma a relacionar, com mais dinâmica, o modelo triádico às condições dos sujeitos pesquisados. A partir de uma citação que Infante (2005) faz de Michael Rutter, a resiliência pode ser compreendida como:

“(...) uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais”. (Infante, 2005, p.10)

Essa definição nos possibilita distinguir três fatores do conceito de resiliência, ainda segundo Infante (2005):

1. No processo de resiliência há a presença de uma adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano. Essa ameaça pode significar “uma constelação de muitos fatores de risco” (INFANTE, 2005, P. 26). A vida em meio a pobreza, domicílios atingidos por catástrofes naturais e perda de familiares são alguns exemplos. A adversidade pode ser definida objetivamente por meio de instrumentos de medição ou, subjetivamente, pela percepção de cada indivíduo. Em resumo, para identificar resiliência e criar pesquisas e programas de promoção,

sugere-se que a definição de adversidade especifique a natureza do risco, se é subjetivo ou objetivo, e a ligação existente entre adversidade e adaptação positiva.

2. Há, de forma dinâmica, a “adaptação positiva ou superação da adversidade” (INFANTE, 2005, P. 26). Essa adaptação é demonstrada em alguns relatos pessoais, inclusive dentre os próprios de pesquisadores da área.

3. A resiliência é compreendida como “o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais” (INFANTE, 2005, P. 26) e que avalia como esses mecanismos influenciam o desenvolvimento das pessoas estudadas.

Em tempos mais recentes (e ainda segundo Infante) Luthar e Cushing 1999), Masten (1999), Kaplan (1999) e Bernard (1999) conceituam resiliência como:

“(…) Um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite a pessoa se adaptar, apesar da adversidade”. (Infante, 2005, p.10)

A resiliência, portanto, como foi até aqui apresentada, pretende que o sujeito se adapte e sobreviva, absorva o impacto da adversidade e o supere. Ela se concentra em um rompimento com o passado e um olhar arrebatado e resignado ao futuro. Há um rompimento com o trauma sofrido, um “deixar para trás as coisas que para trás ficam”⁸⁹ e prosseguir à frente. Isso pode parecer grosseiro e indelicado. Afinal, se constatam, em especial nos espaços escolares, indivíduos feridos pelo abuso ou discriminações. Essas marcas do passado se reportam à infância e pressupõem a necessidade de um tratamento terapêutico prolongado. Mas a ênfase na superação pode ser útil, seja pela velocidade com que se opera uma mudança ambiental (o indivíduo muda de lugar, de companhias indesejáveis, tenta romper vínculos abusivos e destrutivos e busca ajuda) bem como por engatilhar o processo inicial que levará a um tratamento terapêutico, quando esse se fizer necessário, ou mesmo quando for possível. A escola pode não ser capaz de realizar um tratamento especializado. Mas o ambiente nela produzido se encaixa no modelo triádico, podendo favorecer a resiliência de toda comunidade escolar, como faz crer Melillo:

Além da relação entre professor e aluno, a criação de um clima geral de solidariedade na escola faz surgir as oportunidades para relações benéficas

⁸⁹ Uma paráfrase do texto do Apóstolo Paulo, na epístola aos Filipenses 3:13.

entre os estudantes, entre os professores e entre os professores e os pais. Uma ética da solidariedade, não um “programa” nem uma “estratégia”, mas uma maneira de ser, de se relacionar com a juventude, sua família e consigo próprio, com uma mensagem de [...] compreensão, respeito e interesse. Também é fonte da qual emanam outros fatores de proteção (Benard, 1996, apud Melillo, p. 87).

Sob a orientação da citação acima, e ainda visando compreender a aparente grosseria com que se identifica resiliência com “superar e seguir em frente”, retome-se o modelo triádico. Se notará nos parágrafos a seguir como ele difere do ideal terapêutico, em especial o da psicanálise. E também como ele aponta para a importância da escola.

Quanto a distinção entre o que a resiliência propõe e o tratamento terapêutico, relembre-se os componentes do modelo triádico. Como se viu, ele foi desenvolvido após longa pesquisa, e passou a incrementar a teoria sobre resiliência. Os pesquisadores o identificaram entre os sujeitos da pesquisa, e ele consistia no seguinte: os fatores, fossem os de risco (isto é, ruins) ou os de resiliência (ou seja, positivos), podiam ser classificados em três grupos, a saber:

- Os atributos individuais
- Os aspectos da família
- As particularidades dos ambientes sociais a que os indivíduos pertenciam

Essa lista de fatores conduz a uma conclusão óbvia. Quando se parte da ideia de invulnerabilidade para o modelo triádico, também se abandona o foco no indivíduo para se interessar, por ele e além dele, a todo um sistema de ligações, uma interatividade com o meio. A resiliência se apresenta não apenas como um estudo de caráter psicológico. Ela extrapola, portanto, os aspectos terapêuticos. Ela tem uma ambiência social, pois envolve vários indivíduos, provavelmente toda uma comunidade. E também interessa em termos de planejamento de políticas públicas, pois a compreensão do fenômeno pode orientar futuras intervenções.

E sobre a importância da escola, percebe-se ainda como a criança era a mais estudada. Mesmo quando se entrevistava um adulto, procurava-se antecedentes e dados que reportavam à sua infância. E, em termos demográficos, a população de crianças é abundante em comunidades vulneráveis, sem planejamento familiar. A

grande quantidade crianças, os espaços precários, mas com trânsito livre, e o “ócio” desimpedido, fazem pensar em como, à semelhança do que diz Javier Moro (2011), “a favela é o paraíso das crianças⁹⁰”. A pergunta que se fazia era a seguinte: como crianças, adolescentes e adultos sobrevivem e superam as pressões sociais, a favela, a doença, a falta de assistência médica, a criminalidade do entorno ou mesmo uma catástrofe natural (LUTHAR, 1999)?

Logo, estudar a resiliência de determinados indivíduos em comunidades vulneráveis passou a ser também a procura de dados para futuras intervenções psicossociais. Resilir passou a ser compreendido como um processo. Um processo, operado no indivíduo, potencializado por fatores externos. A combinação indivíduo/fatores externos produzia a superação da “letalidade” do ambiente social, ultrapassando a adversidade, de forma a conseguir adequação à sociedade. O foco que levava o indivíduo a isso era uma melhoria em sua qualidade de vida. E novamente, aqui, isso pode significar várias coisas: patrimônio (casa própria, carro), educação, renda, acesso a serviços de saúde, etc....

O equilíbrio entre os traços do indivíduo e os fatores externos a ele é importante. As características da resiliência, pertinentes a pessoa que a desempenhava, continuam sendo demandadas. O resiliente possui uma espécie de fibra ou constituição especial. Necessária, mas não suficiente, e por isso a necessidade de conjugação a fatores externos. O que conduz a outra pergunta: Tanto o indivíduo quanto os fatores externos podem ser aprimorados por intervenções?

Com a teoria sobre resiliência desenvolvendo-se, a ideia de conceituá-la como um processo, que pode, portanto, ser desenvolvido e promovido, se instalou. Uma geração posterior de pesquisadores procurou desdobrar a pesquisa sobre o fenômeno da resiliência em um duplo aspecto: no primeiro, observou-se que a superação implica em uma relação dinâmica, onde tanto os fatores de risco como os de resiliência contribuem para que os sujeitos estudados superem as suas adversidades. E em um segundo aspecto, procurou-se compreender como construir

⁹⁰ Javier Moro faz cunhou essa frase em “Caminhos de Liberdade” (2011), um livro que além de biografar Chico Mendes na década de 70 e 80, apresenta o quadro de urbanização de estados do norte e centro-oeste do país, e as consequentes favelizações da explosão demográfica nas cidades.

modelos que promovessem a resiliência eficazmente em programas sociais. Como pode-se notar, há um descolamento completo, neste momento, da ideia de que invulnerabilidade, um traço intrínseco a alguns sujeitos, seja o mesmo que resiliência. Afinal, se resiliência é passível de ser aprendida e promovida, mesmo em escala de programas sociais, ela já não é apenas um traço de personalidade de alguns indivíduos, mas sim uma característica psicológica que floresce em determinado ambiente. Pode ser tolhida ou motivada, minimizada ou ampliada.

O artigo de Francisca Infante (2005) é dedicado especialmente a coligar a produção bibliográfica desta segunda geração de pesquisadores. Segundo a autora, uma revisão bibliográfica desta segunda geração poderia definir onde se localiza o conceito hoje. E quais são os desafios que continuam pendentes, tanto em resiliência quanto no desenvolvimento humano (INFANTE, 2005).

Portanto, se a primeira geração de pesquisadores se indagava o que, dentre as crianças que vivem em risco social, distingue aqueles que tem uma adaptação positiva daqueles que não se adaptam, a segunda geração publica, nos anos 1990, literatura destinada a responder a seguinte questão: Quais são os processos acompanhantes de uma adaptação positiva, uma vez que o indivíduo viveu ou vive em situações de risco?⁹¹

O alvo desta nova geração de pesquisadores reaviva o interesse da primeira em deduzir que há uma dinâmica nos fatores envolvidos na resiliência. Dentre esses pesquisadores está Michael Rutter (1991), que fez a proposta do “conceito de mecanismos protetores”, o que redefine a resiliência:

Como uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais. (Rutter apud Infante, 2005, p. 10)

Outra precursora da segunda geração é Edith Grotberg, também citada por Infante (2005). Grotberg estabeleceu o conceito em que se fundamenta o Projeto Internacional de Resiliência (PIR). Ela foi pioneira na noção dinâmica da resiliência, tendo em vista que seu estudo (PIR) estabelece que a resiliência tem como pré-

⁹¹ Para ver mais, leia Infante, 2005.

requisito a interação de fatores resilientes que ocorrem em três dimensões distintas, que são:

- O suporte social (eu tenho).
- As habilidades (eu posso).
- E a força interna (eu sou e eu estou).

A conceituação dessas três dimensões deu ao modelo triádico uma dinâmica e interação que não eram promovidas antes. Concedeu mais complexidade também ao estudo do fenômeno. O que é natural, na medida em que mais pesquisadores se debruçam sobre o mesmo objeto. Há ainda outros autores recentes, pertencentes à segunda geração, que poderiam ser citados. Mas o que interessa neste ponto é compreender o que os torna unidos enquanto uma geração distinta. A isso Infante responde que são da segunda geração aqueles que:

(...) entendem resiliência como um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da adversidade. A maioria dos pesquisadores, pertencentes a essa geração, simpatiza com o modelo ecológico-transacional de resiliência, que tem suas bases no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981). (INFANTE, 2005, p. 25)

Podemos compreender então, usando como parâmetros o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que o modelo de resiliência defendido pela segunda geração de pesquisadores é um modelo ecológico-transacional. Nele o indivíduo é integrante de uma ecologia (um campo de influências e interações) determinada por diversas condições. Essas condições interagem, produzindo pressões e oportunidades que influenciam o desenvolvimento humano. A resiliência constitui-se em um processo em que se entremeiam o que somos em determinado instante e os recursos afetivos que estão disponíveis em nosso meio ecológico social. Se estes recursos estão indisponíveis, pode ser que o sujeito ceda à pressão. Mas se existir um ponto de apoio, se dará a construção do processo resiliente.

As distintas condições citadas acima, ou “níveis transacionais”, são dispostas em quatro níveis: o individual, o familiar, o comunitário (ligado aos serviços sociais) e o cultural (relativo aos valores sociais). A apreensão correta do processo de resiliência exige “a decodificação da dinâmica e interação dos diferentes níveis do modelo ecológico”. A segunda geração de pesquisadores vê-se então diante de

agudo desafio. Em um primeiro momento, é necessário avançar na “identificação dos processos da base da adaptação resiliente” (INFANTE, 2005, p. 25). Isto equivale a dizer que as pesquisas sobre como a resiliência ocorre ainda não esgotaram a complexidade do fenômeno. O que seria de se esperar, uma vez que o caráter sistêmico da resiliência possibilita contornos mais dificilmente distinguíveis aos pesquisadores. Aumenta, por exemplo, a quantidade de variáveis a serem consideradas. Além disso, em um segundo momento, há outro desafio, de caráter prático. As pesquisas produziram mesmo um conteúdo que capacitasse intervenções e políticas públicas eficientemente? Em suma, os pesquisadores da segunda geração tem, diante de si, um projeto ainda não terminado: além de avançar na teoria, devem validar sua ênfase em intervenções empíricas de “estratégias programáticas aplicadas na promoção da resiliência e da qualidade de vida” (INFANTE, 2005, p. 25).

Além de simpatizarem com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, os pesquisadores da resiliência sentiram-se atraídos por estudiosos que estavam pessoalmente envolvidos em processos resilientes. Dentre eles, dois sobreviventes e testemunhas do holocausto: Viktor Frankl e Borys Cyrulnik. Este último será o único apresentado na presente tese, por sua influência mais clara em Aldo Melillo (autor já mencionado), como se vê na citação a seguir:

Su "resiliencia" personal (**isto é, a resiliência pessoal de Borys Cyrulnik**), su nexa de unión con la vida, fueron las personas, los libros y el 'rugby': - "Estudí medicina por un deseo de seguridad, de integración; nadie duda que es porque mi familia fue deportada por lo que yo quise orientarme hacia la psiquiatría, explorar la mente humana y dar un sentido a lo incomprendible". (MELILLO, 2014. Texto eletrônico, sem página. O negrito é texto nosso).

Boris Cyrulnik, nasceu em 1937 em Bordeaux, na França. De origem judia, foi escondido pelos pais quando os nazistas invadiram o país. Após correr muitos perigos e quase ser aprisionado, sobreviveu com muita dificuldade à guerra. Seus pais foram deportados e mortos. Motivado pelo que passou, decidiu estudar psiquiatria e dedicou-se ao tratamento de crianças traumatizadas. Ao avaliar a biografia de Cyrulnik, Aldo Melillo adiciona importantes noções ao conceito de resiliência. Ela tem um caráter pessoal, peculiar, no sentido em que determinadas características sobrepõem outras, concedendo um aspecto idiossincrático ao resiliente. Em Cyrulnik, laços pessoais, a paixão pela leitura e o jogo de rugby foram

essenciais. E ela, a resiliência, também concede um sentido, um propósito existencial ao sujeito que a elabora. Esse sentido é sorvido de um amargo cálice, em que as experiências pessoais negativas e positivas dos indivíduos resilientes interagem e se complementam. É o que se verá a seguir.

4.2 A felicidade no fio da navalha: o oximoro na obra de Cyrulnik

Festina lente (apressa-te devagar).

Provérbio latino.

Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei
 Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs
 É preciso amor
 Pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias
 Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou
 (...)
 Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz
 Almir Sater e Renato Teixeira

Há um excelente exemplo de oximoros nas duas citações acima, que formam a epígrafe deste tópico. No primeiro caso, vê-se o paradoxo do provérbio latino “*festina lente*”, isto é, “apressa-te devagar”. Como duas ideias, aparentemente opostas, como pressa e lentidão, podem ocupar a mesma expressão e ainda fazer algum sentido? O axioma, atribuído, sem muitas garantias, ao primeiro imperador romano, significa que a execução de um trabalho é mais rápida e segura se ele é feito com calma, devagar. Há na doutrina militar americana um pensamento semelhante: *slow is smooth, smooth is fast*⁹². Quando se desmonta e remonta um motor de forma apressada, é mais provável deixar alguma peça de fora ou cometer um erro, o que tornará o trabalho mais demorado. Ir devagar, atento, é ir mais rápido. O oximoro é, além de uma figura de linguagem, um estado verificável empiricamente, onde o paradoxismo sucumbe ao equilíbrio de contrários.

Segundo Melillo(2005), ao compreender o significado dos oximoros na obra de Cyrulnik, o pesquisador pode ver mais detidamente como a resiliência se opera nos indivíduos. O oximoro na obra de Cyrulnik é uma figura de retórica, uma vez que não representa uma contradição ou uma construção mítica. Antes, ele é a junção de dois opostos que são capazes de gerar um novo significado. Há diversos exemplos além dos enunciados acima, em especial na literatura poética, onde é possível ver expressões como “doce sofrimento” ou “obscura claridade”. Tais expressões são formadas por termos opostos em seu sentido literal. Mas que podem ser harmonizados e ganhar um significado, em especial quando há uma interpretação emocional. A música “tocando em frente” também retrata o paradoxismo que é viver enfrentando sentimentos conflitantes. Ela contrasta o “devagar” e a “pressa”, o “chorar” e o “sorrir”, a “certeza” de que “nada sei”. E quando pensamos que compreendemos a vida, descobrimos que importa ir “tocando em frente”. Essa frase importa, pois descreve como o oximoro é a condensação do estado transitório da alma humana, após o calejamento com as experiências passadas e o interrogar diante da indefinição do futuro.

Não era isso que Janus, o deus romano das escolhas e das decisões futuras, representava? Um deus com duas faces, cada qual olhando para um lado, uma favorável e outra desaprovadora? E ao mesmo tempo, o futuro não é isso? Nossa

⁹² Lento é suave, suave é rápido.

antecipação de um bom e um mau destino? Infusa em nossas compreensões sobre o futuro, está a dualidade com que o aguardamos. Mas o futuro é prenhe de todas as possibilidades, e por vezes dá luz à gêmeos. Um evento pode ser bom e ruim ao mesmo tempo. Afinal, as experiências humanas não podem ser avaliadas em cem por cento negativas ou cem por cento positivas. Afinal, como se distingue o que é bom do que é ruim? Por vezes, muitos anos tem que se passar até que se faça alguma avaliação com a perspectiva correta.

Para Cyrulnik isso revelava como o problema da resiliência tem duas faces, pois de um ponto de vista externo, as amostras que o indivíduo tem de resiliência comprovam que ele é capaz de se recuperar das adversidades sofridas. No interior, o sujeito está “estruturado como um oximoro que revela a divisão do homem ferido, a coabitação de céu e inferno; a felicidade no fio da navalha⁹³” (MELILLO, 2005. Texto eletrônico, s.p.).

Não se trata aqui da mesma ambivalência que define o movimento pulsional, onde sentimentos opostos como amor e ódio podem habitar a mesma pessoa. Não há um conflito de forças que se alternam ou anulam, mas sim a revelação de um contraste: quando recebe um grande golpe, o indivíduo se adapta, dividindo-se. Parte da pessoa sofre, mas outra parte recruta energia psíquica, em parte despertada pelo desespero, capaz de fazer a pessoa “ir tocando em frente”. Esse processo não é feito de forma afetivamente desligada: o próprio processo de ir tocando em frente é uma busca afetiva por um pouco de felicidade e um sentido na vida.

Isto porque para Cyrulnik, o trauma pode possuir dois marcos: uma estruturação neurótica ou psicótica como ponto de partida, mas também pode desenvolver-se gerando uma estrutura defensiva mais forte e útil, o que é um ponto de chegada. Novamente, isso pode soar um tanto insensível, quando lembramos de pessoas que passam no momento por um luto ou uma perda irreparável. Principalmente nesses momentos, é inconcebível a possibilidade da existência da felicidade. É possível alcançá-la depois da dor? Mas Cyrulnik explica que a

⁹³ Del interior del sujeto, estar estructurado como un oxímoron revela la división del hombre herido, la cohabitación del Cielo y el Infierno, la felicidad en el filo de la navaja.

felicidade existe unicamente na representação mental, portanto é sempre fruto da elaboração. A elaboração de um luto, o lidar com uma perda, é também a reelaboração da felicidade perdida e julgada irremediável. É “algo a se trabalhar: e ela se constrói no encontro com o outro”⁹⁴ (apud Melillo, 2005).

É esse “outro” um dos fatores indispensáveis da operação da resiliência. O que faz com que os estudos da resiliência, em profundidade, sejam também um enfronhamento na filosofia e psicologia do encontro. Ainda é um oximoro, pois essa relação com o outro é tanto física, como na maternagem de um bebê, como também extracorpórea ou socialmente externa, como no fenômeno do surgimento da linguagem. Isso fez com que Cyrulnik se debruçasse sobre o que chamou de “banho linguístico social”, como se vê abaixo:

A priori, antes de falar, é preciso que o desenvolvimento do meu cérebro humano esteja programado corretamente; é necessário que os meus olhos se encontrem com uma figura de apego para despertar em mim o desejo de falar, e me impregne no banho linguístico social dos adultos que me rodeiam. (...) A fala já não pertence ao céu, mas tem a sua origem no corpo, no afetivo e no social⁹⁵. (Cyrulnik apud Melillo, 2005. Texto eletrônico, s.p.)

Nota-se, desde este ponto, a diferença entre a invulnerabilidade, tão característica dos textos de autoajuda, e o conceito científico de resiliência. Para resilir e atingir a superação, uma pessoa não pode buscar recursos apenas em sua interioridade. Assim, fica equilibrada a resiliência: ela distancia-se da autoajuda, por um lado. E ela não se aproxima da falência da autonomia que se vê nos casos de dependência extrema dos outros. Nem autoajuda, nem co-dependência, a resiliência flutua entre essas polaridades inconciliáveis. Empenho individual e suporte de outros, no entanto, se veem entretecidas na resiliência. Lembrando a figura de Boff no livro “A Águia e a Galinha” (1997), o gênero humano vive a dualidade da autonomia e da dependência, do voo arrojado e do aninhar-se na segurança. A dualidade da luz, que é simultaneamente onda e partícula, demonstra como o mundo natural, atendendo à física, também é permeado de oximoros.

⁹⁴ La felicidad existe únicamente en la representación mental, por tanto es siempre fruto de la elaboración. Es algo a trabajar. Y ella se construye en el encuentro con el otro.

⁹⁵ A priori, antes de hablar, es preciso que el desarrollo de mi cerebro humano esté correctamente programado; es necesario que mis ojos se encuentren con una figura de apego para suscitar en mí las ganas de hablar, y que me impregne el baño lingüístico social de los adultos que me rodean. (...) El habla ya no pertenece al cielo, sino que tiene su origen en el cuerpo, en lo afectivo y en lo social.

A resiliência também é um estado dual, pois se constitui em um processo que é tanto íntimo como também de relacionamento com o entorno. Na literatura sobre resiliência, deixou-se de aludir às costumeiras noções sobre força ou debilidade do indivíduo. Antes, enfatiza-se a constante espiral que provamos como indivíduos. Em que, em dada hora, minha interioridade se impõe, e em outra hora deixo-me apoiar por outros. Essa condição de alternância fornece uma dialética onde os resultados seriam inconclusivos, no que diz respeito a saber se o indivíduo é forte ou fraco. Há aqui então, outro oxímoro: a paradoxal constituição dos indivíduos, que podem tornar-se invulneráveis dependendo do apoio externo e da construção da resiliência em seu psiquismo.

Seria essa noção do outro apenas uma poetização? Para Cyrulnik (apud Melillo, 2005), não, pois ele a desenvolveu a partir de outros pesquisadores, que creditou como suas influências. Foram os ensinamentos sobre a teoria do apego, de John Bowlby, que demonstraram para Cyrulnik que a condição inicial da criança humana, quando nos braços da mãe, a leva a apreender que o outro (no caso, a mãe) é a defesa contra um mundo de ameaças. Constituindo-se dessa forma, o ser humano continua perpetuamente condicionado à necessidade de outro humano para superar suas adversidades.

O “outro” contribui para a autoestima do resiliente, na medida em que esta pode ser reorganizada através da relação, e reelaborada por meio de novas representações, ações, compromissos e relatos. O relacionamento sadio, que amplia positivamente a autoestima, conduzirá à autonomia. Dito em termos mais peculiares à presente tese, reconhecer as habilidades do outro, como um companheiro moral faz em uma relação de mentoreamento, é o mesmo que empoderá-lo. Quando se recebe o encorajamento desse “outro”, que sendo um mentor é por isso também admirado, a influência moral tem maiores chances de ocorrer. Ela é diferente da educação moral heterônoma, pois enquanto essa última engessa, a influência moral que ocorre pela energética da admiração é capaz de conduzir à autonomia (veja mais em Assis, 2009).

Há um extremo valor, portanto, nas características sociais do ser humano. A individualidade, paradoxalmente, se constrói em comunidade: é edificada por um “campo de tensões afetivas” que é “estruturado por palavras”, que se mobilizam em

uma reestruturação perpétua, que não cessa enquanto dura a vida. Por isso, conforme afirma Melillo (2005), Cyrulnik crê na possibilidade de tratar pacientes com Alzheimer. Seja um idoso ou um menino, a mente humana é comparável a um “submarino” que suporta toneladas de pressão sem se romper, e sempre enquanto houver vida, há chances de voltar à tona.

Concluindo: o oxímoro de Cyrulnik é ainda mais importante quando aplicado a ambientes complexos como a educação de adolescentes. Como coadunar a necessidade de se rebelar a fim de encontrar a própria independência, atitude típica dos adolescentes, com a educação moral, a proposição de limites e deveres? É um paradoxismo, que pode encontrar algum equilíbrio no mentoreamento, pois essa relação de companheirismo moral é necessária ao adolescente (bem como a todos), para que ele ressignifique sua própria narrativa e encontre um sentido subjacente à elas. Ou como diz Melillo:

O adolescente a busca; primeiro na família e se ali não a encontra será com seus pares, com um professor ou qualquer adulto significativo que atue como tutor de seu desenvolvimento resiliente. Com um entorno adequado afetivamente que respalde sua socialização, o adolescente pode rememorar suas experiências traumáticas e colocá-las em um relato positivo de sua vida. Os fantasmas caem exorcizados⁹⁶. (Melillo, 2005. Texto digital, s.p.)

Resta observar algumas críticas ao conceito de resiliência, que constam no tópico seguinte.

4.3 Objeções ao conceito de resiliência

O autor Aldo Melillo (2005) concorda com o fato de que existem críticas ao conceito de resiliência. A mais popular, ao que se parece, tem como base a origem geográfica do conceito. Uma atenta análise da bibliografia do presente trabalho pode revelar que os estudiosos do tema resiliência possuem nacionalidades que Melillo (2005) chama de oriundas dos “países centrais” (MELILLO, et al., 2005, p. 89) isto

⁹⁶ El adolescente la busca; primero en la familia y si ahí no la encuentra será con sus pares, con un docente o cualquier adulto significativo que juegue como tutor de su desarrollo resiliente. Con un entorno adecuado afectivamente que respalde su socialización, el adolescente puede rememorar sus experiencias traumáticas y ubicarlas en un relato positivo de su vida. Los fantasmas quedan conjurados.

é, países europeus ou da América do Norte. Partindo desta crítica que é feita não propriamente ao conceito, mas à sua origem geográfica, os críticos procuram argumentar que resiliência é apenas um aspecto funcional para a manutenção “das condições políticas, econômicas sociais” (MELILLO, et al., 2005, p. 88). Encorajar os jovens, em especial os jovens dos países subdesenvolvidos, é uma espécie de válvula de escape, uma falsa esperança lançada aos excluídos, seria uma tentativa de “absolver de responsabilidade as condições estruturais de pobreza, impostas pela globalização e pelo neoliberalismo” (Idem).

Em defesa da importância do tema, Melillo (2005) argumenta que as intervenções que estimulam a resiliência já carregam um primeiro mérito desde a sondagem e levantamento da comunidade que sofrerá a intervenção: afinal, ao tomar conhecimento das condições em que vive uma comunidade vulnerável e registrá-lo de forma objetiva, o pesquisador e promulgador da resiliência já tem uma eficiência em explicitar as carências. Na compreensão do autor dessa tese, esse é um traço que distingue a teoria da resiliência dos ditames do neoliberalismo, onde explicitar carências sociais não é um costume. Poderia se questionar até que ponto esse quadro das carências é publicável e de fato externado de forma transparente. E se ações de compensação são de fato realizadas. Mas ainda assim, o gatilho de todo o processo, continua sendo a pesquisa das comunidades vulneráveis, o que parece confirmar a necessidade de estudos de resiliência. Endereçados aos responsáveis, sejam do poder público ou privado, tais estudos poderiam gerar condutas ou formular políticas que facilitem o saudável desenvolvimento da comunidade e a mitigação de suas condições insalubres.

Ora, vista dessa forma, a resiliência, enquanto tema de estudo e objetivo de intervenção, carrega forte caráter promotor de mudanças sociais. O fenômeno da resiliência, distancia-se aqui do aspecto mais assemelhado ao “*american way of life*”, descrito na introdução ao conceito, quando discutiu-se a invulnerabilidade. Dentre as propriedades da resiliência, como notado, estão a interação social e o relacionamento com o outro. Vínculos profundos que não são tipicamente neoliberais ou pertinentes a qualquer outro regime econômico: são humanos. Em outras palavras, a resiliência se opera em uma comunidade, e é em termos comunitários que ela encontra suas encarnações mais poderosas. E embora não seja uma constante, as reivindicações políticas, mais objetivas e bem pautadas após

uma intervenção de resiliência, tem mais chance de acontecer quando estudos são realizados. Esse é um quadro bem diferente do que se imagina no senso comum como resiliência. Não trata-se meramente de narrar histórias de vida inspiradoras para produzir uma mudança pessoal nos ouvintes. A resiliência não é uma mensagem de triunfo pregada à um público compacto, a massa dos destituídos, que ao ouvirem o discurso passa a crer nas chances do capital, de que podem se inspirar motivacionalmente e triunfar na vida. Embora o fenômeno da narrativa esteja presente, bem como a inspiração pessoal, resumir o tema da resiliência a isso para criticá-lo é miniaturizar e caricaturizar o fenômeno. Há diversas ações que podem ser efetuadas, que vão de escalas micropolíticas (como em uma escola, por exemplo) até ações de planejamento urbano.

E para o pesquisador da educação, o estudo do fenômeno da resiliência é, por vezes, incontornável. Em especial quando pesquisas de campo o conduzem à uma unidade escolar que atende ou se estabelece entre comunidades vulneráveis. Os dados estão lá, muito disponíveis. Não podem ser desprezados. De diversas formas, um quadro descritivo com as características das pessoas, famílias e grupos sociais atendidos, se apresenta. Este quadro ocupa um espaço nos registros da escola, com quantidade de membros da família, condições financeiras, composição da família (isto é: se nuclear, se monoparental, se alternativa). Além de ocupar esses registros, este quadro também ocupa o imaginário da comunidade escolar. E o imaginário aqui não é apenas algo intangível: é literalmente a visualização da urbanização (ou falta dela) da comunidade adjacente à escola, na forma da falta de asfalto, esgoto ou água encanada. As impressões são ainda mais fortes quando angariadas no contato com os pais ou responsáveis pelos alunos. Junte-se a isso os boatos persistentes de “toque de recolher”, imposto pelo tráfico, que varrem a comunidade em poucos minutos.

Como se vê, os críticos quanto ao conceito de resiliência têm um desafio: propor alternativas com usos eficientes na educação. Conhecendo ou não a teoria, involuntária ou voluntariamente, a unidade escolar já atua como um agente de elevação das possibilidades do indivíduo resilir, fortalecendo os fatores externos que produzem a resiliência. No momento, os levantamentos das carências dos alunos e da comunidade adjacente são processados pela unidade escolar de diversas maneiras.

Assentado este ponto, é possível perguntar, juntamente com Melillo (2005): é necessário utilizar explicitamente tal conceito, isto é, resiliência, para que ela seja promovida? Dito de outra forma: é possível praticar a promoção da resiliência sem conhecer sua conceituação e terminologia científica?

A pergunta carrega um especial valor quando nota-se que não apenas a teoria, mas mesmo a palavra resiliência não é muito conhecida. Inclusive por quem parece promovê-la! Há uma inusitada (embora precária) vantagem nisso: para o autor deste trabalho, parece favorável que um pesquisador, durante as entrevistas, não veja os sujeitos repetindo, de forma vazia, uma terminologia. Como ainda não é um jargão profissional corriqueiro, “resiliência” é uma palavra que está ausente da fraseologia dos entrevistados deste trabalho, embora seja plenamente observada na prática cotidiana da unidade escolar.

Melillo parece concordar que o desconhecimento do conceito não impede ações a respeito:

[...] geralmente os pais constroem resiliência quando mantêm com crianças ou adolescentes uma relação baseada no amor incondicional (o que não significa falta de limites adequados), que se expressa em seus atos, quando favorecem a auto-estima e a autonomia, estimulam a capacidade de resolver problemas e de manter um bom astral em situações adversas e instalam um clima de afeto e alegria. (MELILLO, et al., 2005, p. 88)

Pais que vivem em comunidades vulneráveis, mesmo sem acesso a estudos sobre moralidade e resiliência, podem destacar-se na educação moral e no encorajamento aos seus filhos. E a razão para isso é simples: em muitos casos, operar sua resiliência não é apenas uma questão de triunfo pessoal, mas de sobrevivência, de vida ou morte. Em ambientes cerceados pelo crime e violência, a influência moral dos pais pode ser decisiva para a preservação da integridade moral e também física dos filhos. Dentre outras razões, a promoção da resiliência em uma favela ocorre pela necessidade básica de sobrevivência. Como o autor do presente trabalho pode notar em pesquisa anterior, a educação moral é decisiva em comunidades vulneráveis. Essa contingência foi percebida durante a entrevista com alunos universitários que cresceram e se formaram vivendo em comunidades carentes:

Logo, os valores que lhe foram ensinados tinham sua antítese bem ilustrada nos arredores. Paredes coladas umas às outras e becos estreitos

aproximam as vidas em um bairro carente, tornando emblemáticas as consequências das escolhas morais dos vizinhos circundantes. A conceituação de valores está fortemente arraigada, na representação dos entrevistados, sobretudo os rapazes (...), em uma vida que evita o crime, a bebedeira, as drogas e o desperdício de recursos necessários à sobrevivência da família. (ASSIS, 2009, p. 95)

Mesmo aqui, ainda se pode ver o oxímoro aventado por Cyrulnik no tópico anterior. É paradoxal, mas uma comunidade que convive mais de perto com o crime produz uma reação reflexa das famílias e tutores quanto à educação moral das crianças e dos jovens. Sem dúvida, devem faltar muitos recursos, desde estruturais, como moradia e saneamento, até culturais, como orientação familiar. Mesmo assim, verifica-se que algumas famílias se concentram ainda mais na influência moral dos jovens, como notou a pesquisa anterior citada acima. O cuidado era detalhado, a fim de instilar sagacidade e “malícia” nas escolhas e mesmo no perambular do jovem pelas ruas e becos da comunidade. Eis mais uma descrição:

Para muitos dos entrevistados, o desenvolvimento de seus valores estava ligado diretamente à sua sobrevivência diária. Não se envolverem com más companhias, vícios ou atividades criminosas (mesmo aquelas apenas suspeitas) foi a primeira preocupação neles inculcada pelos pais, desde a pré-adolescência até a idade adulta. Distinguir o certo do errado era uma atividade ligada ao próprio caminhar na comunidade em que moravam. Explica-se: se fossem encontrados andando no “lugar errado, na hora errada” em uma batida policial, por exemplo, ver-se-iam em uma situação de risco. (Idem, p. 95)

Com respeito à unidade escolar, Melillo (2005) acrescenta ainda que professores também promovem a resiliência, quando praticam determinadas condutas, que tem em comum certa atitude, “quando se preocupam, mais que do que com seu trabalho, com seus destinatários” (MELILLO, et al., 2005, p. 88).

Portanto, a despeito das críticas feitas às pesquisas sobre resiliência, ela permanece como um fenômeno cotidiano, peculiar, enquanto sistema psicológico, ao ser humano que se desenvolve. A família e a escola podem colaborar como fatores externos, mesmo quando não tem consciência de sua participação. É especialmente confortante para os educadores saber que a unidade escolar faz o bem, mesmo quando não está cônica deste seu papel na promoção da resiliência.

Esse estado de realizar o bem sem ter muita clareza de toda a sua própria contribuição para o processo é recorrente na carreira docente, onde a formação vai além dos cursos de graduação. A semelhança de outras carreiras e profissões

(como a administração e a medicina, por exemplo) o magistério não é propriamente uma disciplina, mas uma prática. O que equivale a dizer que a iniciação docente, a inserção de um pedagogo ou licenciado na unidade escolar, tem um peso tão grande em sua formação quanto teve seu curso de graduação. E essa é razão, de no presente trabalho, questões sobre a formação docente serem endereçadas às entrevistadas, como se verá posteriormente.

5. METODOLOGIA

Quando um viajante pediu à criada de Wordsworth para mostrar-lhe os estudos do amo, ela retrucou: "Eis aqui sua biblioteca, mas os estudos, ele os faz na rua". Citado por Henry Thoreau, em "Andar a pé".

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.
Guimarães Rosa

5.1 Definição do problema

Tendo em vista que o enfrentamento da perplexidade contemporânea implica, como a construção da hipótese diretora deste trabalho ao longo do quadro teórico pareceu indicar, tanto a capacidade de resilir quanto um nível superior de consciência moral e que uma e outra superação apoiam-se em experiências significativas ligadas a relacionamentos de mentoreamento; tendo, ainda, em vista, que a superação de adversidades e a presença de um raciocínio moral pós-convencional são elementos importantes ao docente no exercício de sua profissão, pergunta-se:

- Histórias pessoais de resiliência de professoras indicadas por alguns de seus pares em razão da excelência no trabalho e de influenciarem positivamente a comunidade escolar possuem em sua trama alguma semelhança com o modelo triádico teórico estudado? Experiências significativas ligadas a relacionamentos de mentoreamento moral estão presentes como fatores influenciadores nessas histórias pessoais de superação? Em caso afirmativo, como esses fatores se relacionam com o processo de formação, construção da identidade e atuação profissionais das professoras entrevistadas?

5.2 Hipótese

Supõe-se que os dados dos relatos apresentarão quadros de resiliência que se assemelhem ao modelo triádico estudado. E que essa similaridade possa revelar que experiências significativas ligadas a relacionamentos de mentoreamento estavam presentes em algumas das trajetórias de vida das entrevistadas e contribuíram tanto para a superação de adversidades quanto para o seu desenvolvimento moral. E, além disso, influenciaram sua formação e identidade profissionais e as tornaram estimuladoras de resiliência na comunidade escolar.

5.3 Objetivos

Os objetivos que orientaram a realização da presente pesquisa foram os seguintes:

- 1) Retratar trajetórias de vida de professoras da rede pública do município de São Paulo que são escolhidas por alguns de seus pares em razão de suas histórias pessoais de resiliência, da excelência no trabalho e da influência positiva que exercem sobre a comunidade escolar.
- 2) Comparar essas histórias de resiliência com o modelo triádico teórico estudado e verificar se nelas estão presentes experiências significativas de personalidade ligadas a relacionamentos de mentoreamento moral.
- 3) Verificar quais foram as principais influências morais na vida das entrevistadas e sua relação (caso haja) com as operações de resiliência e o interesse por questões sociais.
- 4) Retratar a formação docente das entrevistadas e sua representação sobre a influência que elas e o CEU do Parque Anhanguera exercem sobre a comunidade escolar.
- 5) Verificar que relação as professoras entrevistadas estabelecem entre suas trajetórias de superação pessoal (em especial, aquelas em que o modelo

triádico de resiliência parece estar presente) e sua formação, identidade e atuação profissionais.

- 6) Procurar, no relato das trajetórias de vida e nos julgamentos das professoras ao dilema de Heinz, indícios de um raciocínio moral pós-convencional.

5.4 O enfoque qualitativo da pesquisa

As abordagens qualitativas de pesquisa, especialmente eficazes nas áreas temáticas em que fontes de informações acessíveis e organizadas são escassas ou inexistentes, cumprem um papel importante nas ciências humanas. Elas iluminam o universo de significados, motivações, representações, crenças, valores e emoções, permitindo elucidar atitudes, comportamentos e práticas sociais – dimensões do real que necessitam de uma perspectiva qualitativa para serem compreendidas.

A contribuição da pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003), abrange uma diversidade de tendências, advogando métodos os mais variados, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, entre outros. Todos, no entanto, partilham o pressuposto básico de que os fenômenos humanos (um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia frente a um problema, um procedimento de tomada de decisão, preferências, visões do mundo etc.), determinados por uma multicausalidade e pouco passíveis, por essência, de serem medidos, distinguem-se por um alto grau de complexidade interna, e sua investigação requer características específicas, próprias aos “fatos humanos”. O estudo desses fatos, segundo Mucchielli (1991, p. 3), “escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.” Uma vez que os objetos de estudo, em questão, pensam, agem e reagem, dificilmente podem ser considerados como coisas, como queria Émile Durkheim. No mesmo sentido, é improvável que o pesquisador tenha uma mente passiva e seja um mero fotógrafo dos fenômenos, como propunham os positivistas. Antes, ele é um ator agindo e

exercendo sua influência, com preferências e inclinações, incapaz de se apagar frente a esses fatos humanos.

Os procedimentos metodológicos de que esta pesquisa se serviu para alcançar os objetivos propostos, e que serão descritos a seguir, assentam-se sobre esse fundamento das disposições gerais da abordagem qualitativa.

5.5 Os procedimentos metodológicos

5.5.1 História oral: trajetórias de vida

Como é peculiar ao sujeito humano, este é dotado de valores, emoções, sonhos e experiências. Não se consegue recompor estas experiências concretas, históricas e vivas senão escutando-as.

Base primária para obtenção de toda forma de conhecimento, a história oral, segundo Thompson (1992), é tão antiga quanto a própria História. Sua valorização nas ciências humanas decorre da necessidade de um “novo olhar” a fenômenos que, de outra maneira, permaneceriam obscuros ou escondidos em dados estatísticos.

Silva e Barros (2010) lembram que quem conta uma história precisa do aporte da memória para dar inteligibilidade à experiência e ressignificar o vivido. A concatenação de fatos e eventos que constituíram sua história de vida é feita de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa. A relação, portanto, entre a subjetividade de quem narra e a de quem escuta é o processo dialético sobre o qual a memória estabelece sentidos. Se, como escreve Garcia Márquez (2003), “a vida não é o que a gente viveu, e sim o que a gente recorda e como recorda para contá-la”, é preciso organizar a realidade, caso queiramos torná-la inteligível, lançando mão de narrações que estão em constante movimento de intercâmbio e em conexão com outras histórias. A realidade não é uma evolução contínua e linear composta por acontecimentos sequenciais e coerentes, como muitos gostam de crer. Esse entendimento unidirecional da existência é superado quando se substitui, segundo Bourdieu (apud SILVA e BARROS, 2010, p. 70), a ideia de linearidade pela noção de trajetória, a qual o autor define “como uma série de posições ocupadas num espaço em que um agente é ele

próprio um devir, sujeito a incessantes transformações e não um indivíduo posto em linha evolutiva.”

De acordo com Silva e Barros (2010), o relato de uma trajetória singular deve ser compreendido pelo prisma da imprecisão, da incerteza, das contradições e da dúvida. Ele não nos dará um itinerário coeso, mas o registro de uma versão particular de sentimentos e acontecimentos históricos narrados por uma determinada pessoa. A substância dessa trajetória por meio das narrativas depende da evocação da memória, que colige os elementos segundo uma lógica subjetiva nem sempre correspondente aos fatos objetivos e materiais. Nessa modalidade, os silêncios, esquecimentos, reiteraões e todo tipo de linguagem não verbal também devem ser considerados.

Será a aplicação rigorosa do método que transformará em história oral a memória presente nos relatos. Relativamente recente em ciências humanas, a pesquisa relacionada com “trajetórias de vida” (GONÇALVES e LISBOA, 2007), uma das várias técnicas da história oral, ocupa-se de “partes de uma história de vida, um determinado percurso, itinerário ou ciclo que vai ao encontro do interesse do profissional ou pesquisador” (p. 88), podendo servir a uma leitura do social com aporte de múltiplos construtos. A construção dessa trajetória, pela importância que atribui aos indivíduos e à sua vivência, é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas (MEIHY, 2005). Inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a trajetória ou a história de vida “permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 159). A narração autobiográfica, orientada de forma discreta pelo pesquisador, interessará, entre outros, ao historiador apaixonado por “pequena história” para esclarecer a grande, ao psicológico e ao sociólogo (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Processos de construção e desconstrução de poderes que se entrecruzam configurando mudanças de relações estão presentes nas trajetórias sociais de cada indivíduo. “Esse processo de mudança nas relações implica rupturas que se manifestam em desavenças, revoltas, resistências, deslocamentos e continuidades [...]” (FALEIROS, 2001, p.74).

A pesquisa baseada em trajetórias de vida é guiada por algumas interrogações e mesmo algumas hipóteses inscritas em uma dada problemática, com o que se escolherá o que será abordado na entrevista. Mas, como pontuam

Laville e Dionne (1999, p. 158), “o papel desses elementos, sempre capital, verifica-se em certos momentos mais discreto que em outras formas de pesquisa.”

Mais do que um entrevistado ou objeto de conhecimento, a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem o pesquisador estabelece uma relação dialogada, de cooperação (SILVA e BARROS, 2010). Esse caráter de produção partilhada do conhecimento pode ser, segundo os autores, uma opção para se pesquisar de modo ético e interativo. Além disso, pode redimensionar a relação de poder entre pesquisador e colaborador a fim de que se aproxime o máximo possível da horizontalidade.

5.5.2 Participantes

Os sujeitos desta pesquisa constituem um universo de 5 mulheres, professoras de educação infantil e educação básica do Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera, com idades que variam de 33 a 48 anos. Depois de indicadas por alguns de seus pares em razão de possuírem histórias pessoais de resiliência, influenciarem positivamente a comunidade em que atuam e serem exemplos de excelência no trabalho, elas se voluntariaram para a pesquisa, submetendo-se a entrevistas individuais. As entrevistas exigiam uma determinada disponibilidade máxima de tempo (90'), ainda que nem todo o tempo fosse usado ou que em algum caso a entrevistada o ultrapassasse. As entrevistas, portanto, obedeceram a uma agenda, que abrangeu a semana letiva de 16 a 18 de dezembro de 2013. Este período foi escolhido em razão de os alunos já estarem de férias. A semana era dedicada a reuniões pedagógicas e planejamento.

As entrevistadas residem em bairros ou cidades adjacentes. Algumas, como se vê nas entrevistas, moram no mesmo bairro da escola.

5.5.3 Local

A pesquisa foi realizada no local de trabalho das entrevistadas, no prédio de educação infantil do Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera. Uma sala foi previamente reservada, mobiliada com uma mesa e duas cadeiras. Cadeiras infantis, colchonetes enrolados e armários de brinquedos eram visíveis

junto às paredes da sala. Estavam rigorosamente arrumados, sem interferir no processo de entrevista ou chamar a atenção. Em termos acústicos, a sala de entrevistas era devidamente isolada. O ruído ambiente era baixo, pois as crianças já estavam de férias, e as outras professoras, bem como a equipe de coordenação pedagógica, viam-se envolvidas em rotinas de planejamento ou preparação de sala para o ano letivo posterior.

O Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera é um complexo educacional, esportivo e cultural. Segundo o site da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo⁹⁷, ele é caracterizado como um “espaço público múltiplo”. Há teatro, piscinas semiolímpicas e 41 salas de aula no bloco didático. Biblioteca e laboratório de informática atendem alunos e a comunidade dos arredores. Seguranças da portaria, equipe de limpeza e cozinha são terceirizadas.

5.5.4 Coleta e análise dos dados

Agendados os encontros com as professoras indicadas, teve início a coleta de dados.

Sendo a entrevista o procedimento fundamental da construção dos dados na técnica escolhida, buscou-se proporcionar um ambiente afável e estabelecer uma inter-relação dialógica e empática entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de modo que estes últimos se sentissem à vontade, sem nenhum constrangimento, para compartilhar os fatos de sua vida, abordar situações pessoais, falar de seus sentimentos, sonhos e desejos e, assim, construir sua trajetória de vida, situando-a no contexto relacionado à temática da pesquisa. Procurou-se esclarecer as participantes sobre a importância de sua contribuição e explicar-lhe as etapas do projeto e os cuidados éticos adotados (SILVA e BARROS, 2010; GONÇALVES e LISBOA, 2007).

Elaborou-se, portanto, um roteiro prévio de perguntas, com base nas questões investigadas. Típico de uma entrevista semiestruturada, esse instrumento permitiu ao pesquisador improvisar. Assim, reformulou algumas questões para atender às necessidades da coleta e, quando foi necessário, para assegurar mais

97

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135> Consulta em 10/05/2014.

coerência em suas trocas com a participante, alterou a ordem das perguntas, dando oportunidade a que excertos *in media res*, ou flashback's, fossem pontuados com mais intensidade pela entrevistada. Chegou mesmo a acrescentar perguntas e subperguntas e a solicitar exemplos para que se precisasse ou aprofundasse o sentido de uma resposta. Essa flexibilidade possibilitou, bem em consonância com a predição de Laville e Dionne (1999), um contato mais íntimo entre entrevistador e entrevistado e favoreceu “a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (p. 189), ou seja, tudo o que se reconheceu de antemão como objeto desta investigação.

A finalidade principal da utilização desse instrumento foi dar ensejo a que os sujeitos narrassem trajetórias de vida, sobretudo relacionadas a operações de resiliência, formação e atuação profissional, engajamento em questões sociais e vivências de experiências significativas ligadas a relacionamentos de mentoreamento moral. E para atingir esse objetivo central, o pesquisador chegou, por vezes, a desconstruir seu roteiro, partilhando o controle das direções tomadas na interação, sem o que não levaria seu interlocutor ao essencial, preservando a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas.

Destaque-se, no entanto, que as intervenções a que se referiu foram feitas com parcimônia e tiveram o cuidado de não desviar a trama nem impelir a participante a atribuir mais importância a este ou aquele elemento. Muitas vezes, visavam à precisão de alguns detalhes, ou a recolocar o narrador no ponto em que deixara o relato para explicar algum evento, ou mesmo a incentivá-lo a prosseguir quando se notava alguma hesitação.

De uma maneira geral, inicialmente, após um prévio “aquecimento” em que as trocas de amenidades cumpriam o seu papel de deixar pesquisador e pesquisadas menos apreensivos, estas últimas respondiam a perguntas relativas a dados pessoais, como nome, idade, tempo de carreira, tempo na unidade escolar atual e idade dos alunos a que lecionavam. A seguir, eram incentivadas a relatar como se dera a opção por se tornar docente e o processo de formação que sucedera à decisão, bem como as experiências iniciais na prática profissional, incluindo dificuldades superadas. Era o momento de verificar se o curso de formação lhes havia conferido a preparação necessária para o exercício cotidiano da docência.

Passava-se, então, às especificidades da unidade escolar da entrevistada e às questões sobre o perfil social e a dinâmica de funcionamento da comunidade

escolar, incluindo-se aí profissionais da escola, agregados, alunos e responsáveis pelos alunos. O pesquisador verificava se, na opinião da entrevistada, seus alunos viviam, em termos morais, numa condição de vulnerabilidade. As influências do entorno sobre a comunidade escolar e desta sobre o entorno entravam, portanto, em pauta. O terreno estava preparado para que se perguntasse se compete ao professor educar moralmente os alunos e se a entrevistada, de alguma forma, acreditava exercer esse tipo de influência sobre os seus. O seu engajamento sociopolítico, como produto de uma evolução da consciência moral, também foi perscrutado.

Uma pergunta sobre história pessoal de superação estava prevista no roteiro, mas em nenhuma das entrevistas ela precisou ser diretamente formulada. O próprio fio condutor da narrativa das participantes se encarregava de direcionar o seu relato para trajetórias profundamente marcadas por experiências de resiliência, fosse quanto à vida particular, fosse quanto à vida profissional. Era a “deixa” para indagá-las, mesmo quando essa resposta já se tornara óbvia, da pessoa (ou das pessoas) considerada como mentora ou influenciadora moral. As experiências significativas vividas com essas pessoas, responsáveis diretas pela evolução da consciência moral das entrevistadas, acabavam, como consequência, sendo delineadas na narrativa de suas trajetórias de vida.

A entrevista se encerrava com a apresentação do dilema de Heinz e o ajuizamento das participantes em relação às questões morais envolvidas.

É preciso reiterar que a flexibilidade que, pouco a pouco, a própria dinâmica dos encontros foi imprimindo às entrevistas frustrou qualquer tentativa mais disciplinada de tentar seguir de forma linear a sequência do roteiro. O fluxo vigoroso das narrativas assumia, por vezes, o controle da interlocução e suscitava suas próprias perguntas. Assim, mesmo histórias amorosas e conjugais, aparentemente estranhas ao objeto de estudo, pediam passagem para poder delinear melhor o contorno das experiências de suas protagonistas e amplificar a compreensão de como elas produziram sua resiliência e construíram sua motivação pessoal para a “metástase do bem”. Foi ficando claro ao pesquisador, a cada nova entrevista, que o roteiro, embora importante, servia como um guia preliminar para que as trajetórias de vida das professoras, especialmente quanto a sua similaridade com o modelo triádico de resiliência, viessem à tona e informassem sobre as questões investigadas. O trabalho posterior de organização das informações incumbiu-se de

dar relevo ao essencial. O protocolo, evidentemente, exigia um certo distanciamento afetivo da parte do entrevistador, mas isso pouco se conseguiu.

Após essa etapa *in loco*, outro processo teve início: a transcrição das entrevistas, que se procurou realizar de modo integral, a exemplo do que aconselha Thompson (1992).

Tanto o que se disse quanto o “não dito” (silêncios, suspiros, choros etc.) mereceram atenção nesta passagem inicial do oral ao escrito. Seguiu-se uma etapa de textualização “por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral” (SILVA E BARROS, 2010, p. 71), visando a uma melhor compreensão da narrativa. Em meio a esse rearranjo a fim de melhor fazer surgir a significação do conteúdo reunido, procurou-se recriar o contexto das entrevistas, elaborando-se uma síntese do sentido percebido pelo pesquisador além da narrativa das entrevistadas. De acordo com Marre (apud GONÇALVES e LISBOA, 2007, p. 87), “não se consegue chegar ao geral através de uma diversidade de histórias de vida singulares sem dar a elas uma totalidade sintética”. É tarefa do pesquisador reconstituir, a partir de cada trajetória narrada, a presença de relações básicas e complexas referentes às categorias sociedade, grupo e indivíduo. Foi o que se procurou realizar.

Menos evidenciadas durante a coleta, em razão de a técnica adotada conceder considerável liberdade ao narrador e, conseqüentemente, manter o pesquisador na retaguarda, problemática, questão e hipótese reassumiram o comando quando se passou ao tratamento das informações. Com a intenção de conservar a forma literal dos dados, procedeu-se a uma abordagem qualitativa para interpretar o conteúdo. Procurou-se comparar os dados obtidos com o modelo teórico construído para esta investigação e verificar uma possível correspondência entre a situação teórica e a situação observada. As análises a que se procedeu retornaram aos fundamentos teóricos deste trabalho e aos elementos inscritos em sua problemática e na explicação dos problemas de pesquisa: a perplexidade contemporânea, os relacionamentos de mentoreamento, as experiências significativas, o desenvolvimento moral, as operações de resiliência e seu modelo triádico e a formação docente.

5.5.5 Materiais

Procedeu-se, na coleta de dados, à gravação em áudio das entrevistas, depois de se obter a permissão das entrevistadas. Dois gravadores digitais foram simultaneamente utilizados, prevendo-se a necessidade de um *backup*. Evitou-se a gravação em vídeo por receio de que qualquer constrangimento das entrevistadas tornasse sua participação tímida ou artificial. O roteiro da entrevista semiestruturada utilizado pode ser conferido no anexo I deste trabalho.

5.5.6 Sobre a narrativa dos relatos

Na maioria dos livros omite-se o eu, ou primeira pessoa; neste será mantido, o que, quanto ao egotismo, é a principal diferença. Em geral não nos lembramos de que, no final das contas, é sempre a primeira pessoa que está falando.

Henry David Thoreau, em *Walden*, p. 1.

Geralmente, quando se escreve um texto acadêmico, adota-se uma das seguintes posições narrativas: pode-se escrever de forma indeterminada, como a escolhida até agora nesta tese. Ou na primeira pessoa do plural, “nós”. É o chamado plural da modéstia, que evita a primeira pessoa, “eu”.

No plural da modéstia, em vez do pronome “eu”, emprega-se “nós”. Mas isso não significa que, de fato, haja mais de uma pessoa falando. O emprego do plural da modéstia visa, primeiramente, que o texto aparente menos individualismo e seja mais modesto em suas pretensões. É uma moderação exigida pela própria dinâmica de quem escreve para alguma banca avaliadora, sob uma orientação, pois quem redige não o faz sozinho. O autor acadêmico vive cercado pela pluralidade. Ele encontra pareceres, um certo corpo e suporte. Afinal, as conclusões a que chegou um aluno também foram construídas pela orientação e opiniões que recebeu. O plural da modéstia, pode ser visto também, portanto, como um reconhecimento de que a produção acadêmica em uma instituição é um processo inserido em uma comunidade investigativa, e não um empreendimento solitário. Essa compreensão quanto a importância dessas relações sinérgicas e cooperativas é plenamente percebida pelo autor do presente trabalho, que é grato por todo encorajamento e

acolhimento recebido do orientador dessa tese. Como também é agradecido pela disposição e critérios de excelência da banca.

Mas o plural da modéstia também extrapola essas relações imediatas e contemporâneas ao autor de um discurso científico. Ele pressupõe que quem produz um escrito acadêmico, de qualquer natureza, se compreende localizado em uma espécie de “relação hereditária”. Isso porque a originalidade absoluta é um feito tão impossível na ciência quanto ter nascido sem ancestrais. Houveram antecessores, legados culturais e intelectuais, fontes seminais para todo achado acadêmico. Essas fontes são acessíveis para quem pesquisa. Eis uma boa razão para a modéstia científica: o levantamento bibliográfico realizado na pesquisa e produção de uma tese é também um obrigatório redimensionamento do ego. Qualquer que seja o objeto de estudo escolhido, é altamente provável que alguém já tenha escrito algo sobre ele. Quando se acha que a escolha de um tema é absolutamente inédita, isto costuma significar que se leu pouco a respeito do assunto.

O plural da modéstia não é uma exclusividade de obras acadêmicas. Ele pode ser verificado em textos de alguns escritores e também no de alguns oradores. A ideia é simples: quando um político diz: “quando fizemos essa ponte, pensávamos no melhor para a população”, ele está evitando que seu discurso seja excessivamente personalista.

Como em outros processos, o mero uso de uma forma correta não garante a atitude condizente. Isto é: pode-se usar o plural da modéstia externamente, sem no entanto praticar seja a pluralidade ou a modéstia. Diante disso, há algumas defesas recentes para que se use a primeira pessoa em trabalhos acadêmicos, quando isso convém. Brevemente, indica-se aqui algumas delas. É uma lista sem a intenção de ser exaustiva, representando apenas os trabalhos lidos para essa tese. Furtado (2011) e Sales [201-]⁹⁸ são artigos interessantes, em especial por exemplificarem o

⁹⁸ O artigo de Rodrigo Viana Sales, “Estratégias narrativas para uma escrita acadêmica apropriada e educativa”, é dedicado especificamente à defesa de narrativas em primeira pessoa. A data da elaboração do artigo não é explicitada, mas é posterior à 2010. Disponível nos anais da Universidade Federal do Sudoeste da Bahia exclusivamente de forma eletrônica no endereço: <http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Estrat%C3%A9gias%20Narrativas%20para%20uma%20Escrita%20Acad%C3%Aamica%20Apropriada%20e%20Educativa.%20Rodrigo%20Viana%20Sales.pdf> Acesso em 05/05/2014.

uso da primeira pessoa, cada qual em seu campo de pesquisa. Já Moreira (1994), ao pesquisar a psicologia da drogadicção, escreve sempre em primeira pessoa, apresentando em seu relato os revêzes da pesquisadora da área que põe-se a fazer pesquisa de campo. Pelanda (2012), em exemplo bem recente, investiga a construção de sua própria subjetividade como idosa, um viés impossível de se observar, não fosse sua narrativa em primeira pessoa. A favor de mais pesquisas com narrativas semelhantes, Sales comenta:

(...) no caso de uma escrita apropriada, na primeira pessoa do singular, o autor se posicionaria frente a sua problematização, tendo conhecimento que sua relação com o saber é inacabada, subjetivizada e ressignificada para, a partir disto, produzir um novo conhecimento, agora assumido narrativamente por quem o produz.
(SALES, [201-], s.p)

No entender do autor, a narrativa em primeira pessoa se compreende, em nome da honestidade científica, como envolvida subjetivamente com o objeto de estudo. Há nessa atitude também, é claro, uma crítica epistemológica. Que contesta um paradigma positivista que assegura a absoluta neutralidade da ciência. Um novo paradigma pretende demonstrar como o total distanciamento do objeto é uma impossibilidade. Antes, em especial nas ciências humanas, se deveria proceder à admissão desse enfronhamento do pesquisador com o tema estudado. Isso possibilitaria, inclusive, a observação da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, um fenômeno concomitante a toda investigação científica. Haveria amparo para essa atitude em epistemólogos como Popper, segundo se vê ainda em Sales:

O que certamente corroboraria de maneira coerente com o princípio de falseabilidade desenvolvido por Popper, endossando a ideia que a produção acadêmica é datada, parcial, subjetivizada e por isso deve ser falseada, para progressão da própria ciência. E colaboraria também para superar o que constatou Carvalho quando afirmou que: “É fato incomum que intelectuais falem de si. Escondem suas identidades e seus duplos por meio da suposta assepsia de conceitos e teorias” (CARVALHO, 2003, p.99), com isso é importante transpor as assepsias e produzir um conhecimento cada vez mais híbrido e ousado.
(SALES, [201-?], s.p.)

Com esse prelúdio, se pretendeu justificar o que vem a seguir. Decidi escrever os relatos e a análise dos dados dos professores assumindo, a partir de agora, o texto em primeira pessoa. Essa decisão teve como principal incentivo a compreensão da intrincada complexidade de uma pesquisa em que se dialoga demoradamente com o entrevistado. Há impressões que apenas a literalidade do

discurso não pode registrar. E não se trata apenas de expressões fisionômicas ou gestos dos entrevistados, movimentos que poderiam ser captados por uma câmera de vídeo. São reações sutis, captadas e interpretadas pela subjetividade. E não se restringem apenas ao sujeito da pesquisa, pois me vi, também, na necessidade de observar para além do entrevistado, registrando quais foram minhas reações como entrevistador.

Como diria Thoreau, “não falaria tanto de mim mesmo se houvesse outra pessoa que eu conhecesse tão bem” (THOREAU, 2007, p. 1). Apesar de não desfrutar de um autoconhecimento tão profundo, me arrisco a procurar a maior transparência possível no relato sobre as entrevistas e também minhas próprias interações.

6. A METÁSTASE DO BEM

6.1 O trópico de Capricórnio: a unidade escolar e o entorno em que está inserida



Figura 29: CEU Parque Anhanguera. Pode-se ver o prédio da unidade escolar, o CEU, à direita.

O Morro Doce é um bairro relativamente antigo, pois foi um dos primeiros bairros à margem da Anhanguera, já no município de São Paulo. Ele se localiza entre os quilômetros 23 e 24 da Anhanguera, precisamente por onde passa a imaginária linha do trópico de Capricórnio. Além de seu nome tradicional, ele confunde-se com outros bairros, como o Jardim Britânia e o Jardim Anhanguera. O nome Morro Doce, alguns dizem, vem do fato de que no passado, o bairro, em condições rurais, vivia da cana de açúcar e da fabricação da pinga de alambique. Não há, no entanto, comprovação histórica muito precisa para isso, pelo menos não

alguma que me estivesse acessível. Em conversas pela vizinhança da unidade escolar (o CEU Parque Anhanguera), em pequenas lanchonetes improvisadas em estreitos corredores dos pisos térreos de casas de vários andares, pude ouvir outras origens diversas. Há explicações históricas, sociológicas, o que se preferir. Alguns lembram que o bairro é a demonstração da falta de unidades habitacionais em São Paulo. Outros falam da importância das diversas associações de sociedade civil, que se mobilizaram para conseguir terrenos de forma regular no bairro. Mas a maioria das casas, em especial próximo à Anhanguera, e portanto à volta da unidade escolar pesquisada, parece construída em terreno invadido. Inclusive em regiões de risco de deslizamento.

Quando construídas às margens da rodovia, o conjunto de casas apresenta uma forte precarização. Construídas em ângulos inusitados, as casas tentam nivelar os aclives e declives com a construção não regulamentada de vários andares. Apesar de existirem algumas ruas principais, uma das quais em frente à unidade escolar, há muitas casas em que o acesso só ocorre por um emaranhado de becos e ruelas sem fim. Transitar por eles sem orientação é uma missão arriscada para um desconhecido. Ao entrar em um desses becos, apesar da grande população, um estranho é rapidamente notado.

O trânsito é absolutamente caótico, principalmente em frente ao CEU. Carros estacionados em cada um dos lados da rua, diminuem ainda mais o que já é uma via estreita. Some-se a isso uma cacofonia de sons, que vão desde música em alto volume às buzinas intermitentes. Essa é a sonoplastia para movimentos em todas as direções. Carros que adentram as vagas cruzando as calçadas, vans escolares, caminhões de abastecimento para um pequeno mercado e lanchonetes, automóveis de professores e pedestres. Adultos, crianças e idosos andam por todos os lados, já que as calçadas são inadequadas: estreitas, em degraus e não acessíveis. Tudo se torna ainda mais confuso nos horários de ingresso na escola. É impressionante, para um olhar de fora, como tantos carros conseguem transitar em duas mãos. Mas de forma surpreendente, todo o trânsito flui, e os motoristas parecem até mais pacientes do que alguns que se pode ver em avenidas de São Paulo.

Há, é claro, o contraste entre casas bem construídas, com bom acabamento, e casas em condições precárias, sem reboque, ou mesmo em madeira reutilizada. Em frente ao CEU o cenário é o mais desolador. O que lembra que ele foi construído às margens da rodovia, onde a maioria das casas invade terrenos de risco. De certa forma, ao construir o CEU mais afastado da área melhor acabada do bairro, e optar por uma das áreas mais vulneráveis, os idealizadores da implantação do complexo educacional cumpriram seu papel. A unidade escolar, em meio ao caos desordenado da terra invadida, é uma “provocação para a mudança”.

A vantagem em morar lá, em especial para os adultos economicamente produtivos, é o acesso aos centros comerciais e empresariais, que é muito facilitado. Há transporte público, que passa defronte da rodovia. O que para algumas casas significa menos de 50 metros. Quem o utiliza, chega em poucos minutos a um bairro bem conectado como a Lapa, onde a comutação com trens e o metrô, por exemplo, está garantida. Não é uma viagem fácil: o engarrafamento para entrar em São Paulo pode chegar até o quilômetro em que se toma o ônibus, próximo a uma passarela em frente ao CEU. Mas em termos relativos, em comparação com boa parte da Zona Leste de São Paulo, por exemplo, é tudo mais rápido.

Das 5 professoras entrevistadas, 3 moram no bairro, o que transparecerá em suas narrativas, que são uma fonte preciosa para se obter algumas impressões sobre a vida no Morro Doce. Em especial com seus desafios sobre moradia, resistência à vulnerabilidade e os obstáculos que os educadores enfrentam.

Antes de se apresentar os relatos do estudo de caso, no tópico a seguir se observará como a povoação do bairro aconteceu. É um fenômeno atual, pois a urbanização da região é relativamente recente.

6.2 A metástase do bem: como a esperança se alastra

Hoje, a grande vitória do Movimento é a experiência cooperativa: a compreensão de que quando se juntam forças, se pode muito.
(Extraído do site da ATST - Associação dos Trabalhadores Sem-Terra)

A jornalista Paula Mageste, em seu artigo “Favela com grife” (Revista Época, edição 203, de 08/04/2002), analisa um programa de reurbanização de favelas no Rio de Janeiro chamado de “Célula urbana”, projeto assinado pela escola de arquitetura e design alemã Bauhaus. A favela do Jacarézinho, onde o programa será implantado, tem 58 mil habitantes em seus 40 hectares, o que faz sua densidade demográfica superior à de Mumbai (ex-Bombaim), segundo a jornalista.

Após a compra de um terreno em um espaço central da comunidade, o projeto prevê a construção de um complexo de edifícios que abrigarão um estúdio de tevê, cybers-cafés, exposições e atividades culturais. A expectativa do projeto está em sua relação inovadora com a comunidade: evitar desapropriações e mudanças apenas arquiteturas e respeitar a historicidade das estruturas existentes. E com paciência e planos de longo prazo, adentrar a favela e permitir que a arte, a educação e a tecnologia demonstrem-se como modelos de “urbanização sustentável” e sejam copiados pela população. Isso a jornalista descreve como uma “espécie de metástase do bem”.

Um “corpo estranho” à comunidade, a “célula urbana” pretende ser um exemplo irresistível de urbanização (e também de estilo de vida) que seja multiplicado em escala geométrica pela população adjacente. A aplicação da reportagem para um trabalho sobre resiliência e influência moral está em ressaltar que além de uma reurbanização, uma comunidade carente tem que sofrer também um “loteamento” moral e ético, uma explicitação de valores sobre como proceder corretamente e como viver bem. O sucesso do empreendimento, só verificável a longo prazo, está em que a “célula urbana” deve culturalmente exercer uma pressão positiva sobre o entorno. Se for o contrário (isto é, o entorno conseguir se impor sobre os executores do projeto), não interessa o investimento e aparelhamento do complexo, ele será tomado pela decrepitude, tanto física quanto moral.

Percebe-se como a questão de moradia e urbanização é prenhe de desafios e propostas morais. Uma condição básica para existência, a moradia é um fator para se operar a resiliência. As histórias sobre como os professores entrevistados resolveram suas necessidades de habitação está ligada tanto a seu próprio ato de resilir como também à sua formação e trabalho docente.

A maioria dos professores entrevistados pertence ou pertenceu, em algum momento, à Associação dos Trabalhadores Sem-Terra, identificada no transcorrer desse trabalho pela sigla ATST. Ela é uma mobilização social civil inspirada na economia solidária. Em alguns casos, além da moradia própria, as professoras entrevistadas também puderam desfrutar dos descontos conveniados entre a ATST e a universidade em que estudaram. Algumas moram em casas que construíram a partir do projeto solidário da ATST; outras, em loteamentos onde a experiência comunitária de cooperativismo foi muito bem-sucedida.

Os afiliados compraram, através da ATST, terrenos desvalorizados em cidades contíguas a São Paulo, como Cajamar (município adjacente ao Morro Doce, depois do pedágio); lotearam os terrenos e com financiamentos especiais adquiriram material de construção para a edificação das casas, inaugurando um novo bairro de forma organizada. Experiências assim, de envolvimento comunitário, produziram profunda influência sobre as entrevistadas. Ainda que não se adentre o lamacento campo das ideologias políticas representadas, todos os professores entrevistados têm um alto grau de defesa da economia solidária. Segundo Quintela e Arruda (2000), a economia solidária, que também é chamada pelos autores de “economia a partir do coração”, pode assim ser definida:

Ela se manifesta em cooperativas, associações e grupos de produção autogestionários de trabalhadores, em redes de troca de saberes, de bens e serviços usando escambo ou moedas criadas pela própria comunidade, em diversas formas de empreendimentos de comércio justo entre os hemisférios Sul e Norte, em inúmeras iniciativas de controle cooperativo do crédito e da poupança dos trabalhadores, em novos modelos de consumo que tomam a ética na relação com os outros e com a natureza como referencial principal para a definição do que comprar e do que produzir. (QUINTELA & ARRUDA, 2000, P. 317-318)

A ATST é uma associação surgida na década de 1980 e que rememora sua campanha inaugural como uma reivindicação dirigida ao poder público, em várias instâncias, por um longo período, sem sucesso.

Nós começamos como todos os movimentos, indo até a Secretaria de Habitação do Estado, da Prefeitura, fazendo caravanas à Brasília, passeatas e manifestações. Durante 3 anos, desde 1986, ficamos reivindicando dos órgãos públicos a solução para o problema da moradia, mas não tivemos vitória, só promessas de que o problema seria resolvido. (Site da ATST)

A apropriação de terrenos vazios ou ociosos, utilizada por movimentos similares, demonstrou-se inadequada ao perfil dos associados.

Ainda maiores eram os esforços para realizar ocupações como forma de pressão ao governo para que este desapropriasse áreas particulares. Tais desapropriações levaram à reintegração de posse, deixando o povo novamente sem nenhuma perspectiva. (Site da ATST)

Os coordenadores do movimento perceberam, após um período inicial de militância dos associados em forma de protestos públicos e passeatas, que haveria meios mais eficazes para conseguir que os trabalhadores tivessem sua demanda por habitação atendida.

Bem cedo, porém, foi avaliado por seus coordenadores, Cleuza Ramos e Marcos Zerbini, que este não era o caminho: o desgaste ao se fazerem (*sic*) manifestações para cobrar do governo habitações populares era enorme e em vão. (Site da ATST)

O movimento embrenha-se, então, em uma autêntica experiência cooperativista, uma busca autônoma de soluções.

Cansamos de promessas e, a partir daí, começamos a pensar em outras alternativas e a discutir a possibilidade de comprar terrenos coletivamente. A primeira experiência nesse sentido foi para resolver o problema de famílias que haviam sido despejadas, em seguida compramos uma área para 104 e outra para 180 famílias. (Site da ATST)

A experiência exigiu muita adequação e aprimoramento dos envolvidos a um perfil de iniciativa solidária que, além de formar uma aliança por moradia, também promovesse paciência para perseverar em reivindicações pela infraestrutura dos novos bairros e iniciativa pessoal dos associados para construção das residências.

Surgiu, então, a ideia de comprar áreas em sistema de cooperativa. Pareceu na época que todos os problemas estariam solucionados. Mas a luta teve que continuar, desta vez por água, esgoto, asfalto, transporte, saúde, educação. E com os anos, os bairros foram se formando, as necessidades foram sendo pouco a pouco atendidas, e sempre mais amadurecia a proposta da associação: não ter uma linha assistencialista.

Ficou óbvio, depois de um período, que a mera posse de uma casa própria não era suficiente para desenvolver plenamente a cidadania do indivíduo ou atuar

como um fator definitivo para torná-lo resiliente. Ao transportar famílias que viviam em imensa pobreza e condições de subemprego, de favelas para bairros novos, transferia-se também a criminalidade e os mesmos problemas dos antigos domicílios.

A realidade e o passar do tempo continuaram a ensinar. A um certo momento, ficou evidente que era preciso algo maior, mais do que ajudar o povo a construir casas ou até mesmo a formar bairros com toda infraestrutura. Tudo isso era pouco, pois as pessoas construíam suas casas e depois levantavam muros altos. Foi quando Cleuza e Marcos tiveram um encontro, um encontro que mudaria não só a história de suas vidas, mas a história da Associação.

(...) Através de uma reivindicação para doação de uma área para construção de um espaço de lazer, Cleuza e Marcos tiveram contato com o Reitor da Escola Paulista de Medicina. Ele se mostrou muito entusiasmado com o projeto do casal e além de colaborar com o solicitado, ofereceu mais ajuda. Na época, uma das necessidades do bairro era um médico, que atuasse principalmente na área preventiva. Existiam muitos casos de adolescentes grávidas e jovens envolvidos com drogas. O Reitor enviou um médico para ajudar neste trabalho junto à comunidade. Foi quando o Dr. Alexandre Ferraro chegou ao Movimento. Com seu jeito discreto, começou a desenvolver o trabalho preventivo na escola do Bairro Sol Nascente, junto aos professores e jovens. (Site da ATST)

Ao compreender que a necessidade do trabalhador por moradia é, além de apenas conquistar um espaço físico infraestruturado onde possa habitar, também uma luta por melhores condições morais para a educação de seus filhos, a ATST inicia ações de resiliência em escolas dos novos bairros. O movimento transcende, então, a aquisição de um terreno, a casa e benefícios de urbanização. Deseja-se um lar, não um edifício.

Um outro lado bonito de nossa história é que algumas pessoas, apesar de terem conquistado sua casa, já adquiriram tal consciência que chegam a dizer: “Eu aprendi que a casa não é o mais importante. Agora eu tenho outras coisas. O movimento me fez enxergar outra realidade, outra caminhada”. Isso é a tomada de consciência da cidadania, do papel de sujeito da história, de agente de transformação. Acima da questão da moradia, o objetivo do Movimento é de construir a consciência do nosso papel na construção de um país mais humano e justo. Só o povo consciente, organizado e mobilizado pode promover as mudanças que precisamos, não o governo ou qualquer outra instituição. (Site da ATST)

Os objetivos da ATST sofreram, então, um aprimoramento: a demanda por terrenos que possam ser loteados e a formação de novos bairros continuam. Mas uma nova frente, no objetivo de incentivar o ingresso dos associados e filhos dos

associados no ensino superior, é inaugurada, firmando convênios e negociando mensalidades mais baratas.

Da mesma forma que fomos negociar com um proprietário de terra, fomos negociar com o reitor de uma faculdade. O resultado foi tão positivo que hoje conseguimos parceiros importantes como a UniSant'anna, UMC, Ung, UniRadial, Unlbero, Unid, Unifai, Universidade Ibirapuera, Uniltal, Famosp, Faculdade São Paulo, São Camilo, IPEP, Faculdade Paulista de Artes, Faculdade Metropolitana de Caieiras e UnicSul. Graças a esses convênios, mais de 40 mil jovens já estão cursando uma faculdade junto com a Associação. A experiência da faculdade já completa 4 anos, e no final de 2007, já formamos 2 mil alunos que concluíram seus cursos. (Site da ATST)

Como manter os associados coesos e conscientes da identidade do grupo? Há uma forte exigência do comparecimento às reuniões. O associado deve estar presente, e atrasos e faltas não são tolerados. As orientações do site da ATST, sobre assiduidade e pontualidade, são inflexíveis: o associado não pode faltar nem pode fazer-se representar por outra pessoa.

Tolerância a atrasos não existe. Em alguns casos, os professores entrevistados relatam como as portas do local de reunião eram fechadas, no instante exato em que a reunião devia começar, não se admitindo os atrasados. E qual o conteúdo das reuniões? A que espécie de palestras são submetidos? Seria concebível que uma prática cooperativa de economia solidária não influenciasse a formação moral dos cooperados? Segundo Pinheiro (2000): "Todo agir econômico expressa uma cultura específica e uma determinada visão de mundo" (PINHEIRO, 2000, *sp*).

A visão de mundo da ATST está fortemente permeada pela catolicidade, que é derivada de seu contato com o movimento de Comunhão e Libertação, fundado na Itália, em 1954, pelo padre católico Luigi Giussani. Jovens missionários italianos, que haviam sido alunos de Giussani, chegaram ao Brasil e divulgaram as ideias do movimento de seu antigo professor. De início, e às voltas com a efervescência universitária dos anos 70, o movimento iniciou entre os jovens universitários o que ele intitulava de "Comunidades universitárias de base".

Eram os duros tempos da ditadura, e o Cardeal Paulo Evaristo Arns queria que os universitários participassem de uma experiência de Igreja que os ajudasse a enfrentar os problemas do dia-a-dia da universidade, os desafios culturais do meio intelectual, mas ao mesmo tempo estivessem sempre preocupados com as dificuldades da vida do povo e se colocassem a

serviço da construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (Site da ATST)

Logo, as palestras que os associados ouvem, ministradas por padres ou outros associados, têm um forte conteúdo religioso, associado ao panegírico de uma atitude cooperativa e solidária.

Trata-se de uma experiência de amizade, de pessoas que se colocam juntas não para executar um projeto ou desempenhar uma função, mas sim para viver o afeto e o compromisso fraterno umas com as outras. Mas essa amizade não se reduz ao prazer do momento, às ocasiões de diversão ou a uma afeição descomprometida. Ela é “guiada ao destino”, isto é, ajuda cada um dos amigos a realizar-se realmente como pessoa, encontrar o seu Destino bom. E por isso é “operativa”, pois realiza coisas, muda a vida das pessoas, cria obras. (Site da ATST)

Como se depreende dos conteúdos das entrevistas, o discurso religioso é compreendido pelos professores entrevistados como uma espiritualidade ou atitude cotidiana para o indivíduo chegar a tornar-se alguém na vida, valorizando a cooperação. Para alcançar seu “Destino bom”, a pessoa envolve-se na cooperação com o próximo e assume uma reação “operativa” diante dos empecilhos que enfrenta na busca por seus objetivos. Deve resistir aos vícios que podem inviabilizar seus ideais, ouvir conselhos e também produzir o próprio futuro. Considere-se como há fortes semelhanças entre o relacionamento de amizade que “guia ao destino”, defendido pela Comunhão e Libertação, e as teorias de Psicologia do encontro significativo. Esta última também está embebida por contribuições de místicos, como o rabino e professor Martin Buber (2006). Aqui, no entanto, a amizade também tem fins teleológicos: as mazelas vividas pelos carentes, além de uma análise sobre suas demandas sociais imediatas, encontram também o embate com uma compreensão da finalidade da vida humana e do seu propósito na ótica da espiritualidade cristã que é reinterpretada por Giussani:

Dom Giussani não partia de uma pregação abstrata ou da imposição de seu modo de ser aos outros. Pelo contrário, convidava cada pessoa a ir até o fundo da própria experiência, a encontrar as razões mais verdadeiras de seu coração. Ele sempre acreditou que se cada pessoa olhasse com sinceridade para si própria, para seus anseios e buscas, encontraria – na base de tudo – o desejo por Deus. E mais: Deus não deixaria de responder a esse desejo e se tornaria, através de amigos e lugares concretos no mundo, uma presença em nossa vida. (Site da ATST).

Entende-se, assim, que concretude e utopia veem-se, então, equilibradas na economia solidária. Uma abordagem realista dos problemas (falta de moradia, ruas sem esgoto ou iluminação, a presença de traficantes no bairro ou a formação dos filhos adolescentes) obtém um encorajamento que tem como argumentos o valor afetivo, a esperança e a fidelidade ao sonho (porque é assim que o ideal de viver bem parece ao carente). Isso lembra uma reflexão sobre o valor da utopia:

A proposta utópica se propõe a pensar o real a partir do possível. A proposta positivista recusa-se a tal voo. Ela prefere pensar o presente como um efeito do passado, assim como o futuro será um efeito do presente. Creio, entretanto, e aqui me identifico totalmente com Nietzsche, que é necessário inverter essa ordem. Os homens não dão o próximo passo em decorrência do passo anterior. Eles dão o próximo passo em função do horizonte de esperança para onde caminham. A utopia é um horizonte de esperança. Horizonte que, ao ser alcançado, se negará a si mesmo, na medida em que ele se abre para novos horizontes. O ideal de uma comunidade, assim, não é o produto de uma investigação empírica, mas antes o horizonte do futuro que imaginamos, a partir dos horizontes do passado que contemplamos. (ALVES, 1982, p.55-56).

Quanto à ideologização política do movimento, ela é muito menor do que se vê em outras iniciativas reivindicadoras. Embora proponha soluções que são possibilitadas por um agir econômico alternativo, a ATST não é um movimento de resistência à prática econômica vigente ou uma crítica radical ao modo de vida capitalista. As professoras entrevistadas, se notará, são altamente politizadas. Mas sua politização vai além daquela que se vê na ATST. Ela se deve a outros fóruns, como vinculação a sindicatos e mobilizações por melhorias na carreira docente.

A economia solidária é também conhecida como Economia do coração. E está pautada em uma matriz cultural que compreende a transformação humana como ocorrendo a partir da comunhão dos afetos, isto é, o indivíduo ressignifica-se e reinterpreta o outro a partir do novo significado que lê em si mesmo. A vivência cotidiana da reciprocidade é estimulada nas reuniões da ATST, referenciando aos associados uma postura solidária indispensável, sem a qual a potencialidade do viver histórico (entenda-se: cultura, educação, trabalho e desfrute da existência) não se realizaria.

7. RELATOS DAS DOCENTES

Diana

Eu já havia comparecido a alguns encerramentos ocorridos ali, na unidade escolar. Pude notar, na ocasião, como era grande a quantidade de pais e familiares que compareciam ao evento. Em ocasiões como essa, todo o complexo do CEU Parque Anhanguera ficava abarrotado de gente. É uma grande concentração de pessoas, em quantidade tal que é dificilmente vista em outras unidades escolares. A aglomeração já começa nas ruas, do lado de fora. Ingressando ou saindo do prédio, em trânsito constante, vê-se crianças fantasiadas, de bichinhos ou robôs. Elas correm em todas as direções. Bebês de colo seguram, alegres e possessivos, balões flutuantes. Outros choram, enquanto o balão perde-se rumo às alturas. Uma plethora de ruídos e sons desorienta quem não conhece o local. Entre carrinhos de algodão doce, barracas de crepe suíço e mesas com espetinhos (todas servidas por alguma professora), ouve-se subitamente um estrepitoso ruído metálico. Alguém atingiu, com uma bola de tênis, uma pirâmide de latas, e passa a festejar aos gritos.

O auditório do CEU Parque Anhanguera é pequeno, obrigando a um revezamento do público durante as apresentações. De hora em hora, então, trezentas pessoas saem do auditório e outras trezentas, já nas imediações da porta, entram. O tráfego de pessoas, que já era intenso, se problematiza ainda mais.

Foi em uma dessas ocasiões de encerramento que vi uma apresentação de Diana e sua turma de crianças. O esmero e o capricho eram de impressionar. Ela havia costurado as fantasias de todas as crianças, um trabalho colossal. Enquanto as crianças cantavam e dançavam, ela as acompanhava dançando também. Ao tempo em que executavam seus passos de dança, ao som de alguma música do conjunto “Palavra Cantada”, os pequenos se alternavam olhando para os próprios pézinhos e depois para Diana. Acertavam seu passo por conferirem-no com os dela. Uma relação quase simbiótica unia turma e professora. Foi um evento animado, com as famílias dos alunos assoviando e aplaudindo.

Aos quarenta e seis anos, Diana é jovial e ativa. De estatura pequena, fisionomia solícita e um olhar direto, ela estabelece determinado padrão de excelência na unidade escolar. Dedicase intensamente a diversos projetos. É elogiada pela equipe de coordenação, pelos pais e pelos pares. Nestes últimos,

como pude ouvir ocasionalmente, também provoca determinada competitividade. Ela aparenta um forte individualismo. O que é comum entre professores, que, solitários em suas salas de aula, produzem seu trabalho de forma um tanto isolada. Professores não estão acostumados a compartilhar decisões.

Diana se sai bem em diversas áreas, por acumular vários talentos: escrita, pintura, costura e culinária. Domina a informática. Ela atua como *clown*, “palhaço” ou personagem terapêutico similar aos “Doutores da Alegria”.

Civilmente ativa, participa da Associação dos Trabalhadores Sem Terra⁹⁹. Um pouco mais adiante, será entendido como esse seu envolvimento com a associação ocorreu de forma inusitada.

Diana é moradora do Morro Doce há quinze anos, com orgulho. Mas sua trajetória até chegar a essa comunidade foi rodeada por situações vulneráveis, desde a infância. Quando pedi que a apresentassem, como havia muitos homônimos, perguntavam-me aos sussurros: “Qual Diana? Aquela que foi órfã?”.

Assim que a entrevista começou, apresentei a Diana a introdução à pesquisa e à entrevista. Com olhar atento, mas um tanto reservada e desconfiada, Diana fez poucas perguntas a respeito do processo da entrevista. Eu me sentia nervoso, talvez um pouco intimidado pelos diversos elogios que havia ouvido sobre ela. “Me interesse em fazer mestrado”, ela comenta. Então passamos alguns minutos conversando sobre minha dissertação de mestrado. Falo sobre a “metástase do bem”, fenômeno que havia observado em minha pesquisa.

Após algum aquecimento, e atendendo às perguntas do protocolo, Diana ficou mais à vontade e iniciou seu depoimento.

Os recursos que a unidade tem, esta comunidade não teria em outro lugar. Quando levo as crianças ao cinema do CEU, eu penso como essa possibilidade é especial. No futuro, elas terão a possibilidade de dizer que experimentaram, desde cedo, algo que por vezes os seus pais não puderam experimentar culturalmente.

Antes do CEU ser construído, toda essa área era um campo, um matagal à beira da rodovia, isolado. Havia um pedaço aproveitado como campo de futebol. As ruas não tinham asfalto. Era um barranco, com muito barro. Alguns pequenos comércios existiam. Mas as casas não eram em alvenaria, eram barracos de madeira, muito precários.

⁹⁹ Abordada no tópico “6.2 A metástase do bem”.

Em um projeto de “contação” de histórias, eu e uma equipe de professoras da unidade, íamos além dessa rua adjacente ao CEU. Entrávamos pelos becos, que conduzem a lugares que ficam ocultos da vista para quem está nas ruas asfaltadas. Ali ainda existem muitas casas que são ainda barracos de madeira, um bairro inteiro oculto e sem acesso, a não ser pelos becos. Eu, que moro aqui, me surpreendi em descobrir que tão perto da minha casa havia uma parcela do bairro tão deteriorada.

Quando se olha aqui a partir da rodovia ou do CEU, não se percebe essa grande quantidade de cortiços que permanece aos fundos do bairro. É uma encruzilhada de becos. Na primeira vez só entramos depois de fazer amizade com um menino, a quem perguntamos: ‘você conhece esse espaço?’. Só entramos acompanhadas por ele, pois tínhamos muito receio.

Me impressiono que Diana faça um trabalho assim. Em especial, me impressiona o caráter voluntário e não remunerado do projeto, que ocorria aos domingos. E também imagino o perigo de uma imersão dessas em uma comunidade vulnerável. “Não há perigo?”, pergunto.

“Sim. Tem que considerar o ‘pessoal’”.

O “pessoal”, fico sabendo, são os donos ou capitães do tráfico na comunidade. Por vezes, em burburinho, as professoras se referem a eles também como “PCC”. Mas não há como confirmar se realmente se trata da facção criminosa. Alguns filhos desses capitães estudam na unidade. Ocasionalmente, há uma troca violenta de liderança, sempre sangrenta e mortal, que põe todos, sejam professores ou moradores, em um clima mais tenso e vigilante.

Nós entramos em um domingo de manhã, umas oito pessoas, oferecendo histórias. Estávamos maquiados, irreconhecíveis. Levamos um aparelho de som portátil, e com uma música ao fundo, entramos nas vielas estreitas. Menos de dois metros separam a janela de uma casa da casa em frente. De pé, no beco, pedíamos para que abrissem as janelas, pois tínhamos histórias para contar. Assim que íamos para outra rua, um cortejo, formado em sua maioria por crianças, se adicionava ao nosso pequeno grupo. Algumas das crianças já haviam sido meus alunos em anos anteriores. Entre cochichos, percebi que estavam comentando: “é a Prô Diana...”. Eu estava maquiada de fada, na ocasião; foram me reconhecendo aos poucos.

Diana parece mais à vontade. Gesticula quando fala, mas permanece sentada com as costas eretas, uma postura elegante e professoral.

Haviam pessoas receptivas e também havia quem não fosse. A comunidade é muito desconfiada. Eles achavam que era um cortejo de políticos. Uma senhora fechou as janelas, dizendo que detestava “coisa de políticos”. Nós explicamos que não era isso. Estávamos ali ofertando uma história para eles, e colhendo histórias deles para nós. Nos identificamos como professoras do CEU. Como as crianças nos acompanhavam, felizes por nos

reconhecer e nos apresentando a todos que encontravam, nossa credibilidade foi garantida.

Caso a pessoa permitisse, elas entravam na casa. Vale dizer, que esse conceito, “casa”, pode ser de difícil captação arquitetônica para quem não conhece a comunidade. Sob a mesma área, por vezes um terreno de cinco por dez metros, podem elevar-se vários pisos. Tanto em lajes de concreto como em edificações de madeira. Um edifício assim pode conter muitas “casas”. E encontrar a entrada é outro desafio...

Em um desses casos, a senhora que morava no térreo não queria ouvir história alguma, apesar do agudo interesse demonstrado pelos netos que estavam à janela. Já a moradora do andar de cima, queria ouvir a narração. Ela era mãe de um garoto de oito anos, chamado Mateus, aluno de uma das unidades do CEU. Ele vivia uma condição muito especial, acamado, portador de uma doença degenerativa na coluna. Como havia acabado de passar por uma cirurgia, havia tomado uns 60 pontos. Ele estava de cama, impossibilitado de se locomover. Quando ele escutou a música, pediu a mãe dele que nos convidasse para subir. Havia uma escada interna, independente. Subimos todos: nossa equipe e o cortejo, que se avolumara. A casa era bem pequenininha. Nos apertamos todos na cozinha, o único cômodo capaz de nos receber. O Mateus sentou-se em sua cadeira de rodas e pôs-se a nos ouvir. Animado, pediu a sua mãe que rearranjasse os móveis da cozinha, para caber todos. Arrastaram-se mesa, cadeiras e armários. Fizemos uma roda, e contamos diversas histórias, vivenciadas pelo grupo. Eu distribuí livros.



Figura 30: Vista parcial do Morro Doce, a partir da Anhanguera, sentido interior de São Paulo. O prédio do CEU está à direita.

Mateus as ouvia, maravilhado. Ele estava ilhado lá. Além de cadeirante, morava no piso superior de uma casa, sem acessibilidade alguma, isolado por uma escada íngreme. E além disso, operado, não podia se mover nem dentro de casa. Penso em como esse aluno que não ia a escola, impossibilitado de se locomover, estava, naquele projeto, recebendo a escola em sua casa, em um domingo. As vielas e ruas que conduziam ao cortiço em que vivia, se pareciam com veias onde a metástase do bem estava em andamento. Me esforço para não demonstrar emoção, mas Diana, também emocionada com seu relato, parece notar. “Precisamos muito controlar a emoção. Lágrimas estragam a maquiagem, e ninguém quer ver uma palhacinha toda manchada...” diz divertida. “Mateus disse que aquele era o dia mais feliz da vida dele”.

Pergunto mais a respeito das casas e suas construções precárias.

Aqui se vende o espaço aéreo, a laje! O dono do barraco de baixo vende a quem se interessar o direito de construir sobre o barraco dele. A moça que me ajuda em casa mora ali e me descreveu como funciona. Ela mora em baixo, e outra família mora em cima. As duas famílias compraram o imóvel, sendo que cada uma comprou um andar distinto.

O próprio conceito de imóvel, naquela parte do bairro, é meio ambíguo. As casas podem ser mudadas ou adaptadas com tanta facilidade, remendando ou transportando madeiras para outros imóveis, que não surpreenderia ouvir dizer que alguém desmontou a casa de um lugar e a reconstruiu em outro.

Diana retoma o assunto. De forma inusitada, volta a falar do risco que o crime produz. “As brigas entre facções pelo domínio da comunidade são comuns”.

Ela sussurra quando comenta isso. Só estamos nós dois na sala, parece um ato reflexo quando se comenta sobre esse assunto, o crime. Controlar suas opiniões e externar apenas o que não as inscreve em risco, é um dos aprendizados das professoras que ocupam essa posição de frente de batalha na metástase do bem.

As mães que moram nesse espaço rezam todo dia pelos filhos. Seu sonho é deixar o lugar. O que pode significar mudar-se apenas alguns quarteirões para outra área, menos precária. A droga é vendida em frente a porta das casas.

Eu fico tranquila. Faço parte dessa comunidade, eu moro aqui. Constantemente vejo professoras que vem de outros bairros, e não conhecem aqui, se apresentarem muito assustadas quando comparecem a primeira vez, para receber sua atribuição. Muitas professoras têm medo. Além disso, quando digo a alguém de bairros distantes onde trabalho, é

comum que me digam: “Onde? Ali no Parque Anhanguera? Bem no meio da favela?”

É comum que o CEU seja conhecido, mesmo em outras regiões, por sua radical imersão em uma comunidade vulnerável. A razão para isso é sua absoluta visibilidade, para quem segue pela Rodovia Anhanguera, por exemplo. Para o passageiro do ônibus fretado ou do carro que segue para São Paulo ou para o interior acompanhando a paisagem pela janela, após uma linear favela é possível ver o prédio do CEU, uma excrescência benigna em uma paisagem que inspira insegurança.

Praticamente todos os CEU's são dentro da comunidade. No início, quando da inauguração, apesar de estarem tão próximas, a unidade escolar e a comunidade passavam por mais dificuldade de comunicação. Logo, alguns enfrentamentos eram inevitáveis. Por exemplo: logo em frente ao CEU existem vagas reservadas aos professores. Elas foram utilizadas por moradores, que estacionavam seus carros ali à noite, e deixavam os carros ali permanentemente.

A primeira gestora do CEU precisou lidar com isso. Era importante negociar, cedendo às vagas para a comunidade à noite. Os carros eram retirados de manhã cedo, para que os professores utilizassem as vagas. Mas esse acordo com a comunidade tem que ser refeito de tempos em tempos. Quando o “chefão” muda, novos desafios se formam: e encontrar o novo ‘dono da favela’ é o primeiro. Ele, obviamente, não quer se revelar. Como os alunos são da comunidade, com as mães comparecendo aos portões todos os dias, a interatividade é mais facilitada.

Diana parece se culpar quando apresenta os aspectos mais sombrios da comunidade adjacente. Que além de seu campo de trabalho, é a vizinhança de sua residência. E é também a paróquia de suas vocações caridosas, por assim dizer. Ela compara então a comunidade com outra em que trabalhou.

Já trabalhei em comunidades piores. No jardim Damasceno, a escola ficava no alto do morro. Ocorreram invasões no pé do morro e a escola ficou ilhada lá em cima, rodeada por uma área favelizada. No tempo em que trabalhei lá, os ônibus passavam apenas a cada uma hora. Enquanto subia o morro a pé, para ir pra escola, eu via corpos de pessoas assassinadas estendidos na rua. Aqui nunca vi isso.

Meus alunos têm até três anos. Eles vivem em condições muito precárias. Há famílias mais participativas, atentas a tudo o que acontece. Mas há outras absolutamente ausentes. Chegamos, uma vez ou outra, a ‘intimar’ algum representante familiar da criança a comparecer a escola. Em um desses casos, o menino estava com uma micose terrível, já fazia quatro meses. Precisamos ser firmes com a família, em benefício do aluno. Dizemos: “Se você não levar essa criança ao médico, não deixaremos ela entrar na escola amanhã.”

Eu faço mais perguntas sobre a condição familiar dos alunos.

No geral, a única característica fácil de distinguir na família dos alunos é quem é a mãe. Eu sempre brinco: 'mãe a gente sabe quem é, já o pai...'. Há pais presos, como também alguns dos que foram meus alunos hoje estão presos. Encontrei uma mãe de três ex-alunos meus, indo visitar o 'pai do seu neto' que estava preso. Ela estava tão brava com ele que se recusou a dizer 'vou visitar meu filho'.

"Quando há um casal, isto é, pai e mãe, comumente eles são mais presentes na escola. A presença nas reuniões de pais é excelente aqui. Comumente uns 70 por cento dos responsáveis comparecem às reuniões. Em uma delas, atingimos a marca dos cem por cento, todos os pais ou responsáveis presentes.

Eu pergunto ao que ela credita essa presença.

Acho eu que o trabalho é feito para envolver as famílias. Trabalhos pedagógicos onde a família tem que participar com alguma atividade. Pelo menos, é o que eu tento fazer em minha sala. O pai acaba desenvolvendo uma visão diferente. A ideia do trabalho de envolvimento é mostrar o que é feito na unidade escolar.

Quando se trabalha com crianças muito novas (como na faixa etária em que atua, até os 4 anos, por exemplo), a família tende a conceber o trabalho como o que acontece em uma creche. Isto é: um serviço de pajem, de cuidados básicos, destituído de um caráter pedagógico. As professoras da unidade se empenham em mudar esse quadro imaginário entre os pais.

O professor precisa mostrar o que é feito. Para que a família compreenda que a unidade escolar não é um depósito de crianças, mas um espaço em que a criança vai aprender, se desenvolver, estar em contato e socialização com os outros.

Voltamos a falar sobre o bairro.

O bairro explodiu demograficamente, muito rápido. E por isso faltam escolas na região. Isso pode ser notado quando se vê a quantidade de *van's* escolares que trazem diariamente crianças para estudarem em todo o complexo do CEU. Não é logisticamente muito inteligente, afinal eles vêm de longe estudar aqui. E para alguns que moram em frente não há mais vagas. Mas é a demanda dos muitos bairros adjacentes que produz essa situação.

Volto então a questões sobre vida pessoal e resiliência pessoal. Quero abordar esse epíteto de "Diana, aquela que foi órfã", mas temo me precipitar. Pergunto sobre como ela foi morar no bairro.

Eu conheci meu marido, há 22 anos atrás, aqui nessa terra. Literalmente sobre o terreno em que mais tarde construiríamos nossa casa! Aqui era tudo mato, mato alto. Era uma fazenda, Fazenda Itaberaba, se não me engano. A fazenda dedicava-se a plantar cana, produzindo melado e cachaça de alambique. Daí vem o nome do Bairro: Morro Doce. Isto é, doce da cana de açúcar. Não havia esse monte de barracos. Era uma área mais rural.

Lembro da história, conforme ela é narrada no site do próprio CEU¹⁰⁰:

Em 1965 a região do Morro Doce poderia ser resumida como um conjunto de cinco casas, distantes umas das outras, com ruas de terra, muito mato e sem iluminação. Nas residências, a água era conseguida por meio de poços caseiros, posteriormente substituídos por poços artesianos. Um casal de japoneses, o Sr. e a Sra. Suzuki eram os proprietários desse loteamento. As famílias reuniam-se cada vez em uma casa para se divertirem. O Cel. José Gladiador, professor instrutor de guerra, e sua esposa Tudinha, proprietários de um sítio encravado na área da Fazenda Itaberaba, estavam entre os fundadores do bairro; faziam grandes festas nas datas de comemoração religiosa e de final de ano. Assim se resumiam a diversão e o lazer daquela comunidade. O casal foi também responsável pela construção do Salão Paroquial Nossa Senhora das Graças, e pela promoção de casamentos para regularizar a vida dos casais da região.

As cavas de ouro do Jaraguá (outra descrição da origem do bairro) situam-se no Planalto Atlântico à altura do Tropicó de Capricórnio. Constituem-se de uma série de sinuosas escavações descontínuas e alinhadas segundo a direção N50°W, das quais a cava principal é também a mais próxima da Rodovia Anhanguera. O acesso mais fácil para se atingir a área das antigas cavas é pela via Anhanguera, a partir de São Paulo.

Entre os quilômetros 23 e 24, ao final de longa descida adiante da placa rodoviária que assinala a posição do Tropicó de Capricórnio, pode-se observar a escavação do Morro Doce. Essa cicatriz na encosta, em forma de “V” é cercada hoje por muitas casas, cujos moradores certamente ignoram sua natureza e significado.

A história do bairro pode ser definida como uma trajetória de lutas e conquistas. Seu desenvolvimento e melhorias são frutos de muita reivindicação e de intenso trabalho, sempre respaldados pela comunidade.

O relato de Diana parece combinar com o relato oficial que o bairro obtém em suas apresentações oficiais da prefeitura. Ela passa então a descrever seu primeiro contato com a região.

Havia um clube por aqui, uma chácara. Quando solteira vim aqui com uma amiga, nas imediações. Eu morava na zona norte, não conhecia nada por aqui. A gente precisava descer do ônibus no posto de gasolina e pôr-se a caminhar a pé, um ‘pedaço’, por meio de um enorme matagal para chegar

¹⁰⁰ <http://ceuparqueanhanguera.blogspot.com.br/2013/01/parabens-morro-doce.html>, acesso em 05/10/2014.

ao clube. Caminhávamos mortas de medo. Nem imaginava que depois acabaria morando aqui.

Com o tempo, fui vendo os loteamentos, regulares ou clandestinos, irem coalhando pelo matagal, aceleradamente. Cresceu muito rápido. Apenas considerando o crescimento regular através da ATST, é possível considerar a velocidade em que o Morro Doce cresceu. A área em que moro, por exemplo, é a quarta área. Hoje já existe até a vigésima terceira área¹⁰¹, ainda maior que as primeiras áreas. Elas podem ocupar os dois lados da Anhanguera, e também espaços próximos ao rodoanel. O serviço público de educação não conseguiu acompanhar esse crescimento demográfico.

Esse crescimento se deu pela nova periferização que sofreu a cidade de São Paulo. A medida que as pessoas não encontravam mais terrenos com preços acessíveis, nem mesmo nas antigas periferias (como a Zona Leste, por exemplo), elas passaram a procurar lotes próximos às rodovias de entrada em São Paulo. A escolha por esses locais era potencializada pelo fácil acesso que se tem, por exemplo, ao centro da cidade ou à rede ferro-metroviária, por exemplo. Morar nessas regiões comprovou-se mais prático do que morar em outros bairros de São Paulo. Essa ocupação poderia acontecer de forma regular ou através das invasões. E no Morro Doce ela ocorreu das duas maneiras simultaneamente. A ordenada e a desordenada.

As casas regulares, dessa área que hoje se chama Morro Doce, surgiram a partir do loteamento dessa antiga fazenda Itaberaba. Zerbini comprou o terreno com os fundos da Associação dos Trabalhadores Sem Terra. Os associados compravam os terrenos a preços de custo, parcelados em algo como dez vezes. Eram bons terrenos, variando entre 80 m² a 60 m². As regras eram claras: a largura das ruas deveria ser respeitada, o máximo possível. Não era permitido construir barracos. Só casas de alvenaria seriam aceitas. Havia reuniões todos os domingos. Elas ocorriam na paróquia Nossa Senhora da Lapa. Esse ritmo de reuniões todos os domingos durou muito tempo, eram muito exigentes. Mas tarde, passou-se a reuniões mensais.

Os problemas iniciais eram imensos. A começar pelo roubo de material. Ora, que bandido é esse que rouba pedra, areia e fios? Não havia água, nem luz ou menos ainda asfalto.

Os moradores iniciais moravam em diversas regiões de São Paulo, algumas muito distantes. O Morro Doce é a parte mais antiga do bairro, reportando-se ao tempo da fazenda. Alguns moradores não gostavam do termo.

Os moradores das primeiras áreas implantadas (1, 2 e 3) batizaram seus loteamentos como Jardim Canaã, uma referência à terra prometida. Outros nomes vieram depois: Jardim Britânia, Parque Anhanguera. Todos eles se

¹⁰¹ A 25^a e a 26^a área já estão em implantação. A planta consta no site: <http://www.educarparavida.com.br/implantacao-da-25-area>, acesso em 20/12/1014.

juntam ao ainda corrente Morro Doce, e ainda a um outro nome antigo, “Santa Fé”. As divisas não são muito claras. É uma confusão! Ninguém sabe exatamente qual bairro é qual.

Alguns dos compradores originais dos lotes não conseguiram resistir até que a infraestrutura (água, luz, etc.) chegasse e desistiram. “Tínhamos também cinco amigos que foram embora. Hoje eles visitam o bairro e se impressionam”. Após esse comentário, Diana me olha nos olhos, em silêncio por um tempo. Não foi um silêncio constrangedor, mas marcou uma mudança de narrativa, onde ela passou a narrar a própria infância.

Minha infância foi difícil. Somos em cinco irmãos. Quando meu pai conheceu minha mãe ele já tinha um filho, que ele deixou com minha avó, para se juntar com minha mãe. Eles tiveram quatro filhos, duas meninas e dois meninos nessa união, dentre os quais estava eu.

“Meu pai era igual cigano, vivia mudando de cidade para cidade, era um vai e vem... Ele tinha uma mão de ouro, mas não tinha cérebro. Era um homem crescido na roça, sem profissão, mas fazia de tudo. Ele teve muitas oportunidades, mas vivia abandonando tudo. E carregando todos os filhos junto com ele.

Quando eu tinha por volta de três anos, minha mãe foi embora. Eu só sei dessa história por meus irmãos mais velhos. Ela tinha por volta de 30. Ela argumentava que nos deixou por conta de meu pai beber muito. Eu tinha 3, meu outro irmão 5, o outro 7 e nossa irmã mais velha 9. O abandono foi simples: ela fechou a porta de casa, com todos nós dentro, e foi pro Rio de Janeiro. Só ficamos sabendo disso muito tempo depois, na fase adulta. Durante muito tempo eu acreditei que minha mãe tinha morrido, que eu era órfã. Não se comentava muito sobre o que tinha acontecido.

Sem mãe que o auxiliasse a cuidar das crianças, o pai levou todos os filhos para o Espírito Santo. “Tínhamos uma tia lá, que já passava dificuldades com quatro filhos que criava. A estadia lá durou um ano, o que foi muito. É claro que acabou não dando certo”.

Então meu pai nos buscou e voltamos a morar com ele, os quatro, em São Paulo. Quando eu completei 8 anos, minha irmã tinha 13 e começou a trabalhar em “casa de família”¹⁰² no bairro de Pinheiros. Lá ela comentou sobre a dificuldade que tinha em ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, que ficavam sozinhos. Meu irmão era da guarda mirim. Ficávamos sozinhos, eu e meu irmão mais novo. Mudávamos sempre. Moramos em diversas favelas.

Pergunto sobre como ela estudava, em uma vida de constantes mudanças. “Eu nem estudava, pra ser sincera. Comecei a estudar quando completei 8 anos”.

A família em que minha irmã trabalhava indicou um orfanato. Eles intercederam junto a direção, que não costumava receber crianças na

¹⁰² Isto é, era empregada doméstica.

minha idade. E então fui aceita. E apenas eu, pois era um orfanato de meninas. Ficava no bairro Anália Franco. Haviam muitas meninas lá. Eu me tornei a menina 238. Era o número em meu cadastro, que também era bordado em minhas roupas. Eu lembro do número, nunca esqueci. Mas nunca alguém me chamou por esse número.

Diana se refere à Associação Feminina Beneficente e Instrutiva - Lar Anália Franco. A associação adquiriu o imóvel em 1911, através de uma famosa educadora brasileira, a “normalista” Anália Franco. Foi uma compra realizada sem recursos financeiros. E essa foi apenas uma das 37 instituições que ela, Anália, fundou. Ela deve ter persuadido os proprietários do lugar, que na ocasião era distante do centro da cidade, que o imóvel seria útil servindo como polo formador de rapazes e moças sem perspectivas. Embora inicialmente também atendesse rapazes, em oficinas, logo a vocação da associação para o cuidado com meninas órfãs ou em condições vulneráveis tornou-se maior, daí o nome da instituição.

A área tem, ainda hoje, grande valor histórico: já foi propriedade do regente Feijó. Ou Diogo Antônio Feijó (1784 - 1843), sacerdote, deputado da Assembleia Geral da Província de São Paulo, Ministro da Justiça e Regente do Império, que morou ali. Com boa topografia e rodeado por árvores seculares, o sítio era muito querido pelo regente Feijó, que o batizou como “Paraíso”. Uma casa de taipa de pilão, tombada pelo CONDEPHAAT e pelo CONPRESP permanece ainda hoje no local.

Depois de passar por diferentes proprietários, até que foi adquirido pela Associação, o sítio sofreu reformas, até que as edificações fossem adaptadas para um orfanato¹⁰³. O estilo arquitetônico continuou marcadamente bandeirista. Hoje o prédio é um Campus da Unicsul, que mantém algumas fachadas originais intactas e bem conservadas. Como Anália Franco é considerada uma célebre espírita brasileira, as administrações posteriores do orfanato continuaram com essa confissão religiosa.

Ainda hoje quando passo por lá relembro de tudo. Das árvores, de alguns edifícios e da fachada. O nome da associação, eu sempre vejo, continua lá, em uma das fachadas. Até a cor da casa, verde e branco, é a mesma de meu tempo. O casal que administrava o orfanato, além de me receber, logo notou que meu pai também não tinha lugar para ficar. Vivia mudando de

¹⁰³ A história do imóvel, com ênfase em seu valor de patrimônio histórico, é relatada no site da prefeitura: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/aricanduva/historico/index.php?p=36>, Acesso em 05/10/2014.

residência, ainda cuidando de um de meus irmãos, pouco mais velho do que eu.

A tia Lídia, diretora do orfanato, convidou meu pai para trabalhar lá. Havia uma moradia, atrás do orfanato, atrás mesmo da casa do Regente Feijó. Alguns dormitórios, para trabalhadores, como jardineiros e serventes. Meu pai deve ter ficado um ano lá.

Diana revira o olhar.

Ele trabalhava bastante. E muito bem. Mas bebia muito, principalmente nos dias de pagamento. Era só receber e então... ele se arrumava e de terno alinhado, ia pra farra. Chegava, como me disseram depois, 'com a gravata lá trás'. Mesmo assim, cuidava bem do jardim. Os tios (o casal diretor da instituição) suportaram, o trabalho ao menos era bom. Mas então, meu pai cansou. Os outros trabalhadores que compartilhavam a moradia com ele reclamavam muito e eles discutiram.

Meu pai decidiu ir embora. E queria, a todo custo, me levar com ele. Eu tinha por volta de 10 anos. Chorei muito e me recusei a ir embora. Tia Lídia me defendeu, pedindo com gentileza a meu pai que me deixasse lá. Disse que eu estava estudando, que era uma menina muito boa. Meu pai pareceu contrariado, talvez inibido diante da postura educada da diretora. E então me disse: 'Se você não quer ir comigo, você fica. Mas depois, não vai reclamar'. Me lembro até hoje dele indo embora. Sumiu.

Foi pra Minas, junto com os irmãos dele. Só fui vê-lo na idade adulta. Quem me visitava, quando podiam, eram os meus dois irmãos que ainda moravam em São Paulo, em uma pensão.

"E Eu fiquei no orfanato dos 8 até os 20 anos". Diana ri, um riso franco, natural e sincero.

Hoje a gente vê adolescente que se sente presa! Imagine: eu passei a minha adolescência inteira em um orfanato. A escola era lá dentro. A gente estudava e recebia o certificado de uma escola estadual próxima. Mas ainda no tempo em que estava lá, o orfanato decidiu fechar a escola e enviar as meninas para estudar nas escolas estaduais próximas.

Eu estudei em uma escola do estado. Íamos e voltávamos a pé. Mas havia também uma Kombi que levava as meninas menores, que eram muito pequenas. As meninas eram muito arrumadas. Só usávamos o uniforme (do orfanato, subentende-se) em dias de apresentação ou de visita dos pais. Eles eram bonitinhos, uns vestidinhos. Que a tia Lídia, a diretora, havia escolhido. Ela tinha muito bom gosto! Era uma senhora espírita, com por volta de uns 50 anos, casada com o tio Paulo.

Eu volto a perguntar sobre sua mãe. Noto a diferença no olhar, o esfriamento do afeto nas palavras. Ela ignora a pergunta. E continua o relato, descrevendo a tia Lídia e o tio Paulo.

Eles tinham um grande cuidado conosco. Eu, em especial, fiquei muito próximo dela. Quando fiz uns 10 anos, ela me 'puxou' pra perto. Eu a

acompanhava para todo lado. Eles moravam dentro do orfanato. Era um lugar muito grande!¹⁰⁴ Eles tinham um apartamento lá. No início moravam fora, mas decidiram se mudar para realizar uma gestão mais próxima. Eles tinham dois filhos já adultos, que não os visitavam muito.

O orfanato era mantido por diversas fazendas¹⁰⁵. Havia doações de várias fontes. E com o tempo, o terreno que era primeiramente imenso e rural, no início do século XX, se viu cercado por uma área urbana em rápida expansão imobiliária. À sua volta, floresciam bairros como o Tatuapé, Belém e Vila Formosa. Quando o orfanato precisava, vendia um lote. Havia também uma fazenda produtiva, de propriedade da associação, em Itapetininga e Sorocaba. Com o tempo, elas foram ficando mal geridas. E perdas por febre aftosa mataram quase todo o gado.

Eu pergunto se não é praxe a pessoa completar 18 anos e deixar o orfanato. Lembro-me dessa regra, pois ela consta na biografia de Janusz Korczak. Korczak, inclusive, fazia um discurso de “envio” do órfão quando este deixava seu instituto. Diana responde:

Normalmente acontecia. Mas muitas crianças não tinham para onde ir. Elas acabavam se tornando residentes. Para adequar-se ao estatuto, que apontava para que o adulto deixasse o lugar, os tios registravam a carteira das mais velhas que não tinham para onde ir, deixando-as, pelo menos em tempo parcial, responsáveis por algo no orfanato.

Menos ela. Como era uma faz tudo no orfanato, ela foi registrada ainda quando era estudante.

Eu fui registrada como auxiliar de professor, o que já era um registro em carteira que me auxiliaria para conseguir um emprego. Mas não lecionei lá. O tio Paulo me registrou para me ajudar, enquanto eu terminava o magistério. Comecei a trabalhar na prefeitura. E aí, uma hora, não deu mais. O tio Paulo me procurou, com o coração pesado, e me falou: ‘Diana, eu sinto muito. Não dá mais pra você continuar morando aqui’. E então eu fui morar com meu irmão.

Volto a perguntar sobre a mãe biológica. A resposta é direta dessa vez.

Eu tinha 15 anos. Achava que minha mãe estava morta. Em um dia de visita, meu irmão, que já havia se casado, chegou para me visitar acompanhado por uma mulher. Ela disse que era minha mãe. Estava arrumadinha, se parecia comigo.

¹⁰⁴ Na época de sua fundação, em 1911, a associação toda contava com 75 alqueires. Essa grande área foi diminuindo com o passar dos tempos, mas ainda é o bastante para abrigar um grande campus, semelhante ao da Unicsul, com milhares de alunos.

¹⁰⁵ Com isso, Diana se refere à mantenedores, fazendeiros e latifundiários que colaboravam com o orfanato há muito tempo.

Eu os aguardava sentada em um sofá muito antigo. Era de madeira, com um estofado laranja bem vivo amarrado nele. Meu irmão chegou, parecia bravo. Estava contrariado. Era fim de ano, e ele havia planejado que passaríamos juntos. A chegada surpresa de nossa mãe colocou os planos por terra. Ele se aproximou de mim e sussurrou: “mana, essa é a nossa mãe”.

“Nossa mãe? Ué? Ela não tinha morrido?”. “Não, mana. Ela tinha ido embora”, respondeu, ainda sussurrando, meu irmão. Ela se aproximou e nos disse: ‘agora eu sei onde estão meus quatro filhos. Nunca mais vou abandonar vocês’. Pouco depois a visita acabou. E só tornamos a vê-la 12 anos depois. Nem mesmo a tia Lígia sabia que minha mãe estava viva, não haviam registros sobre ela no orfanato.

Pergunto então sobre o que ela sentia em relação à mãe.

Eu não tive sensação nenhuma. Eu nem sabia que tinha mãe! Aquela senhora era apenas uma pessoa que eu não sabia de onde vinha, nem mesmo conhecia. E por fim, eu nunca senti falta dela.

Do meu pai, a gente não tinha notícias, exceto que estava na roça, trabalhando. O tio e a tia cumpriam muito bem o papel de “pais”. Tio Paulo era um homem culto, “elegantíssimo”. Pensa num cara culto? Muito educado.

Torno a perguntar sobre a diretora do orfanato.

A tia Lígia era uma italiana, uma autêntica “*nona*”. Brava e mandona. Eu devo ter aprendido isso com ela... Mas era muito carinhosa. A vida dela era o orfanato. Ela dedicou 24 anos da vida dela ao orfanato. Ela se mudou para lá (isto é, fixou residência no orfanato) com 52 anos, muito ativa. Ela morreu com 73. Eu tinha 17 anos quando ela faleceu.

Tio Paulo continuou servindo no orfanato. Foi adoecendo. A instituição toda era um projeto muito caro, com muitas despesas. Não havia isenção de nada: pagava-se água, luz, impostos... Quando atingimos mil crianças, fizemos uma festa. E o orfanato ainda funcionou muito tempo depois disso.

Pergunto se ela sentia saudade da família.

Eu sentia muita saudade dos meus irmãos. Afinal, eu vivia cercada de meninas. As mais velhas cuidavam das mais novas, a gente se sentia muito amada. Em especial, lembro de duas meninas afro que sofreram muito. A mais velha se chamava Joana, com uns 15 anos. Ela vivia meio isolada, não tinha amigos. E então chegou a Valéria, uma espécie de princesinha africana, que devia ter uns 2 ou 3 anos. Assim que a Valéria chegou, Joana a adotou e cuidava dela, sempre. Quando a Joana chegou na idade de deixar o orfanato, a Valéria sofreu muito. Foi outra perda pra ela.

Algumas crianças deixavam o orfanato para ir morar com parentes. E ainda outras eram adotadas. Como a Jennifer, que foi adotada por um casal quando ela tinha 6 anos. Ela não tinha pai nem mãe. Mas não ocorriam muitas adoções. A maioria das crianças tinha algum parente, então elas não eram colocadas para adoção. Os tramites relativos à adoção no Brasil estavam sendo regulamentados. O estado estava recenseando e registrando os ‘menores’ abandonados. Todas nós tínhamos um cadastro na Febem.

Havia sempre visitas. Algumas já faziam parte do lugar, eram conhecidas das crianças. Vinham nos visitar e brincar com a gente. Doavam muito também! As pessoas sempre levavam alguma coisa, pois pensavam que a gente podia estar passando fome, o que não acontecia. Eu sempre comi muito bem!

Ela faz brincadeiras sobre o próprio peso, sobre estar fora de forma. Rimos.

Os dias de visita dos familiares eram a cada três meses. Demorava muito. Quando fiz 18 anos, resolvi fazer um regime. Quando meu irmão me visitou, três meses depois, se espantou com minha perda de peso, achando que eu estava doente.

Mas por outro lado, esse distanciamento me aproximava muito da diretora. Ela me puxou para perto dela. Eu era uma espécie de dama de companhia. Cuidava das coisas dela, das roupas. Eu e outra garota fazíamos o almoço pra ela. Eu sempre cuidei dela. Até que ela adoeceu. Fui com ela até o hospital, até ela falecer. A acompanhei até o fim. Sua morte foi repentina. O funeral dela foi muito triste. Envolveu muita gente.

Com a voz embargada, Diana interrompe a fala. “O cemitério estava lotado. Eles eram da Casa Transitória, uma entidade espírita, eram muito conhecidos”. Um choro convulsivo toma Diana. Seus olhos ficam nublados pelas lágrimas.

Parece que ela sabia. Ela sempre quis ter uma casa. Ela tinha uma casa em Campos de Jordão, que depois vendeu para comprar uma em Peruíbe. A casa era, em teoria, para ela descansar do período no orfanato. Mas as vezes ela enchia dois carros com as meninas e descia a serra. Nos enchia de ameaças: “Vocês têm que ter notas boas!”. Todos temiam não ter notas boas e então perder esses passeios. Tia Lídia ficava vigiando tudo! Em Campos de Jordão, certa vez, ela nos acordou de madrugada. Nos agasalhamos, ainda tomados de sono e a acompanhamos para fora de casa, ainda escurinho, para ver o sol nascer e iluminar a geada nas montanhas.

Entre lágrimas, Diana ri.

Esse é o ponto mais estranho: cresci em um orfanato, mas passava, muitas vezes, as férias de dezembro a janeiro na praia, ou em Campos do Jordão. Eu vivia morena de tanto sol! Tia Lídia gostava muito de cozinhar, em especial comida italiana. Nada de massa ou molho prontos! Ela fazia a massa do macarrão. Pães, nhoque. Ela sentava e nos orientava. ‘Agora vocês vão aprender a fazer *talhatele* à bolonhesa. Peguem o manjericão, o azeite de oliva e o tomate’. Ela ia para a cozinha do refeitório e cozinava junto com as meninas. Ela nos ensinava a cozinhar também alguns pratos mais chiques, que incluíam camarão e alcachofra. Quando falo que cresci em um orfanato, não imaginam que eu comia esse tipo de prato...

Faço perguntas sobre sua formação docente, seu casamento e a ida para o Morro Doce.

Eu cuidava de administrar remédios em outras residentes. Era doida por bula de remédio. Eu conhecia vários tipos de medicamentos e sua

posologia. Por isso eu queria fazer enfermagem. Mas o curso era à noite. Em hipótese alguma me deixariam estudar à noite. Eu tinha 15 anos. E tia Lídia acreditava então que eu devia fazer magistério, pois lidava muito bem com as crianças. Ela não chegou a me ver formada, pois faleceu pouco antes, no meu penúltimo ano.

Terminado o magistério, eu continuei trabalhando no orfanato. Com tia Lídia falecida, nos revezávamos cuidando da comida e da gestão da casa. E ainda cuidávamos também do tio Paulo, que viúvo, ficou sozinho. Cuidávamos da roupa dele, da medicação, essas coisas.

Eu cozinava para 200 pessoas. E além do orfanato, havíamos aberto uma creche. Às 5h30 eu já cuidava de receber as crianças, que viam de fora. Professoras formadas cuidavam delas.

Assim que terminei o magistério, prestei um concurso e precisei deixar o orfanato. Resolvi morar com meu irmão e a mulher dele, em um apartamento. A mãe da esposa dele notou como o apartamento era apertado. Sabendo que o quarto da filha, na casa dela, estava vago, me chamou para morar na casa dela. Eu criei um forte laço com ela, foi instantâneo.

Diana volta a rir. “Uma situação confusa de explicar vem agora”, diz ela.

Como eu morava em uma instituição espírita, ninguém nunca havia se preocupado em falar de batismo comigo. Assim que minha sobrinha nasceu, meu irmão queria que eu fosse madrinha dela. Mas descobrimos que eu não podia ser madrinha, a menos que fosse batizada também. Então a sogra do meu irmão me tomou por afilhada, e fui batizada, aos 28 anos. E fiz a crisma também.

Pergunto sobre sua formação.

Na Faculdade de Ciências e Letras de Tiberiça, eu me formava em pedagogia. Uma amiga, colega na faculdade, fazia parte da ATST. Ela sempre me dizia: ‘Diana, você precisa comprar um terreno lá. O movimento está crescendo’. Eu não dava atenção. Era 1990, e quando se falava em ‘sem-terra’, o imaginário se preenchia com aquelas imagens de bandeiras vermelhas, assentamentos com barracas pretas, aquela confusão com a polícia. Além do mais, eu não tinha dinheiro nem para fazer a faculdade.

Fomos a um show do Fábio Junior, juntas. Dormi na casa dela depois. E ela insistiu para que eu fosse ver uma reunião da ATST, onde ocorreriam o sorteio dos terrenos. No dia seguinte, um domingo ensolarado, fomos ao loteamento. Não havia absolutamente nada no bairro. Apenas os lotes com os marcos, pequenos pedaços de madeira, marcando os perímetros. Em um dos terrenos, para servir temporariamente como local de reuniões, fizeram um barracão rústico. Lá, minha amiga me apresentou a um amigo dela. Eles estavam com dificuldades para realizar o sorteio, mal organizados. Eu nem pertencia à associação, mas fui organizando o sorteio. Mal cheguei e já estava em evidência... o amigo de minha amiga me notou. Eu tinha 23 anos, e acabei conhecendo assim meu marido.

No final de semana seguinte minha amiga tentou marcar um encontro entre nós. Deu tudo errado, um antigo namorado meu também estava no lugar. Constrangida por esse problema, liguei pra ele e o convidei para ir ao

cinema. Bom, foi assim que fui acabar aqui! Casamos, construímos no meio do mato, vim pra essa unidade escolar... meu destino foi decidido no dia do sorteio.

Sinto falta de concluir o relato sobre o Tio Paulo. O que teria acontecido com ele?

Sempre visitávamos o tio Paulo. Era comum que as meninas já adultas, que haviam deixado o orfanato, o visitassem no dia dos pais e no dia 2 de outubro, o aniversário dele. Fui lá também, lhe apresentei o meu noivo. Com o passar do tempo ele ficou muito doente. Ele estava impossibilitado de continuar a gerir o orfanato. E sem seu carisma, a instituição encerrou o funcionamento. Uma das antigas residentes do orfanato, que morou lá a vida inteira, havia se formado em contabilidade e voltado para o orfanato para trabalhar no escritório. Já casada e com condições, levou o tio Paulo pra morar com ela. Ele faleceu em 1999.

Ela olha pra mim, e resolve falar sobre como ele a influenciou nos hábitos de leitura.

Eles tinham uma biblioteca, instalada em uma sala apenas para isso. Era lá que eu estudava. Eu lia livros de Graciliano Ramos, Machado de Assis e de autores espíritas. Li também Papillon. Como tio Paulo vivia lendo, isso nos inspirava a ler também.

Pergunto sobre o que já me parece óbvio. Quero saber quem foi a influência moral que produziu sua resiliência.

A tia Lídia e o tio Paulo foram minhas âncoras, meus mentores. Ela era brava, brigava quando via as coisas fora do lugar (imagine dormitórios com 200 camas). Nos encorajava a estudar e ir longe, mas também insistia em que aprendêssemos a realizar coisas triviais, como uma faxina.

E quanto a mãe biológica?

Hoje tenho algum contato com minha mãe, mas sem afeto. Levo os netos para que ela veja, mas não tenho uma relação com ela. Eu vou até lá (no Rio de Janeiro), levo meus dois meninos para que eles fiquem na casa dela. Quando ela tenta se explicar, não há nada que possa justificar o que fez: trancar 4 filhos dentro de casa e desaparecer. Digo a ela que ela não pode desejar aquilo que não pode ter. O meu carinho e amor de filha. Já meus filhos têm outra relação com ela, chamam ela de vó.

Uma figura que se sobressai neste último comentário sobre a mãe é muito simbólica. A mãe de Diana não tem mesa em casa. Faz as refeições sentada no sofá, com o prato no colo, vendo tevê. Os netos se incomodam, ficam desconfortáveis com refeições assim. Diana demonstrou em todo o relato como a mesa ocupou um símbolo poderoso em sua infância e formação. Desde a feitura da comida até o servir à mesa, fosse no orfanato ou hoje em casa com seus filhos, a partilha da refeição e das vivências cotidianas tornou-se um ritual a que se acostumou.

As questões sobre o dilema de Heinz, bem como meus agradecimentos pela colaboração com a pesquisa, encerram a entrevista. E aqui posso notar como o dilema de Heinz presta-se também a um propósito secundário: ele finaliza a narrativa do entrevistado. Fundamentado em questões racionais e objetivas, o dilema põe termo a um mergulho na subjetividade do sujeito. É também uma forma mais “suave” de encerrar a entrevista. A conversa com Diana durou pouco menos de 100 minutos e poderia durar até mais. Isso sem considerar um tempo inicial para aquecimento onde falamos brevemente sobre amenidades, que não foi gravado. Para as entrevistas posteriores, decidi limitar um pouco mais a fala dos sujeitos, sendo mais incisivo nas perguntas. O relato posterior demonstrará como essa tática não funcionou, de forma alguma.

Hebe e a “menininha do Lula”

A próxima entrevistada me pareceu bem à vontade. Mais disposta a falar do que Diana parecia no início de sua entrevista, estava sorridente, desde que entrou na sala. Não consegui evitar a impressão de que Diana, no curto intervalo que fiz, comentou com as colegas sobre como a pesquisa ocorria e as tenha tranquilizado. Mas era só uma suspeita. De qualquer forma, uma escola é uma espécie de microcosmo, fluído e supercondutor quando o assunto é informação. A presença de um pesquisador na unidade escolar é rapidamente notada. Principalmente quando é um homem, em um ambiente onde a maioria dos colaboradores é composta por mulheres.

A suspeita sobre “minha ficha” já estar circulando pela unidade escolar não é infundada. Se julgar um “canal de comunicação informal” como tendo duas vias, posso deduzir que Hebe, minha atual entrevistada, já ouviu sobre mim tanto quanto eu ouvi sobre ela. As colegas a indicam como “Hebe, a mãe da menininha do Lula”. Quando peço que expliquem melhor esse epíteto, elas dizem, divertidas: “é complicado... pergunte a ela”.

Tento não pensar no Lula, assim que Hebe senta-se a minha frente. Trocamos algumas amenidades e então ela se põe a falar. Sua voz é clara e harmoniosa. Há um sotaque nordestino, melódico, agradável. Ela procura algumas palavras enquanto fala, há naturalidade nas respostas, uma confiança nas intenções do entrevistador. Pergunto sobre sua formação docente, e ela passa a narrar em ritmo natural:

Eu era pajem na prefeitura de Osasco. Eu sempre procurava cursos grátis. Fiz vários: costura, modelagem, artesanato... e encontrava muitos cursos grátis como esses no Senai. Eu decidi então que trabalharia como professora! Mas faltava tanto... eu não tinha o segundo grau. Então resolvi me matricular no supletivo, aos 27 anos. Que vergonha...

Eu digo que não é vergonha, mas sim uma história linda. “Na sala de aula do supletivo, eu ajudava o professor, pois a maioria dos alunos tinha muita dificuldade”, ela diz olhando pro chão, meio tímida.

E modéstia à parte, eu sempre tive facilidade de aprender. Logo, eu terminei como “monitora” da turma (informal, no contexto), autorizada assim pelo professor. Os colegas gostavam muito do meu auxílio. Gostavam e gastavam! Eu ganhava algum dinheirinho... fazendo os trabalhos daqueles que me contratavam.

Rimos juntos.

Apesar de ter completado o segundo grau por supletivo, logo fui avisada sobre como a prefeitura estava mudando as regras, mesmo para as pajens. Então decidi fazer o técnico em magistério. Minha filha estava ingressando no ensino médio. E eu me matriculei junto com ela. Fomos colegas da turma

de magistério. O colégio era tradicional e respeitado, o CENEART de Osasco¹⁰⁶. Como eu já tinha supletivo, portanto o ensino médio eliminado, eu fiz dois anos para concluir o magistério. Minha turma foi a penúltima, antes que o curso técnico de magistério fosse extinto. Assim que terminei, prestei concurso como professora na prefeitura de São Paulo. E passei. Mas esperei um bom tempo, pois minha colocação estava longe, depois de dez mil.

Pergunto um pouco mais sobre essa sua formação no curso técnico de magistério:

Quando eu cursava o magistério, meu marido perdeu o emprego. Vivíamos uma crise. Eu lembro que era o governo de FHC! Com a falta de dinheiro, consegui o passe escolar pra minha filha. Mas não consegui o meu de jeito nenhum! Aparentemente ninguém acreditava, ainda que eu comprovasse, que eu estava estudando. Então, de manhã, tomava uma carona metade do caminho, para a ida ao colégio técnico. A outra metade eu caminhava. Como tinha que voltar a pé, pedia às professoras que me permitissem “cabular” a última aula, para consumir o tempo andando até o meu emprego da tarde. Era uma caminhada longa até o trabalho, uma distância sem fim.

Alguns conhecidos, às vezes, me diziam: “ah, eu te vi andando por tal e tal região”. Com vergonha de dizer que estava andando por que não tinha dinheiro para o ônibus, eu mentia: “ah, eu estava indo ao INSS, para resolver um assunto de minha mãe”. Mas apesar de cansada, eu ia feliz! Ia cantando, rezando, fazendo minhas orações.

Ela faz uma pausa, refletindo. Percebo depois, enquanto transcrevo a entrevista, que há um ritmo diferente na forma como Hebe constrói suas respostas. Isto é, ela não as constrói. É toda espontaneidade. Diana parecia refletir, desconfiada, diante das perguntas, respondendo brevemente, pelo menos no início. Já Hebe fala tranquilamente, procurando palavras enquanto está no meio da frase, em uma conversa informal que torna ainda mais envolvente a narrativa. Ela reflete sobre as privações que passou e então continua: “Hoje sei que deveria passar por isso. Agora dou valor às pequenas coisas”.

Reflico sobre onde ela mora: em Osasco, uma cidade grande próxima à São Paulo. Pergunto se ela intencionava mudar para alguma escola municipal de Osasco, para ficar mais perto de casa.

Eu sempre quis ir trabalhar em São Paulo! Para mim, filha de nordestinos que vieram pro estado paulista, chegar na cidade de São Paulo era um sonho... Afinal, morávamos e trabalhávamos nas cidades periféricas, adjacentes à capital. São Paulo não me assustava, como assustava a minha família. Me parecia uma cidade com muitas oportunidades. Mas achava que não teria chance se não fizesse faculdade, então me matriculei em um curso de pedagogia EAD, onde assistia aulas aos finais de semana. Além disso, tinha que deixar toda a casa em ordem, a família inteira funcionando...

Observo como esse sentimento (de deslumbre, no contexto) é comum entre migrantes nordestinos: Eu converso com meus alunos do EJA (adultos,

¹⁰⁶ Fundado em 29 de janeiro de 1951.

portanto, alguns já idosos) sobre o espanto que se tem quando se chega a São Paulo e se depara com essa “boniteza”.

Descubro então que Hebe, além de ser professora no CEU, leciona diversas noites por semana no EJA. Ela diz isso com um carregado e involuntário sotaque nordestino, que imprime na pronúncia da própria palavra “EJA”. Aparentemente, para ela, suas turmas no EJA reavivam sua nordestinidade. Antes que eu pergunte a respeito, ela volta a falar sobre a cidade.

São Paulo é linda! E não me refiro apenas à cidade ou à aparência dela. Meus alunos do EJA tem a chance de estudar, se alfabetizar. Quando você chega a São Paulo, vindo do nordeste, é como se desembarcasse “cego” lá na rodoviária. Se não sabe ler, não consegue ter acesso às coisas comuns do cotidiano: entender as placas, compreender o mapa do metrô, tomar trem, se orientar...

Para investigar mais sobre essa sua identidade nordestina, pergunto, talvez um pouco abruptamente, sobre sua família. Eu havia decidido manter a entrevista sobre um roteiro mais restrito do que o obedecido no diálogo anterior. Por isso, pretendi perguntar sobre a família para então atender a outras questões do protocolo.

Minha família migrou do nordeste, de Juazeiro, na Bahia. Eu nasci aqui. Meu pai chegou com 14 anos. Ele tinha vivido, até então, no interior da Bahia, nunca tendo visitado uma cidade grande, nem mesmo alguma do nordeste. E então, depois de uma longuíssima viagem, ele chegou aqui, em uma São Paulo tumultuada. Eu vejo, com admiração, a história do meu pai se “juntar” com as histórias de meus alunos do EJA.

Antes que eu volte a perguntar sobre seu pai, Hebe pede para falar sobre sua experiência no EJA. Eu acabo achando que compreender suas classes noturnas e como se envolveu com elas também colocará em relevo sua nordestinidade. Então a deixo prosseguir:

Eu tinha apenas um mês como aluna de magistério quando me convidaram para atuar no EJA. Achei estranho, eu estava longe de me formar. Mas insistiram, a demanda era grande. Na noite em que iniciei, fui até a sala do EJA, cruzei a porta e me deparei com 30 alunos adultos. Se houvesse duas portas, eu teria seguido até deixar a sala e desaparecer dali.

Rimos. “Na primeira semana, fui conhecendo cada um, conhecendo suas necessidades. Desde então, estou no EJA há mais de dez anos”. Eu pergunto como funciona o regime do trabalho, isto é, qual o vínculo.

Comecei atuando com o ITD, instituto do Padre Marcelo Rossi (ou da diocese em que ele atua, no contexto). Hoje estou em outro instituto, o MOVA. Recebo uma bolsa, uma ajuda de custo de 600,00 reais. Mas não faço esse trabalho por dinheiro. Neste ano (2014), chegaram a cortar nossa bolsa. Mas continuei, com minhas 2 salas. Mas tenho desencontros com o MOVA, me distanciei do movimento, embora não de minhas turmas. Me senti corromper, comprometer minha integridade.

Eu pergunto a razão. Pelo que compreendo, esse sentimento de “corromper” está ligado à valorização profissional da categoria.

Somos mal tratadas. O tempo inteiro querem nos lembrar que não temos vínculo com o município. E noto que nos tratam com certo desprezo. O professor alfabetizador de adultos não é devidamente reconhecido lá como um alfabetizador. E era menos ainda quando eu era uma estudante de magistério.

Eu imagino, mas não falo, que isso deveria ocorrer pelo cenário que ela me descreveu. Foi chamada ainda aluna do curso de magistério, portanto, ainda não era professora. Os representantes municipais que são concursados não viam isso com bons olhos.

Mas a exigência é tanta quanto a que se faz a um professor concursado. Ganhamos menos e somos menos valorizados. Sofremos ameaças, cortes de verba ou bolsa, atribuição de aulas com agendas que nos prejudicam. Discordei também do processo de seriação: minhas turmas poderiam muito bem entrar em uma quinta série, depois de atender às minhas aulas. Mas meus alunos deixavam minha sala rumo a outra com conteúdo e processos pedagógicos equivalentes à uma primeira série, bem abaixo do potencial deles. Critiquei. Mas ninguém me ouvia.

Então posso entrever esse traço mais militante, mais politizado no discurso de Hebe. Mas o tom de fala natural continua. Há uma calma na voz, mesmo quando ela parece desapontada. Não se percebe frustração, mas uma espécie de resignação. Me vem à mente, no momento mesmo em que a ouço, a frase "*hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás*", atribuída a Che Guevara. E ela retoma a descrição de seus alunos do EJA:

A maior parte dos alunos do EJA é formada por migrantes nordestinos. Minha classe, atualmente, tem apenas mulheres, muitas delas com idades próximas de 70 anos. O aluno típico do EJA é muito esforçado, silencioso e sem bagunça. Gosta de aulas tradicionais. Quer copiar da lousa, ouvir ditado. Eles contam o bom desempenho da aula pela quantidade de lousas que copiaram! Três lousas por noite é um número bom pra eles. Eu preparo aulas com debates, aulas ao ar livre e outras dinâmicas. Eles suportam, mas não gostam. Querem lousa.

Eu quero tentar perguntar sobre o CEU, que afinal, é a unidade escolar onde Hebe tem vínculo profissional. Mas o EJA parece descrever melhor, no momento, tanto sua identidade como sua motivação pessoal para a "metástase do bem". Afinal, qual a razão para uma professora da prefeitura de São Paulo, que tem um posto com salário razoável, manter-se trabalhando à noite por mais de uma década? Ela poderia ganhar mais "dobrando" em outra escola onde se concursasse.

Noto que não serei capaz de impingir um controle maior sobre a entrevista. Chego a essa conclusão meio desanimado, tomado pela impressão de que a pesquisa deriva ao fluir da narrativa, o que me parece bem desconfortável na hora. Mas o relato atrai meu interesse. E peço uma descrição de uma aula noturna típica no EJA:

Em uma noite quente, com a sala abafada, eu levei a turma pra fora, ao ar livre. O céu estava lindo, víamos as estrelas e a lua. Eu achei a aula maravilhosa, houve até certa participação. Na outra noite, eu cheguei a

pensar em sair também. Mas eles me pediram, encarecidamente, para não fazer isso. Queriam escrever. Queriam lousa.

Pergunto por que isso acontece. Ela reflete, por uns instantes: “Acho que... porque eles associam ‘escola’ às experiências estudantis que tiveram, ou que queriam ter, em sua infância. Eles não usam, por exemplo, o termo intervalo. Dizem recreio”.

Penso em como, em nome da memória e do imaginário que ainda fazem quanto ao que é “escola”, esses alunos do EJA lutam para resistir à uma nova fraseologia, que desfaça seus construtos de memória sobre o que é “estar na escola”. Como que confirmando o que penso, Hebe continua:

Leciono para eles em uma sala paroquial. E eles gostam que seja assim, que não seja uma escola agitada. Um ambiente como o das escolas de hoje não se parece com o que eles acreditam que uma escola deva ser. Em seu tempo, uma escola não fazia tanto barulho... Mesmo assim insisto em dinâmicas mais pedagógicas e interativas. Certa vez levei um texto, um poema.

Hebe põe-se a narrar e me impressiono com o recitar do poema. O timbre de sua voz empresta mais profundidade ao texto. Ela precisou pausar algumas vezes, mas parece ter consumido um bom tempo preparando a aula e a recitação.

“Vi ontem um bicho/ Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos / Quando achava alguma coisa / Não examinava nem cheirava / Engolia com voracidade / O bicho não era um cão / Não era um gato / Não era um rato / O bicho, meu Deus, era um homem”¹⁰⁷.

Ela havia levado o poema impresso, para que a classe acompanhasse sua recitação. O interesse das alunas foi grande, participaram ativamente. E por isso ela resolveu desenvolver outros projetos semelhantes, com conteúdos da arte. Acho que Hebe notou que falava pouco sobre seu trabalho no CEU e por isso justificou-se:

Eu gosto muito de trabalhar com crianças, é claro. Mas sinto que vou de um extremo a outro! Gosto muito também de trabalhar com adultos, em especial minhas alunas idosas. Brinco muito de manhã com as crianças, e ouço muitas histórias de vida à noite, enquanto lido com minhas alunas “mais velhas”.

Peço que as descreva melhor.

Elas vão a unidade escolar para aprender, mas também relatam muitas histórias pessoais. Algumas, de muito sofrimento. Eu elaborei um projeto certa vez (de produção de texto, subentende-se no contexto), em que procurava reavivar as memórias de infância, que invariavelmente se passaram no nordeste. Muitas histórias de migração também eram lembradas. Foi muito intenso.

¹⁰⁷ “O Bicho”, de Manuel Bandeira.

Quando as mulheres começaram a compartilhar, havia dois grupos: as que queriam falar e aquelas que jamais se abririam diante das outras. Mas no decorrer dos relatos, a identificação foi aumentando. As vidas, de todas elas, foram muito difíceis. As histórias tinham muitas semelhanças, muito sofrimento em comum.

Mesmo nesse instante, Hebe ainda parece natural. Mas uma mudança ligeira na fisionomia a faz parecer um pouco consternada. Ela continua:

Eu estava despreparada para aquela participação. Lembra o que eu disse? Elas são silenciosas, não gostam de debate, são alunas passivas. Mas as narrativas puseram todas a falar, em um envolvimento que eu não conseguia controlar.

Enquanto ela fala, eu imagino que sei bem o que é isso... estou capturado pela história. Estamos, nós dois, entregues à deriva da narrativa. Hebe descreve mais o projeto:

Os relatos eram individuais, entregues a mim, primeiro. Alguns muito, muito fortes. Decidi, inclusive, que alguns não deveriam ser tratados ali, de forma tão pública. Mereciam uma atenção individual, o que me consumiu em muitas sessões de conversa, apenas eu e alguma das alunas.

“E qual era o conteúdo dos relatos?”, pergunto.

Os depoimentos apresentavam acontecimentos que eu nunca imaginaria, apenas olhando para esta ou aquela senhorinha. Muita violência, violência sexual, algo que eu imaginei que seria incomum para a época em que elas eram crianças. Mas quando uma se punha a falar a respeito, outras se identificavam e as histórias de abuso se multiplicavam. Eu fui pega de surpresa! Uma sala de aula, à noite, abarrotada de senhoras com uma média de 60 anos. Onde a exceção era não ter sido abusada sexualmente.

Eu pergunto se as alunas idosas reviviam o sofrimento, se pareciam ainda traumatizadas a essa idade. Ela responde:

Imagine que a maioria dos abusadores eram parentes, pessoas de confiança, não poucas vezes os próprios pais. Mas àquela altura elas já haviam perdoado os abusadores. Em alguns casos, cuidaram ou cuidavam ainda dos pais (que perpetraram o abuso) já muito idosos.

Hebe não se contenta com essa resposta. Começa a procurar explicar de outra forma, se perde no uso de frases que não termina, até que mais segura, conclui:

Para mim, era uma situação estranha de interpretar: algo semelhante ao que acontece quando uma mulher apanha do marido mas ainda fica com ele...

Depois de um certo momento, parece que a mulher passa a colocar a culpa das surras que leva nela mesma. Começa a raciocinar: “se eu apanho, é porque fiz alguma coisa para merecer”. E o agressor não parece mais ser o responsável pelo que faz.

Eu penso, com tristeza, em senhoras de idade que acham, que de alguma maneira, foram meninas-crianças que provocaram os abusadores de tal forma que eles não podem ser responsabilizados. Também observo Hebe, uma mulher suave,

tendo que lidar com dores tão profundas de suas alunas, trazidas à tona involuntariamente em um projeto de produção de texto.

Algumas semanas depois, eu procurei a coordenadora. Ela me parabenizou pelo sucesso do projeto e queria repeti-lo outras vezes. Mas eu nunca mais aplicaria aquele projeto de novo. Minhas energias foram sugadas por histórias muito, muito difíceis... fiquei muito debilitada emocionalmente. Eu substituí esse projeto por um em que a gente contava histórias de assombração. Eu adoro histórias, de um modo geral. Mas as histórias de assombração são minhas preferidas...

Pergunto, parecendo espantado: “Você realizou esse projeto de histórias de assombração lá no EJA, certo? Não foi com as crianças?” Rimos juntos. Mas é um riso de etiqueta, um pouco nervoso. Produzido por um alívio, que tem um quê de ironia: o refrigério em trocar histórias de terror que envolvem abusos sexuais infantis por histórias de assombração.

Elas contam muitas histórias! E reafirmam, chegando a jurar, que são todas verdadeiras... há uma fixação em lobisomens... são “causos” e “causos” a respeito, todos inverossímeis. Mas eu nunca vou chamá-las de mentirosas, então as assombrações seguem sendo verdadeiras. Também ocupamos muitas aulas com artesanato, uma atividade que elas gostam muito. Faço cursos de sustentabilidade em Osasco que depois multiplico com elas. Elas aprendem, com finalidades de melhorar a renda. Mas ainda que receosa com o despertar de lembranças dolorosas, decidi retornar ao tema da migração.

Peço que descreva esse novo projeto. Animada, Hebe se põe a falar.

Meu projeto se chamava: “Nordestino sim, *nordestinado* não”. Eu levei um poema para sala de aula, narrado em áudio. E acompanhávamos lendo a versão impressa em uma folha. Eu esqueci o nome do poeta...

Consumimos algum tempo tentando lembrar quem era. Eu suspeitava que fosse Patativa do Assaré, e ela também. Pude confirmar mais tarde que era ele mesmo. O poema, na íntegra, é o que segue. Antes que se leia, seria bom explicitar o viés interpretativo adotado por Hebe. Sua intuição lhe dizia que devia lidar com um sentimento, embutido em suas alunas idosas, e que é combatido pelo poeta em seu texto. Hebe acreditava, que à semelhança do nordestino-lírico construído nas linhas de Patativa, suas alunas padeciam sob um forte sentimento de culpa. Leia-se o poema:

Nordestino sim, Nordestinado não¹⁰⁸

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver

¹⁰⁸ Patativa do Assaré recitou seu poema no Álbum: Coleção Memória do Povo Cearense - volume 4 - lançado em 2000.

Não guarde no pensamento
Que estamos no sofrimento
E pagando o que devemos
A Providência Divina
Não nos deu a triste sina
De sofrer o que sofremos

Deus o autor da criação
Nos dotou com a razão
Bem livres de preconceitos
Mas os ingratos da terra
Com opressão e com guerra
Negam os nossos direitos

Não é Deus quem nos castiga
Nem é a seca que obriga
Sofremos dura sentença
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença

Sofremos em nossa vida
Uma batalha renhida
Do irmão contra o irmão
Nós somos injustiçados
Nordestinos explorados
Mas nordestinados não

Há muita gente que chora
Vagando de estrada afora
Sem-terra, sem lar, sem pão
Crianças esfarrapadas
Famintas, escaveiradas
Morrendo de inanição

Sofre o neto, o filho e o pai
Para onde o pobre vai
Sempre encontra o mesmo mal
Esta miséria campeia
Desde a cidade à aldeia
Do Sertão à capital

Aqueles pobres mendigos
Vão à procura de abrigos
Cheios de necessidade
Nesta miséria tamanha
Se acabam na terra estranha
Sofrendo fome e saudade

Mas não é o Pai Celeste
Que faz sair do Nordeste
Legiões de retirantes
Os grandes martírios seus
Não é permissão de Deus
É culpa dos governantes

Já sabemos muito bem
De onde nasce e de onde vem
A raiz do grande mal
Vem da situação crítica

Desigualdade política
Econômica e social

Somente a fraternidade
Nos traz a felicidade
Precisamos dar as mãos
Para que vaidade e orgulho
Guerra, questão e barulho
Dos irmãos contra os irmãos

Jesus Cristo, o Salvador
Pregou a paz e o amor
Na santa doutrina sua
O direito do banqueiro
É o direito do trapeiro
Que apanha os trapos na rua

Uma vez que o conformismo
Faz crescer o egoísmo
E a injustiça aumentar
Em favor do bem comum
É dever de cada um
Pelos direitos lutar

Por isso vamos lutar
Nós vamos reivindicar
O direito e a liberdade
Procurando em cada irmão
Justiça, paz e união
Amor e fraternidade

Somente o amor é capaz
E dentro de um país faz
Um só povo bem unido
Um povo que gozará
Porque assim já não há
Opressor nem oprimido.

Após relembrar algumas frases do poema (e comentá-las, mais do que recitar), Hebe afirma:

A seca segundo o poema, faz com que você se sinta culpado da situação. O poema é um esforço para que o nordestino compreenda que a culpa não é dele, que Deus não o está castigando. Eu estava preocupada que o poema narrado não as mantivesse concentradas, então além dele também levei um quadro, “Os retirantes”, de Portinari.

Tento compreender como ocorreu a realização do projeto. Aparentemente, Hebe organizou ainda mais as etapas, exercendo um maior limite para a participação das alunas. Será que ela temia que novas histórias constrangedoras viessem à superfície? E esse tratamento dado ao tema “culpa”? estaria ligado ao que havia dito antes a respeito da introjeção da culpa do agressor naquele que é agredido? São perguntas que elaboro melhor agora, durante a transcrição, mas que se apresentavam muito confusas no momento da entrevista. Pergunto então: “como suas alunas se comportaram durante o projeto?”:

Elas sentiram tristeza. Mas havia também uma certa alegria, por ter chegado em São Paulo, saído daquela situação. Analisamos o quadro, aprendemos a letra de uma música que falava sobre a seca e cantamos. Convenci um rapaz que toca violão na paróquia para fazer o acompanhamento. Veio até alguém que tocava sanfona! Animados, não pararam na música, e depois fizemos até um “fórrózinho”.

Fico pensando em como essa foi uma conclusão positiva para um tema doloroso. Mas Hebe está longe de concluir:

Gosto muito de ver desfiles de escola samba, pois acho que esta é uma das manifestações populares mais lindas do Brasil. Soube que racistas, acho que *skin heads*, ameaçaram uma escola de samba. Eles queriam que a temática nordestina fosse abandonada. Mas a escola de samba manteve, corajosamente, o tema. E eu, que assistia, fiz várias fotos, que imprimi para mostrar para elas, durante o projeto. Foi uma noite inteira para exorcizar a culpa...

Hebe toma fôlego. Essa é a primeira vez que noto sua voz mais acelerada. Ainda é meiga, mas assume uma impostação mais audaz:

A gente é nordestino, mas não é culpado. Não estamos sob o castigo divino. Não é assim que devemos perceber a situação, seja ela a seca ou a crise de moradia que enfrentamos em razão da migração. Não somos culpados por morar em áreas livres.

Área livre é o nome que se dá à área rural improdutiva, terrenos abandonados ou imóveis urbanos vazios e decrépitos que são ocupados por trabalhadores sem teto. Como já vimos, pode ser uma ocupação desordenada, sem infraestrutura como saneamento básico, fornecimento de água e energia elétrica. Mas também pode ser uma ocupação que foi previamente organizada e planejada. Tal planejamento pode incluir até mesmo uma sondagem e pesquisa dos espaços disponíveis. “Área livre” compõe, como pude notar, uma fraseologia de resistência, uma vez que a grande mídia rotula bairros inteiros como favela ou “área invadida”. Também nessa fraseologia adotada por Hebe, posso notar um ato de repúdio à culpabilização feita aos trabalhadores sem-teto, muitos deles nordestinos, que ocupam uma área em busca de moradia.

Não somos culpados pelo sistema se comportar de forma errada. Nossa única culpa é votar errado. Embora agora, isso não faça diferença... são todos “farinha do mesmo saco”.

Voltarei ao desapontamento político de Hebe mais adiante. Antes, quero relembrar seus comentários finais sobre o projeto “Nordestinos sim, nordestinados não”:

Me convidaram para apresentar o relato pedagógico desse projeto em eventos de educação. Mas não consegui que os relatos fizessem justiça ao que realmente ocorreu em sala. Nos congressos em que fui discutimos, confortavelmente seguros, sobre preconceito e xenofobia (esta última, subentendida no contexto). Mas essas discussões, quando em sala, estavam embasadas em experiências reais. Observar o quadro de Portinari em uma sala do EJA na paróquia ou na secretaria de educação são experiências bem diferentes. Na sala eu explicava a linguagem dele (de

Portinari). O uso das cores, a magreza de defunto das personagens. Tudo era melhor captado.

Busco compreender essa distinção feita por Hebe. Aparentemente, nos congressos a que compareceu, seu relato era bem recebido. Mas o afeto visceral ocorrido nas aulas, é claro, não era despertado. O que me relembra um pouco o despertar da emoção trágica e o desenvolvimento moral, vistos no tópico 2.3 e 2.4.

Mesmo a menção à paróquia não me pareceu acidental. Aparentemente, Hebe compreende sua atuação no EJA como uma vocação espiritual de sua confissão católica. Ela prossegue: “enquanto (as alunas) contemplavam o quadro em silêncio, eu coloquei aquela música...”. Hebe tenta lembrar o autor e o título, mas não consegue. Então cantarola baixinho:

“Oh! Deus, perdoe este pobre coitado / Que de joelhos rezou um bocado / Pedindo pra chuva cair sem parar /
Oh! Deus, será que o senhor se zangou / E só por isso o sol arretirou / Fazendo cair toda a chuva que há / Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho / Pedi pra chover, mas chover de mansinho / Pra ver se nascia uma planta no chão /
Oh! Deus, se eu não rezei direito o Senhor me perdoe / Eu acho que a culpa foi desse pobre que nem sabe fazer oração / Meu Deus, perdoe eu encher os meus olhos de água / E ter-lhe pedido cheinho de mágoa / Pro sol inclemente se arretirar /
Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o inverno / Desculpe eu pedir para acabar com o inferno / Que sempre queimou o meu Ceará

Ela me pergunta se eu conheço. A música me causou tal enlevo que eu fico olhando calado, sem responder, introspectivo. Descobrirei depois que ela pulou uma ou outra estrofe. Mesmo assim, essa é a entrevista mais musical de toda minha experiência acadêmica. “Não conheço”, respondo. E então, estalando um sorriso, ela lembra: “é ‘súplica’, ‘súplica cearense’¹⁰⁹.”

Como quero saber mais sobre como funciona essa sua dedicação ao EJA na paróquia, pergunto sobre como começou a trabalhar ali.

Eu sempre quis lecionar nessa paróquia. Cheguei a pedir para o Padre, que me apresentou ao pessoal do MOVA. Conversei com o coordenador. Mas não havia vaga. Um domingo, quase noitinha, ele me ligou. Uma professora ia embora para o Paraná e eu poderia assumir o lugar dela. Era na paróquia, e eu queria muito ir pra lá.

Mas aparentemente, suas relações com a paróquia são conflituosas:

Apesar de não trabalhar formalmente para a paróquia e gostar de lá (sou católica, creio muito em Deus), consegui problemas em alguns momentos. As mulheres da paróquia souberam de minhas ideias, e me batizaram como

¹⁰⁹ A música foi composta por Waldeck Artur de Macedo, o “Gordurinha”, junto com Nelinho e depois regravaada por Luiz Gonzaga. Lançada em 1960, ajudou a arrecadar fundos para desabrigados nordestinos, vítimas de uma enchente(!), calamidade tão rara que parecia o cumprimento da profecia de Antonio Conselheiro.

a “Subversiva”. Houve mesmo uma mobilização para me retirar de lá. O fato é que eu era petista, sempre fui, e isto piorou muito as coisas.

“Era petista?”

Estou decepcionada. E não me refiro a escândalos como o “mensalão”, isto nem me espanta, sempre deve ter existido. Me refiro à forma de administrar, ao estilo de gestão do PT quando assume uma prefeitura. É uma gestão muito mais autoritária e agressiva do que as outras administrações. E é tudo uma “panelinha”, o que não se parece com uma gestão democrática. Por isso me afastei da militância do PT, da qual fiz parte minha vida inteira. E tento convencer a qualquer outra pessoa a deixar de militar! Está em algum lugar de “Vidas secas”, que governo é sempre governo. Não liga pro povo. Quando um movimento é “pedra”, é uma coisa. Quando vira “vidraça”, é outra.

E nesse momento eu recorro como as colegas a chamam. “Hebe, mãe da menininha do Lula”. Estou hesitante em esbarrar em algum escândalo envolvendo um ex-presidente. Mas me parece o momento apropriado para perguntar: “Você foi militante, mas ainda não entendi... qual a razão de chamarem você de mãe da menininha do Lula?”:

Ah, minha filha esteve na primeira leva do Prouni. Ela foi muito bem pontuada, aos 17 anos, no ENEM. Se em minha juventude eu tivesse as facilidades que vejo hoje. Tanta coisa gratuita... inimaginável nos anos 70 e 80. Ela viu a nota na internet, tarde da noite, eu já estava dormindo. E então ela perguntou ao meu marido: “Se eu me inscrever na Universidade Católica de Santos o senhor deixa eu ir?” O pai autorizou e eu soube que minha filha estudaria fora de casa apenas no outro dia.

Hebe parece orgulhosa da filha.

Entre os inscritos pelo Prouni, ela era a terceira colocada no curso de jornalismo da UniSantos. Salvamos e imprimimos a lista, com orgulho! Mas alegria de pobre dura pouco. O nome dela desapareceu dias depois, e a universidade insistia em que ela nunca havia estado na lista. Era um equívoco. De nossa parte, eles insistiam. Viu o que eu disse? A culpa, é sempre do pobre.

Nas noites seguintes, a casa estava um silêncio só. Eu entreabri a porta do quarto dela, e a vi deitada. Triste, chorando. Então pensei: “Minha filha é tão inteligente. Mas estão tentando passar ela pra trás”. E então decidi que faríamos alguma coisa, além de apenas lidar com a universidade.

A história que se seguiu merecia ser filmada, como exemplo de conto resiliente. De fato, tanto o enfrentamento de uma adversidade quanto a mentoria de um adulto, presentes na história, são ilustrações muito claras de um processo de resiliência.

Fui conversar com o Padre Xavier, de minha paróquia. Petista, ele era conhecido como o “padre vermelho”, por seu envolvimento, no passado, com a teologia da libertação, os sindicalistas e o PT. Rodavam boatos que, desde a época em que Lula era metalúrgico até hoje, eles ainda eram amigos.

Hebe se refere ao Padre Xavier Cutajar, da diocese de Osasco. Nascido em 1947, o padre Xavier é muito ativo até hoje. Defensor das CEB's¹¹⁰, incentiva a participação de leigos e a politização da homilia. As opiniões sobre ele se dividem entre a comunidade: os leigos mobilizados, em busca de ações de cidadania, o veem como alguém de fácil acesso, atencioso e organizador de projetos sociais que incluem serviços de saúde, assistência jurídica, atendimento psicológico, emissão de carteira de trabalho e educação ambiental. É a prática de um dos valores das CEB's, no dizer de Hebe: “celebrar a Eucaristia e a Palavra de Deus a partir da realidade”. Realidade, aqui, significa enfrentamentos e mobilização da sociedade civil. A ala tradicional, no entanto, se aborrece com a laicização “extrema” com que as CEB's (e em especial o “Padre Vermelho”) concebem os ofícios católicos: mulheres fazem a homilia, organizam cursos e quermesses. E vereadores eleitos pela paróquia são convidados a comentar a Bíblia. Isso parece explicar também a relação conflituosa de Hebe com a própria paróquia.

Através do “Padre Vermelho”, contei toda a história para o bispo de Osasco. Que então, me colocou em contato com o bispo de Santos. Muita coisa foi resolvida: o bispo indicou um pensionato católico, só para moças, próximo ao campus que ela estudaria. Isto é, se a universidade cedesse, o que não acontecia. Quem nos atendia era irredutível. Sem bolsa e sem vaga.

Estou ansioso por ouvir a história, em especial a parte que explica a “menininha do Lula”.

Após essa mediação da igreja, eu achei que precisava ir direto ao governo. Cheguei em casa, liguei o computador, e perguntei para minha filha: “Láís, como faço para entrar em contato direto com o presidente?”. Demorou um pouco, mas encontramos um caminho, dentre os vários e-mails disponíveis. Na época João Paulo Cunha era presidente da câmara dos deputados, em Brasília. Ele começou sua carreira política como vereador de Osasco, talvez por isso nosso pedido tenha chamado sua atenção. Hoje (na data da entrevista), está preso, por causa do mensalão¹¹¹. Ai, ai... Mas ele nos respondeu e deu atenção. Não demorou muito e o prefeito de Osasco entrou em contato comigo e perguntou: “E a menininha? Conseguiu entrar na faculdade? O Lula está me perguntando por e-mail...”.

Por vários círculos, a história da “menininha do Lula” se espalhou. Onde quer que a família fosse, em especial Osasco ou Santos, se perguntava pela “menininha”.

O Lula também nos mandou um e-mail. Era pessoal, além de presidencial. Quando se vê um presidente, a gente acha que ele está muito longe de nós. O Lula era diferente. Ele ia muito a Osasco. E não é que ele lembrava do “Padre Vermelho”! Era amigo dele mesmo.

A “menininha do Lula”, mesmo com todo empenho, inclusive do presidente, permaneceu sem estudar todo o primeiro mês de aula.

Um caminho amistoso, que evitava os conflitos, era através das cotas. Como meu marido é negro, entrei em contato com a secretaria de gêneros e

¹¹⁰ Comunidades eclesiais de base.

¹¹¹ Na presente data (Março de 2015), cumpre pena domiciliar.

raças, em Osasco. Vários advogados que defendiam a causa negra nos ajudaram. Foi uma briga em várias frentes!

Descobriu-se depois, através de boatos (que não eram tão boatos assim, uma vez que eram confirmados pelo “Padre Vermelho” ou pelo prefeito de Osasco), que a presidência da república entrou em contato com a universidade católica de Santos diretamente. E que havia deixado claro que a instituição estava desmoralizando o Prouni, logo no seu primeiro ano de funcionamento. Medir forças com o governo federal não era uma decisão institucional muito inteligente. E tudo se complicava mais quando a UniSantos, uma universidade filantrópica, se comportava de uma forma que o pobre era excluído, em vez de incluído.

Fomos, então, convidados para ir a faculdade. Chegando lá, o tratamento era outro: conduzidos a uma sala ampla, nos fizeram sentar em poltronas confortáveis e serviram café. Deviam imaginar que éramos parentes do Lula. Mas ninguém pediu desculpas ou assumiu qualquer erro. Nos comunicaram que a vaga dela estava cedida, como se eles houvessem concedido bolsa à ela.

Nos entreolhamos, um pouco enfasiados com a atitude da instituição. Mas Hebe mantém o mesmo estado fleumático de sempre. Narra a história com um tom de voz agradável e o rosto sereno.

Quando voltamos a Osasco, consumimos dias só agradecendo a todos que nos apoiaram. Quando fui à secretaria de gêneros e raças, nos levaram até o gabinete do prefeito. “Ah, você que é a menininha?” perguntou o prefeito enquanto abraçava minha filha. Segundo ele comentou, havia acabado de ler um e-mail da presidência, escrito pelo próprio Lula: se a menininha não começasse a estudar dentro de três dias, o prefeito de Osasco deveria descer a serra e resolver tudo, pessoalmente! Assim que terminou o curso, minha filha era tão conhecida no município, que após formada prestou concurso lá e trabalhou na prefeitura. Ainda hoje é conhecida como a “menininha do Lula”.

Procurando atender às perguntas do protocolo, quero voltar a perguntar sobre o CEU o trabalho que Hebe realiza lá. Mas me interessa também em saber sobre sua formação na faculdade. Ela se sentiu preparada?

Na faculdade me senti preparada para lecionar. Acho que minha experiência pregressa ajudou. Mas a ela juntaram-se também os temas discutidos na faculdade. Eu gosto de estudar. E havia uma inter-relação entre o que se estudava e o que eu vivia, afinal eu já atuava na educação.

Hebe parece realizar várias formações continuadas.

Como gosto de estudar, e vou atrás do que é gratuito ou tem subsídio, fiz um curso de aperfeiçoamento na PUC. Lá conheci uma senhora, missionária católica em uma tribo indígena no Mato Grosso. Ela mora em uma tribo. Fez uma excelente palestra e depois sentou-se ao meu lado naquele dia. Ela me disse que na tribo os adultos não conversam com a criança em pé. Eles se agacham e conversam com a criança nivelando-se, olho no olho. Essa descrição me impressionou.

Desde então, sempre que eu brinco ou faço um carinho em uma criança, procuro me nivelar à ela. Não me preocupo em fazer isso para que outros vejam. É natural de mim.

E sobre seus alunos no CEU? Eles vivem em condições vulneráveis?

Eu trabalho com os bebês. Logo, não posso avaliar a condição de vulnerabilidade deles, exceto as condições de higiene ou tratamento que apresentam. Julgo que os pais, no entanto, são muito honestos. Quando, por engano, envio algum sapatinho, casaquinho ou pertence de algum bebê na mochila errada, o item volta no outro dia. Não é raro que volte lavado, passado e dobradinho. Há um ato de respeito, de não ficar com o que é do outro. Há muita gente honesta aqui.

Eu pergunto porque isso acontece.

Você pôde notar o bairro que nos envolve? É uma carência muito grande. Acho que uma mãe que recebe uma roupinha de outro bebê que não o dela, é tomada por um senso moral (algo até além da compaixão, ela explica, quando interpele). É um pensamento simples: “Não é meu. E também não me fará falta devolver”. Mas eu não arriscaria dizer que a “devolução” aconteceria da mesma forma se o que fosse enviado por engano fosse dinheiro...

Há também a valorização que a unidade escolar recebe como instituição. Em meio a tanta miséria, benefícios simples como chão com revestimento são considerados privilégio. Nunca houve no bairro uma estrutura, um edifício municipal como equipamento público, como essa.

Quando o CEU foi inaugurado, um pai chegou tarde para as matrículas. Insistiu muito com a diretora. Embora houvesse espaço físico na sala, não havia material disponível para a criança. “Não temos nem colchão para ele” disse, justificando-se, a diretora. E ele respondeu: “ele pode dormir no chão, diretora. O chão daqui é melhor do que o chão de minha casa”. É muito comovente ouvir coisas assim. Nas festas de encerramento é comum escutar elogios dos pais, que se sentem agraciados com essa unidade escolar.

“E os pais dos alunos, como são?” eu pergunto. Hebe responde: “a maioria trabalha duro. Se esforçam para se afastar da criminalidade. Quando há mortes, mesmo de criminosos, lamentam, não gostam que seja assim”.

O CEU, vindo pra cá, ajudou muito no desenvolvimento econômico das pessoas. É só observar esse *boulevard*, essa praça de alimentação que se instalou na rua principal, em frente ao prédio. Antes, se as pessoas quisessem fazer compras, ou trabalhar no comércio, precisavam tomar um ônibus na rodovia para ir pra Lapa. Tudo acontecia *fora daqui*.

Talvez seja seu relato de que os pais dos alunos “trabalham duro” que faz com que Hebe lembre de seu pai. Eu pergunto mais sobre ele.

Meu pai foi a pessoa que mais me influenciou. (Pausa. Choro). Ele me marcou muito. De uma forma que nunca se vai se apagar. Mas ainda possa citar também minha mãe e meu marido. Eu tinha dez anos quando meu pai faleceu. Ele tinha 54 anos, morreu de câncer.

Eu penso em perguntar que tipo de câncer era, mas me domino, e não pergunto nada. Avalio a época: década de 70. Pouca coisa era “curável” para a medicina oncológica daquele período. Hebe então passa a refletir sobre como um pai, que morreu quando a filha era tão nova, pode causar uma influência tão duradoura.

Eu não convivi muito com meu pai. Somos 7 irmãos. O mais velho tinha 19 anos quando meu pai morreu. Nós nunca nos separamos, depois disso. Somos muito unidos. Ainda nos reunimos todo sábado na casa de minha mãe e contamos muitas histórias. Em quase todas elas meu pai está presente (na narrativa, subentendido).

Uma pausa. Um choro, sob controle. E Hebe continua, com um tom gaguejante. “Conheço melhor meu pai a partir desses relatos”. E prossegue:

Acho que fomos unidos também por causa das surras de meu pai. Quando um dos filhos fazia uma arte, apanhavam todos (risos). A ideia era que ninguém risse do outro. E que todos sentissem a mesma dor. E somos assim até hoje: se um sofre, todos sofrem. Se um se alegra, todos se alegam. Um dos meus irmãos era muito danado, até fugia. A gente vivia dizendo a ele: “Pare com isso. Quer que todo mundo apanhe?”. Ele melhorou...

O que me intriga em relatos sobre companheirismo moral é um quadro semelhante a esse que noto na descrição do pai de Hebe. Os pais escolhidos como mentores morais são, muitas vezes, duros, disciplinam agressivamente e não parecem amigáveis. Mas a admiração dos filhos é irrestrita. Mas o que ela diz em seguida esclarece um pouco mais essa relação: “Ninguém podia esquecer de pedir a benção do pai. Ele era autoritário, muito nervoso. Em suma: ele era muito pai”.

Aparentemente, o sujeito que sofre a influência moral de um pai severo consegue concluir que havia um propósito protetor por trás da severidade. É como no poema “The hidden smile of God”, de William Cowper, aqui parafraseado: “Por trás de uma providência carrancuda / Ele oculta uma face sorridente / Seus propósitos amadurecerão rapidamente / Desvendando-se a cada hora / O botão pode ter um gosto amargo / Mas a flor será doce”. É claro, eu não recordava dos versos na hora. Mas minha lembrança vaga era dominada pela impressão que Hebe gostaria de ouvi-lo. Enquanto pensava sobre isso, Hebe continuou a descrever o pai:

Ele foi duro, mas acho que era porque sabia que não tinha muito tempo. Era muito provedor, nunca nos faltou nada. Mesmo com a doença, após várias cirurgias, ele não deixava de trabalhar. Meu pai era carpinteiro. Não pedia afastamento. Ele trabalhou até a quinta, perto do fim do dia. Uma tarde, de outubro, em '74, o pessoal da empresa o trouxe, em casa. Ele já estava sem forças. Minha mãe juntou os documentos e seguiram no mesmo carro para o hospital. Ele morreu no sábado. Tinha 54 anos.

O fim desta entrevista foi semelhante ao da primeira. Apresentei o dilema de Heinz e fiz perguntas, além de agradecer a colaboração com a pesquisa. A apresentação do dilema, novamente, permitia também “emergir” depois do mergulho na narrativa de vida do entrevistado. A outra entrevista só ocorreria no dia seguinte,

o que me permitiu organizar as entrevistas feitas até aquele momento para transcrição.

Nikê

Quando cheguei na unidade, no dia seguinte, estava disposto a ser mais flexível com minha próxima entrevistada. Eu estava mais seguro, dominando melhor os instrumentos e o processo. E após ouvir a gravação da conversa com Hebe e começar a transcrição, notei o valor do relato. Resolvi que deveria permanecer mais relaxado durante as narrativas, ainda que isso dilatasse mais o tempo do encontro.

Também imaginei, que a essa altura, as professoras que se voluntariaram para a pesquisa já estariam todas sabendo, graças ao “canal de comunicação informal” da unidade, como a entrevista ocorria. Eu não antecipei, portanto, que a próxima entrevistada estivesse nervosa ou desconfiada. Também soube, pelo mesmo canal, que ela era orfã de mãe desde a infância. É um canal com “duas vias” lembra? Não me detalharam muito mais a respeito da entrevistada. Não ocorreriam surpresas. Não parecia existir nada com o que me preocupar.

A sala havia sido generosamente preparada para a entrevista. Uma carteira escolar estava entre duas cadeiras. Jarra d'água, copos e até café estavam em uma mesa ao canto. Tirei meu equipamento da mochila e inicializei o computador e o gravador digital. Também coloquei um caderno sobre a mesa. Era o caderno em que eu fazia uma ou outra anotação. Mas sua principal função era manter, somente para os meus olhos, o protocolo com as perguntas. Eu as imprimi e grampeei na folha do caderno. O modo como eu o abria, permitia que apenas eu lesse as perguntas. Mas elas não eram segredo, afinal. Seriam todas dirigidas, nos momentos apropriados, à professora entrevistada. Mas não queria que houvesse qualquer antecipação das questões.

Assim que a professora entrou, me cumprimentou, educadamente. Não houve nenhum sorriso caloroso. Ela era quieta, de olhar sério. Lábios cerrados, davam a impressão de que interagiria pouco. Um distúrbio auditivo leve, ela me avisou, exige que ela se aproxime mais para me ouvir. O distúrbio não a impede de conversar, nem faz com que fale alto. Mas notei que ela mantinha um estreito contato visual durante a entrevista, um esforço para compreender as perguntas e manter-se atenta. Também percebi como ela, além de aproximar a cadeira, se inclinava para frente, em minha direção. Imaginei que era pra me ouvir melhor. Mas quando fazia isso, eu pude descobrir depois, não era para me ouvir. Era porque queria falar baixo, em sigilo. E eu estava errado em outra coisa: uma terrível surpresa me aguardava.

Comecei a refletir sobre o CEU, a comunidade escolar e o bairro adjacente. “A decisão de construir um novo complexo do CEU no meio de um bairro muito carente, em todos os aspectos, é uma escolha de gestão, proposital. Quando entrei aqui ouvi sobre isso”, diz a professora. Sua voz é firme, professoral. A dicção é clara. Mas ela me parece à vontade. A primeira impressão, de que não participaria da entrevista ativamente, se desfaz.

Eu considero que meus alunos vivem em um ambiente extremamente vulnerável. Já lecionei em lugares piores. Lá, meus alunos já estavam no crime. Eram turmas de ensino fundamental, logo havia pré-adolescentes e adolescentes. É uma fase com mais envolvimento (no crime, sub-entende-se), mas também com mais dissimulação. Eles escondem coisas de você. Aprendem isso a partir da realidade em que vivem.

Algo no comentário de Nikê me lembrou a letra de uma música de Bob Dylan. Lembrei dela, naquele momento. E ela me parecia, mais do que floreio poético, uma descrição precisa do comportamento disfarçado que se deve ter em uma comunidade vulnerável. Eu havia estudado as composições do autor, tempos antes, procurando nelas as críticas sociais. Tal como outros, aprecio mais o “Dylan ativista social” do que o “Dylan músico”. A música, “*Subterranean Homesick Blues*”, fala sobre como se aprende a dissimular em um bairro vulnerável:

Look out kid
 Don't matter what you did
 Walk on your tip toes
 Don't try "No Doz"
 Better stay away from those
 That carry around a fire hose
 Keep a clean nose
 Watch the plain clothes
 You don't need a weather man
 To know which way the wind blows¹¹²

Semelhante a alguns ativistas norte-americanos, descritos no tópico 2.5, discordo de Dylan. Acho que “*weathermen*”, pessoas que preveem o tempo, são indispensáveis. São especialmente necessárias para mentorear jovens rumo à sua resiliência. Adultos, em uma comunidade vulnerável, funcionam como mentores ao “prever” como o “vento está soprando”. Eles fazem isso em ocasiões muito triviais, quando por exemplo, explicam como a abordagem do vendedor de drogas funciona, para que o mentoreado não se deixe iludir. Ou que ruas evitar, pois são locais mais suscetíveis a tiroteios.

Essa dissimulação aventada por Nikê é o oposto do mentoreamento. Ela ensina a esperteza. E invalida a necessidade de prestar atenção aos “homens do tempo”, isto é, aos mais velhos.

Aqui no CEU, eles ainda são pequenos. Mas eu julgo que estão muito vulneráveis. Seja ao crime, à violência ou ao abuso sexual. Como não sabem esconder, a gente percebe os riscos: (eles transparecem) no linguajar, nas palavras, nas imitações que fazem dos adultos, nas histórias que ingenuamente contam. Também noto mais pequenos furtos acontecendo, por exemplo. Pegam as coisas dos outros, dizem que são deles. São criancinhas demais ainda para realizar um furto discreto.

¹¹² Olhe garoto / Não importa o que diz / Ande na ponta dos dedos / Não ande com deslocados / Melhor se manter afastado destes / Do que se meter em bizarrices / Mantenha o nariz limpo / Observe as roupas da moda / Você não precisa do homem do tempo / Para saber de que lado o vento sopra (tradução do autor).

Me surpreendo com a tonalidade que Nikê usa nesse relato. É profissional, uma análise fria do fato. As outras entrevistadas, até agora, pareciam proteger um pouco a “reputação” do alunado e dos pais quando eu perguntava a respeito de sua honestidade ou vulnerabilidade. Nikê parece bem objetiva. E também demasiado contundente.

Querendo perceber como ela se auto-representa na relação com seus alunos, eu pergunto: “Você, como professora, acredita que deve exercer alguma influência moral sobre eles? Ou isso seria algo além de sua atribuição?”

Com certeza devo influenciar! Atualmente, me parece que esse é o real trabalho do professor. Em alguns lugares o professor não é mais o único veículo para transmissão de conteúdo. Isso já pode acontecer por outras mídias, muito mais eficientes do que a ministração de uma aula. Boa parte do trabalho do professor é ensinar valores, como respeito e amor o próximo. Faço isso com os pequenos e também com os adolescentes.

Volto a perguntar sobre o CEU e sua influência na comunidade.

Eu via esse CEU quando ele estava sendo construído. Pra gente, que morava perto, o Morro Doce sempre pareceu um favelamento sem fim, um monte de barracos empilhados. Era surpreendente que não desbarrancassem. Os construtores de casebres de favela devem ser engenheiros natos! Há sobrados, andares e andares empilhados à beira de barranco. Desde que venho aqui, nunca ouvi dizer que algum caiu...

Ela compara o bairro do Morro Doce com comunidades ainda mais carentes que conheceu na Zona Sul de São Paulo.

Apesar desses riscos mais óbvios, eles não parecem estar abaixo da linha da pobreza, em termos econômicos. Comparo com a zona sul de São Paulo: Lá, quando um pai enviava uma fralda, ela era tão baratinha... aqui, você pode ver que tem pais que enviam fraldas de marca. Quem pode enviar uma fralda dessas não tem falta de arroz e feijão em casa. Eles viajam, por exemplo, para suas cidades de origem no nordeste. Há festinhas de aniversário para as crianças. É claro, que estou comparando com outra comunidade muito mais pobre, mas noto que necessidades como alimento, vestuário e lazer estão supridas.

Estou surpreendido com o discurso objetivo e racional de Nikê. Ela continua sua avaliação:

Acho que as maiores vulnerabilidades, depois das mais evidentes como crime e violência, são ligadas à uma ideia errada de lazer. Eles não tem muita exigência cultural. Alguns, passam seu final de semana no bar. Um show, uma peça de teatro ou uma leitura de poesia não são o tipo de cultura a que estão acostumados. Eles são miseráveis em termos culturais.

Eu compreendo o que ela quis dizer, mas Nikê parece ter se arrependido da escolha das palavras.

Por favor, não uso essa palavra, miserável, de forma ofensiva. Estou querendo, com isso, dizer que o que eles mais tem falta é de acesso à cultura. Acho que o CEU, ao abrir suas portas para a comunidade, a introduz em um tipo de cultura de lazer a que ela não está acostumada. A comunidade vem aqui dentro. É claro, não veem todos. Nem caberia aqui dentro tanta gente! Mas a comunidade é muito participativa, usufruindo de todos os eventos. Há atrativos aqui, que podem favorecer a essa...

Ela procura a palavra certa. “...Evolução!”, conclui. Eu aproveito para pedir uma comparação entre dois programas: a “Escola da família” e os eventos do CEU.

A escola da família ocupava o tempo do jovem aos finais de semana. Mas o CEU tem programas educativos para a família toda! E durante toda a semana. Educadores físicos, nataçãõ, judô, oficinas culturais. Há até contaçãõ de histórias aos finais de semana na biblioteca! E é muito frequentada. Há espaços para uso de informática. E um wifi aberto para toda a comunidade! Só paga internet quem quiser, pois se desejar, pode usar a do CEU. Isso é ótimo, gente!

A avaliação de Nikê tem um valor especial, uma vez que ela já trabalhou na “Escola da família”. É o que fico sabendo quando ela passa a descrever o início da sua carreira docente.

Me inscrevi na “Escola da Família” durante minha graduaçãõ. Em troca de trabalhar aos finais de semana, o governo do estado financiava minha faculdade. Eram programas culturais, de recreaçãõ, etc... Eu trabalhava todos os finais de semana, inclusive nos feriados. Só parávamos no Natal e ano-novo. Foi assim até o fim da faculdade. Mas não era muito trabalho. Você tem que abrir a escola, operar oficinas como dobradura ou xadrez, essas coisas. Quem é universitário ainda, ganha o pagamento da faculdade. Um professor formado, coordena o projeto. O horário é que era difícil: das 8h00 às 18h00. No sábado e no domingo!

Mas antes da graduaçãõ Nikê já atuava como estagiária de magistério.

Eu moro em Cajamar. Cursei o técnico de magistério em um colégio público de Jundiá, o “Bispo”. Ainda terminando, prestei um concurso para estagiária em Louveira. Por volta do ano 2000. Passei. Se recebia um bom valor. E o estagiário já ficava com sala. Entrei na educação infantil. Eu ia de Cajamar até Jundiá, todo dia. Fazia o magistério de manhã. E a tarde ia para Louveira. Ao fim do dia, voltava até Cajamar. 85 quilômetros, a ida e a volta. Depois fiz faculdade de letras. E também pedagogia.

Apesar de iniciar sua carreira docente na educação infantil, Nikê diz que não gostava muito de atuar com essa faixa etária.

Nunca fui muito delicada com crianças pequenas. Eu acho eles lindos, maravilhosos. Mas ainda não tenho aquele “tchan!” com educação infantil. Já pretendi sair algumas vezes. Então, assim que terminei o estágio, resolvi me dedicar a outra área. Fui para o comércio. Me arrependi, e voltei para a educação, me empregando em uma escola particular. Como eu já havia passado por uma experiência no ensino público, não gostei da escola particular. Assim que houve um concurso em Cajamar, em 2003, prestei e passei. Foi o primeiro concurso do município. Todos os professores eram contratados, nunca havia acontecido um concurso. Fiquei em Cajamar até 2011, com 4ª série. Simultaneamente ensinava português, em turmas da tarde ou da EJA.

Quero voltar a perguntar sobre sua identificação com a educação infantil. Afinal, no CEU, ela lida com bebês. Não há preconceito, de minha parte, na pergunta. Sei, por seus pares, que ela é excelente professora. O que visualizo é uma chance de encontrar em Nikê um exemplo de exercício de magistério como profissão, algo objetivo como: “é um emprego como qualquer outro”. Sem precisar, obrigatoriamente, existir uma vocação apaixonada por parte do professor pela área. Nikê me apresenta então suas razões:

Eu sou muito brava, muito nervosa com os alunos. E minha experiência com os adolescentes, por exemplo, não foi boa. Gostava de lecionar, mas me aborrecia com a reação deles. Eu gostava mais da EJA, por que lá eu lecionava para adultos. Pouco antes que eu casasse, as senhorinhas para quem eu ensinava fizeram um chá de cozinha pra mim, o que me emocionou. Elas eram lindas, me agradeciam muito.

Esse foi o primeiro sinal de afeto que ouvi no discurso de Nikê. Ela volta, no entanto, rapidamente, para seu tom mais analista e objetivo: “Bom, isso foi naquela época, hoje não é mais assim. Tem adolescentes tendo aula na EJA. Por isso e por outras coisas, resolvi sair”.

Nikê, sabendo de um concurso em São Paulo, se preparou.

Eu sou evangélica. Deus é maravilhoso comigo. Prestei dois concursos para creches no município de São Paulo. Nunca havia lido muito sobre creches, então foi uma surpresa ter passado. Lembro que a redação tratou sobre “um bebê, que dentro do bercário, está começando a andar. Qual o melhor procedimento com ele?”. Bom, eu era professora de letras. Não entendia nada de creche, mas entendia de escrever. Achava, sinceramente, que um bebê dentro do berço estaria mais seguro do que em qualquer outro lugar. Era o melhor lugar pra ele ficar... outro fator colaborava para esse meu parecer: eu não tinha e ainda não tenho filhos. Hoje não penso mais assim, mas na época, queria apenas manter o bebê da questão do concurso em um cercado.

Rimos. Ou talvez apenas eu tenha rido de fato; Nikê apenas sorri.

Mas imaginei que não seria correto responder assim. Então dissertei a respeito do bebê ter que conhecer o mundo que o cerca, explorar o meio, desbravar o desconhecido. Tive uma nota alta na redação: 75 pontos! O revisor deve ter gostado. Fui chamada nos dois concursos (para fundamental I e CEI) no intervalo de semanas. Tomei posse dos dois cargos no mesmo dia.

Mas a quilometragem que Nikê rodava por dia dobrou.

Eu assumi no Jardim Angela, um bairro distante de Cajamar. Eu viajava 150 km por dia. 75 ida, 75 volta. Cruzava a cidade. 90 minutos em cada viagem. Era caro, gastava o salário de um dos cargos todo mês. Eu tinha que aguardar para solicitar remoção. Mas era novata, ou em nossa linguagem por aqui, “precária”. Quando a remoção saiu, foi apenas para um dos cargos. Aí foi mais difícil ainda: todo dia eu tinha que correr muito, indo de uma ponta à outra. Durou um ano. A direção da unidade foi muito compreensiva comigo. Apesar dos documentos que autorizavam que eu acumulasse estarem em ordem, era muito comum que eu não chegasse no horário. Eu atravessava a cidade!

“Porque eles eram tolerantes?” Perguntei. “Eles queriam ficar comigo, foram negociando”, responde.

Agora, finalmente estou (lotada) aqui, nos dois períodos. Mas ainda não estou certa sobre minha dedicação à educação infantil. Ainda penso em trabalhar com fundamental I. Não me sinto realizada profissionalmente. Mas me dou bem por enquanto. Mas prefiro a faixa de 9 à 12 anos. Ou alunos com mais de 40...

Rimos. Agora sim, os dois, pois posso ouvir seu riso. Ela retoma seu discurso analítico, mas parece mais disposta.

Quanto a minha formação, a faculdade de letras não me preparou em nada. Havia uma ênfase na literatura, mas pouca atenção à linguística e à gramática. Na época, houve reformulações no currículo. Acho que isso prejudicou minha formação. Já a faculdade de pedagogia foi muito mais útil. Mas em termos práticos, o magistério era melhor. Mas a faculdade me deu mais amparo em relação, por exemplo, às questões legais, e aos registros burocráticos e documentais do processo educacional.

Como eu já havia notado, as respostas de Nikê eram concisas, organizadas. E sem sentimento. Mas ela não parecia responder assim de propósito. Mostrava-se solícita em participar da entrevista. Resolvi perguntar sobre sua decisão de se tornar professora e os obstáculos pessoais que enfrentou. Me interessava verificar como o modelo triádico de resiliência se aplicava em Nikê.

Comecei a dar aula com 18 anos. Hoje, após 13 anos de carreira, acho que a faculdade de letras foi uma superação pessoal pra mim. Mas meu pai sempre resistiu em me ajudar a pagar a faculdade. Eu queria fazer educação física. Ele achava que esse mercado não era bom. Certo dia, lembro que transitávamos pela parte recém construída do rodo-anel. Subitamente ele me disse: “filha, recebi uma revelação divina e decidi ajudar você na sua faculdade”. Meu pai é vendedor autônomo. Ele vende polímeros, matéria prima para material plástico. Mas sua vida não é fácil. Ele poderia me ajudar, mas não poderia pagar todo o valor.

Por essa altura, eu conseguia aplicar o modelo triádico de resiliência na superação que Nikê estava efetuando. Um ambiente razoavelmente favorável. Um desafio a ser superado. E um adulto mentor, um influenciador moral. O pai era religioso, então? Era visível o papel que ele exercia sobre ela, a admiração que ela lhe dedicava.

Somos cinco filhos. Fui a primeira a ingressar na faculdade. Mesmo com ajuda, precisei parcelar a matrícula. Meu pai estava convicto que eu conseguiria cursar. No início do mesmo ano letivo da faculdade, eu consegui meu emprego na prefeitura em Cajamar, como contratada. Eu passaria no concurso depois. Meu salário era o valor exato para pagar minha parte da mensalidade e o transporte da van. Não sobrava pra mais nada. Minha sala na faculdade ficava sobre a loja de conveniência de uma franquia de pão de queijo. E eu sem dinheiro. Eu nem gosto de pão de queijo! Mas aquele cheiro me matava...

Nikê me parecia alguém que se formou mesmo diante das adversidades. Pude notar seu porte cortês, seus modos educados. Ela falava bem, de forma assertiva. Tinha um ar sério, levemente indiferente. Não parecia possuir a simpatia das outras entrevistadas. Fiquei me perguntando a razão da comunidade escolar ver nela uma pessoa resiliente. E então comecei a fazer perguntas de aprofundamento sobre sua família.

Apesar de vivermos em um bairro pobre, meu pai ganhava bem. Tinha carro e telefone, bens caros naquela época. E trabalhava muito. Ele, e os irmãos dele, haviam se envolvido com roubos na juventude. Após uma experiência religiosa, meu pai abandonou aquela vida. Então ele se entregava ao trabalho, no comércio, com toda garra. Minha mãe, por sua vez, estudou no Mobral, se alfabetizou na idade adulta. Era forte, debatedora e inteligente. Rapidamente, estabeleceu laços com a política do bairro. Chegou a se candidatar a vereadora. Embora não tenha sido eleita, foi bem votada. Era conhecida na comunidade. Ela começou a empreender. E tornou-se sócia de uma pizzaria, que tinha mais de uma unidade (uma rede, com matriz e filiais, no contexto).

Me parecia um excelente quadro. Também me impressionei com a mudança sofrida pelo pai. Ele exerceria, imaginei, um papel de “homem do tempo” sobre a filha. Afinal ele mesmo havia realizado o seu processo de resiliência, deixando a prática criminosa com que estava envolvido na juventude.

Mas quando eu tinha 10 anos minha mãe faleceu. Ela estava chegando, à noite. Um carro parou ao lado dela assim que ela ficou de pé, diante da porta de casa. Ela chegou a tocar a campainha, mas não atendemos a tempo. Os passageiros do carro a abordaram e a levaram para um lixão das redondezas. Ela foi assassinada com 3 tiros na cabeça. Junto ao corpo dela, encontraram drogas. Mas ela nunca usou isso, era uma clara tentativa de incriminá-la.

Me assusto com a descrição do crime. Eu sabia que sua mãe havia falecido, mas desconhecia que era por meios violentos. Volto a me assustar quando Nikê se inclina, de súbito, em minha direção. Ela está falando bem baixo. “Não é preciso sussurrar”, pensei. O espaço tem bom isolamento acústico, ninguém nos ouviria. Ela diz, em um murmúrio: “Bom, é aqui que chegamos ao ponto da inteira confidencialidade dessa entrevista”.

Nikê diz isso gaguejando nervosamente enquanto pronuncia a palavra “con-fiden-cia-li-da-de”. Eu a tranquilizo. “Essa é uma pesquisa em que os nomes pessoais estarão arquivados”, respondo. Ela volta a se sentar, ereta, costas encostadas no espaldar da cadeira.

Após intensa investigação, o assassino foi preso. Como minha mãe exercia certa popularidade na comunidade, imaginaram que ela havia sido morta por suas ideias como candidata a vereadora. Mas não foi um crime político. Logo foi descoberto que meu pai mandou mandar minha mãe. Ele foi preso em casa, menos de 15 dias depois da morte dela.

Fico bem desconfortável com essa revelação. Há pouco, eu próprio idealizava o pai de Nikê como um homem de fé, caráter e intuição espiritual. Pergunto a ela:

“Você quer que eu retire essa parte da entrevista?”. Também falo sussurrando, sem perceber. Só notaria mais tarde, na transcrição da entrevista, que também estava nervoso nessa altura da conversa.

Mas ela nem titubeia. Deve ter refletido de antemão sobre o assunto. “Pode incluir em sua tese. Eu quero contar essa história a você. Mas eu queria que ela não fosse divulgada nessa unidade em que trabalho. Não quero que saibam que meu pai pagou para matar minha mãe”. Eu a asseguro que isso não vai acontecer. Mas me inquieto. Não resisto ao impulso de tentar esclarecer o que ela está afirmando. Pergunto: “Você tem certeza? Ou é uma suspeita que você carrega?” Seu tom de voz se altera, torna-se agudo e peremptório.

Os executores dela foram presos. E revelaram à polícia que o crime havia sido praticado sob encomenda do meu pai. Não é uma mera suspeita. Meu pai foi detido e submetido a um julgamento. E foi condenado a 12 anos de prisão. Esse foi período mais tenebroso de minha vida. Eu me vi sem mãe e sem pai. Aos 10 anos. Ele cumpriu pouco menos de 6 anos de prisão. Era réu primário.

Eu pergunto: “E você, o que acha. Ele foi vítima de um erro judicial?”. Nikê assume um olhar cansado, resignado.

Não. Acho que ele é culpado. Além da condenação da justiça, tudo leva a crer nisso. Minha mãe confidenciava à família dela que ele a ameaçava. Eles brigavam muito. Com agressões físicas mesmo. Os gatilhos dessas discussões eram, dentre outras coisas, as repetidas traições de meu pai. Esse era um quadro bem diferente daquele em que eles viviam quando eu nasci. Eles eram bem religiosos, viviam direitinho. Era membros de uma igreja fundamentalista. Intensa, mas com costumes rígidos e moralistas. As mulheres não podiam cortar o cabelo, usar calça, redarguir com o marido ou com outros homens, essas coisas. Em dado momento, eles abandonaram a igreja. Houve outros motivos, mas o jeito indomável de minha mãe foi um dos principais. Minha mãe era como eu. Não era uma mulher bonita, não chamava a atenção. Era espontânea, explosiva. Se pensava, falava.

Observo Nikê, procurando os traços de sua mãe. Embora deprecie a aparência de sua mãe e se julgue sem beleza como ela, Nikê parece uma mulher bem bonita. Está em forma, tem excelente postura. Pele morena e um rosto triangular emolduram olhos claros luminosos. Talvez ela tenha mais semelhança física com o pai, imagino. Mas não me interessa em perguntar sobre isso. Tento conter e disfarçar a raiva (seria um desapontamento?) que sinto do pai, um homem que contratou a morte da esposa. E também começo a refletir sobre a aparente dificuldade que Nikê tem em demonstrar afeto ou mesmo cuidar de crianças. Seu calor materno parece ter sido dissipado.

Minha mãe se recusava a viver naquela regra de submissão exagerada. E ela se rebelava contra qualquer autoridade. Não especialmente aquela que encontrava em casa, isto é, a de meu pai. Mas toda e qualquer autoridade, inclusive, e com mais furor, se a autoridade fosse eclesiástica. As relações se complicavam uma vez que ela ocupava cargos de liderança femininos na igreja. Embora seu perfil estivesse longe disso!

Eu tento elaborar uma pergunta. Mas me vejo, novamente preso ao fluxo da narrativa. “Como foi sua vida depois da morte dela”, pergunto. Nikê me responde, sem mostrar qualquer abalo: “Minha vida tornou-se muito difícil. Aliás, a de todos nós, os filhos. Fomos pulando de ‘galho em galho’. Ora na casa de um, ora na casa de outro. Parentes emprestados”.

Peço que me descreva mais sua mãe. Ela para um pouco, hesita.

É claro que minha mãe era uma... mãe (uma mãe comum, no contexto). Mas meu pai era muito carinhoso. Ele chegava em casa, trazia um agrado, uma lembrança, nos aflagava. Já ela parecia sempre revoltada conosco. Vivia dizendo a meu pai: “Você gosta deles porque foi você que sempre quis cinco filhos. Então se alguém tem que agradá-los é você”. Éramos indesejados para ela. A igreja proibia que se tomasse anticoncepcionais. Tenho a impressão que todos nós nascemos de uma gravidez indesejada.

Não consigo deixar de notar que ela descreve o pai, mais do que a mãe. Quando volta a descrever a mãe, ela comenta: “Ela não foi mãe voluntariamente. Ele sempre quis filhos, ela não. Eu fui a primeira filha dele”.

Seu gaguejar se acentua. É a primeira vez na entrevista em que ela fala de forma apressada, sem tempo para pensar.

Foi ele quem escolheu meu nome. Era especial para ele (o nome de uma parente de sua infância). Eu e ele nos damos muitos bem. Não falamos sobre a morte de minha mãe. Nunca mais tocamos nesse assunto, desde que ele deixou a prisão, quando eu tinha 16 anos. Eu levo a sério o mandamento divino de perdoar.

Um choro incontido perturba a sua pronúncia. Eu, o entrevistador, choro abertamente. “Eu não tenho ódio nenhum do meu pai”, diz Nikê, parecendo querer justificar o carinho e apreço que sente por ele. Tento recobrar a compostura. Será que ela acha que a estou julgando?

Talvez outras pessoas não suportassem viver sem mãe. Eu acabo crendo que há um propósito divino na vida de cada um. Não sei explicar como, mas eu acabei conseguindo viver sem a minha. Foi um período crítico: dos 10 aos 15. Eu não sabia nada sobre nada. Habitei a me virar sozinha. E precisava reagir: pois em todos os lugares em que morei, fui sempre muito mal tratada. Brutalmente. Sofri diversas violências verbais e físicas.

Sinto certos calafrios. Talvez seja o meu olhar, talvez eu esteja pálido. Nikê me olha, se inclina em minha direção. E sussura em um tom suave, para me tranquilizar: “mas nunca fui abusada sexualmente”.

Se fosse possível, eu encerraria a entrevista. Não me sinto à vontade. Volto a observar o protocolo de questões, mas não consigo focalizar visualmente o que está escrito. Como não consigo organizar o processo, há um hiato de silêncio. Nikê aguarda educadamente alguns instantes, por uma pergunta que não faço. E então retoma sua narrativa, está ansiosa por falar.

Eu morava de favor, alternando de domicílio em domicílio. Na casa de tios e primos. As esposas, essas nunca nos queriam por lá. Eu era revoltada

contra o mundo, em razão da morte da minha mãe e da prisão de meu pai. Éramos judicialmente proibidos de vê-lo na prisão. Foi bem mais tarde que meu pai, através de liminares, conseguiu o direito de que o visitássemos.

Desde a prisão inicial dele até o julgamento, ficamos na casa desses parentes. Não esqueço que organizaram uma festa quando meu pai foi condenado. Alguns brindavam, dizendo em alta voz: “12 anos e meio de cadeia!”. Eu assisti a tudo. Mesmo aos 10 anos, aquilo produzia em mim uma ira incontrolável. E meu temperamento não ajudava: eu respondia, falava o que pensava... e então apanhava, por vezes o dia inteiro. Das esposas dos parentes (eu noto como ela evita utilizar os graus de parentesco, como “tia” ou “prima”) e dos filhos delas. Me serviam comida gelada, me proibiam de ir à educação física, só porque eu gostava. Brinquedo ou assistir tevê, nem pensar.

Entre os 10 e 15 anos, fui “convidada” a me retirar de duas escolas. Me envolvia em brigas, era altamente agressiva. Reproduzia em minha vida toda a violência que sofria.

Consigo finalmente elaborar uma pergunta: “Você acha que seu temperamento parece mais com seu pai ou com sua mãe?”. Não me pareceu uma pergunta muito boa no momento em que foi feita. Eu queria descobrir um pouco mais sobre a relação dela com a mãe. Quando ouço a pergunta na gravação, durante a transcrição, fico mais satisfeito.

Minha revolta, meu jeito respondão e a desenvoltura de lutar parece muito com minha mãe. É o que me dizem os parentes dela. Ela se alfabetizou tarde e lutou muito. E meu pai lia também. Por isso eu me interessava pela faculdade de letras.

O elogio a mãe, percebo novamente, não dura muito. E Nikê passa a descrever o pai.

Eu via meu pai se formando, aquilo me encorajava. Ele se desdobrava para dar conta de atender os cinco filhos. Deixava os três meninos no estádio de futebol e deixava eu e minha irmã no parque. Era uma correria, um esforço incrível para que todos nós pudéssemos nos entreter com o que gostávamos. Em outros momentos, reservava um dia de recreação para cada filho, uma vez que ele não conseguiria andar com os cinco. Lembrem de andar com ele de metrô, bem pequena, para poder ver os enfeites de Natal da Avenida Paulista. Nossa vida não se parecia com o que se espera do migrante nordestino. Tinhamos uma vida bem... “paulista”. Ele não era especialmente bonito. Mas falava bem, com galanteios. E qualquer mulher gosta de um homem que tem um bom papo.

Rimos. É um riso breve e triste.

Durante a festa em que celebravam a condenação de meu pai, eu lamentava que ele estivesse preso. E lembrava tudo o que ele havia feito de bom pra mim. A situação em que vivíamos, a intensa escassez, não era o que experimentávamos com ele. Morando com os parentes, eu tinha uma única calcinha. Enquanto lavava, tinha que ficar sem. O tênis, eu usava sem cadarço. Era um contraste com o que vivia antes com meu pai.

Pergunto se não havia nenhum adulto que os socorresse.

Às vezes, passávamos os finais de semana com minha avó, a mãe de minha mãe. Mas ninguém acreditava quando eu reclamava de maus tratos

e de agressões físicas. A essa altura, eu já era considerada uma garota problema, meio delinquente. Quando minha irmã mais nova começou a aparecer com hematomas, aí sim, acreditaram. Então minha avó materna decidiu que passaríamos os finais de semana com ela.

O que quero saber é se ela, a avó materna, vilipendiava o pai, o assassino de sua filha, diante dos netos. Mas penso melhor. Preciso reelaborar a pergunta com cuidado. É visível a admiração de Nikê pelo pai. Também me controlo, para que ela não sinta que julgo mal o apreço que tem por ele. Começo a recobrar o controle sobre minhas expressões. Minha voz parece neutra e natural quando a ouço na transcrição. Pergunto, então: “ Sua avó comentava sobre a morte da mãe?”

Minha avó ergueu um muro de silêncio em torno do assunto. Não falava nem sobre meu pai. Acho que queria evitar lembrar da filha morta. Até hoje, quando encontra comigo, ela chora. Não é que eu tenha semelhança física com minha mãe. Ela era branca, tinha cabelos lisos e escuros. Já eu sou morena, pois meu pai é negro. Segundo minha avó, ela se lembra de minha mãe quando ouve minha voz e meu jeito de falar. Recebi de minha avó esses meus olhos verde-azulados. Os dela são azul celeste, bem brilhantes. É recessivo, pulou minha mãe.

Volto a chorar. Pergunto um pouco mais sobre seu pai na prisão.

Visitávamos meu pai na cadeia, umas duas vezes por ano. Uma irmã de minha mãe, a tia Creuza, conseguiu vencer a mágoa. Preocupada com a tendência à delinquência que eu e um outro irmão demonstrávamos, ela nos levou pra morar com ela. Não era carinhosa, mas não nos tratava como se fôssemos indesejados. No entanto, a violência e os espancamentos continuavam. Ela dizia que ia “me consertar”. Tia Creuza nos influenciou muito. Não pelo carinho, mas pela radical honestidade. Ela era reta como uma flecha, nunca se apropriaria de algo que não fosse seu. Meus pais, envolvidos em negócio e política, não eram um exemplo infalível de honestidade.

Pergunto sobre sua irmã mais nova.

Desde que minha mãe morreu até o dia em que meu pai saiu da cadeia, eu fiz tudo pela minha irmã mais nova. Ela tinha seis anos quando minha mãe morreu. Eu lavava sua roupa, arrumava seu cabelo, ia às reuniões de pais na escola, mesmo sendo ainda criança também. Hoje, eu não consigo mais ser amiga dela. Ela tem vinte e sete anos, mas eu continuo sendo “mãe” dela.

Ela fala então sobre as visitas que fazia ao pai na cadeia. Constato como o tempo dele na prisão também é percebido por ela como um processo de superação.

Eu lembro das visitas que fazíamos a meu pai na prisão. Eram muito emocionantes. Eu gostava muito dele. Ainda gosto muito! Eu não queria que a visita terminasse. Meu pai conseguia na justiça, por ser um bom prisioneiro, não ir para o presídio, onde as condições eram indescritíveis. Ele ficava então em delegacias, ora numa, ora noutra. Mas o ambiente era horrível da mesma forma. Apesar de ser julgado um bom prisioneiro, ele vivia em estado de alerta. Rebeliões e brigas eram constantes. E as vezes ele estava envolvido, para sobreviver. Esses anos na cadeia o marcaram pra sempre: ele nunca mais acreditou na honestidade.

Pergunto: “Quando seu pai ficou em liberdade, ele visitava vocês?”

Quando saiu da prisão, ele havia perdido tudo que tinha com advogados. Mas já saiu com uma liminar que o autorizava a obter a guarda dos filhos. Meus tios maternos interpunham-se a essa liminar, em um fogo cruzado de ações judiciais pra cá e pra lá.

“Com isso terminou?” Pergunto. Mas já sei a resposta. Lembro como ela disse que o pai a apoiou para estudar, então calculo que ele ganhou a guarda dos filhos.

No meio de toda essa guerra judicial, um juiz nos chamou, os filhos, para uma audiência. Ele nos perguntou se queríamos voltar a morar com meu pai. Apenas três de nós, as duas meninas, e um dos meninos, é que decidimos morar com ele. Assim que meu pai ganhou nossa guarda definitivamente, toda a família de minha mãe decidiu deixar o estado de São Paulo e voltou para seu estado de origem, o Espírito Santo. Eles diziam que não queriam correr o risco de cruzar com meu pai, em qualquer lugar que fosse do estado.

Estou curioso, e por isso pergunto: “Você nunca teve dificuldade de perdoar?” uso o tom de voz mais neutro que consigo. Mais tarde, ouvindo a gravação para transcrever, acho que consigo parecer bem imparcial. Nikê responde friamente, movendo um pouco os ombros: “Eu era muito nova. Mas acho que fui me adaptando à situação”.

Ela suspira. Noto que volta a sussurrar e dessa vez sou eu que me aproximo um pouco mais.

Eu perdoei meu pai, mas acho que tudo se repete em minha vida, inclusive em meu casamento. Sofro com meu marido os mesmos problemas que meu pai causou a minha mãe. Acho que sou uma mulher que gosta de homens difíceis... eu namorei muito! Mas como fui muito vigiada até os quinze, por tia Creuza e os filhos dela, eu não tive muitas oportunidades! Eu queria muito, sentia uma profunda carência. Então, depois de beijinhos escondidos aqui e ali, comecei a namorar bastante, quando fui morar com meu pai.

Peço que ela descreva a educação que recebeu do pai quanto a namoro e quanto a constituir uma família.

Ele dizia: “filha minha namora com quem quiser”. Ele era muito claro, até demais... Explicava tudo sobre sexo, sobre como se comportar no namoro. E avisava que, se engravidasse, não iria casar de forma precipitada. Mas apesar de eu ter namorado muito, havia uma certa falta de empolgação. Eu não gostava muito de nenhum dos rapazes que namorei, até encontrar esse que hoje é meu marido.

Eu não desejo me aprofundar sobre as condições do casamento de Nikê. E a razão é que fogem ao escopo de minha pesquisa. Mas ela deseja falar, parece aflita sobre o assunto. Eu lhe dedico então uma sincera atenção. E ela passa a descrever mais o marido.

Meu marido é de uma família religiosa, mas sem uma conversão real à religião. Fica bem um tempo, depois recai, na bebida e em “casos”. Eu gosto muito dele. Isso é que é difícil... Eu é que fui visitar a mãe dele, a fim

de legitimizar o namoro. Ela não gostou de mim, mas o tempo passou e agora ela gosta.

“Eu conquisto as pessoas”, ela diz em um sorriso inseguro.

Temos cinco anos de casamento. Já nos separamos diversas vezes. Foram várias traições. E mesmo assim eu continuei trabalhando, não faltou. Meu trabalho alivia meus desapontamentos, inclusive os do casamento. Eu amo muito ele. Mas apenas agora eu comecei a me amar. Ele não é carinhoso, é alguém difícil, que não pede perdão.

Quero encaminhar a entrevista para o final, apresentando o dilema de Heinz. Encontro a folha com a ilustração que uso para apresentar o dilema. Ela está grampeada no caderno, e mesmo assim o folheei várias vezes sem encontrar. Mas então me ocorre fazer uma última pergunta sobre a carreira docente de Nikê: “Você acha que um pouco de sua dificuldade como cuidadora de crianças está ligada a sua pouca experimentação de carinho materno?”

Ela responde, parecendo até aliviada: “Eu acho que sim”. E continua a me descrever como teve poucos cuidados por parte de mãe:

Tenho um distúrbio no tubo auditivo. A otorrino diz que tenho o ouvido de uma pessoa de 55 anos. Isso foi devido a inflamações de ouvido não tratadas. Eu me lembro que sentia dor e minha mãe dizia: “vai dormir que passa”. Não sofro “apenas” a falta da mãe falecida. Sofri a falta da mãe viva também. São as mães, quando estão em casa, que tratam da dor de ouvido das filhas.

E então me confia: “Quero muito ser mãe. Sonho, todo mês, que estou engravidando”. Então, eu tomo a folha com a ilustração do dilema de Heinz nas mãos e começo a apresentá-lo. Após as respostas, a entrevista encerra, com meus agradecimentos.

Havia um encontro logo em seguida. Eu faço um intervalo e caminho para o solário, no fundo da sala vazia. Giro a maçaneta. Mas a porta está trancada e essa verificação deixa minha respiração mais pesada. Penso em sair, ir ao pátio ou mesmo andar pela rua, tomar uma água gelada no *boulevard*. Mas a próxima professora a ser entrevistada entra na sala. Sorrindo, me estende a mão. Não posso sair para respirar um pouco.

Post-scriptum

E aqui, meu caro Watson, chegamos a um desses mundos da conjectura no qual as mentes mais lógicas podem falhar; cada um pode formular sua própria hipótese com base na evidência presente e, provavelmente, a sua será tão acertada quanto a minha.

Sherlock Holmes, em A AVENTURA DA CASA VAZIA

A reflexão sobre a entrevista de Nikê levou semanas. A transcrição dela foi a mais demorada. E também sepultou qualquer possibilidade de que esse trabalho, uma vez completo, fosse entregue às colegas que se voluntariaram para essa pesquisa. Não enviarei o trabalho para nenhuma das participantes. Posso, se houver insistência, entregar a entrevista pertinente a cada uma, para que leiam a própria história. Mas não penso que isso ocorrerá, uma vez que não tenho estreito contato com a unidade escolar. Suas parceiras, mesmo as mais próximas, conhecem apenas parcialmente sua história. Algumas sabem, vagamente, que sua mãe morreu de forma violenta. Nada sabem sobre o mandante do crime. Devo somar a todo o sofrimento de Nikê, o pesado fardo de manter em sigilo o papel de seu pai na morte da sua mãe.

A partir dessa reflexão, acredito que ela encontrou alguém que podia ouvi-la sigilosamente; isto é, eu. Uma possibilidade rara para ela.

Seu casamento terminou pouco tempo depois, quando eu ainda transcrevia suas palavras. Gostaria de dizer que ouvi sobre isso de forma mais honrada, mas soube através do “canal de comunicação informal”. Mas, se interessa saber, a informação é oriunda de pessoas da unidade escolar que a admiram e a querem bem. Não se trata portanto, de maledicência ou calúnia; mas um lamento pela sorte da colega.

Consumi muito tempo avaliando negativamente minha atuação na entrevista. Ouvir a gravação e depois ler a transcrição sempre era uma tarefa de muitas auto-reprovações. A emoção me dominava em todas essas etapas. Em total compromisso com o ideal de narrar tanto a fala e o comportamento das entrevistadas como o meu, talvez eu devesse descrever os sentimentos que me tomaram. Mas esclareço apenas o mais recorrente: um asco profundo contra o assassino. As transcrições foram difíceis em razão disso. Não é fácil ouvir e escrever objetivamente quando se está com raiva.

Mas com os sentimentos mais equalizados após esses meses, digo, não em minha defesa, mas em defesa da narrativa de Nikê, que o estudo de caso dela é pertinente ao escopo dessa pesquisa. Como é possível depreender de sua história, ela é alguém que atua em uma unidade onde a “metástase do bem” ocorre. Lá, ela cumpre eficientemente seu papel, é elogiada. Ela compreende a vulnerabilidade da comunidade adjacente e o valor da unidade escolar na emancipação moral dessa comunidade.

Nikê também é uma sobrevivente, alguém que operou sua resiliência. Ela enfrentou uma adversidade. Aliás, várias: a perda da mãe, a prisão do pai, a escassez de recurso, a necessidade de formar-se, dentre outras. Ela encontrou um ambiente razoavelmente favorável: a casa dos tios e primos, mesmo com as “esposas terríveis”. A casa da Tia Creuza, onde era espancada, mas protegida. E depois foi morar com o pai, quando este saiu da prisão. Foram todos ambientes razoavelmente favoráveis. Ou pelo menos, tão favoráveis quanto foi possível a ela.

Lembro ainda que “resiliente” não significa “curado de traumas”. Até busquei estabelecer isso, salientando no capítulo quatro a diferença entre a psicanálise e a psicologia positiva que estimula a resiliência. Enquanto uma atenta para o passado (para a cura do trauma), outra olha para o futuro (encorajando a superação). A lógica é prática e simples: apenas quem sobrevive pode buscar, um dia, tratamento.

Mesmo em termos de companherismo moral, é necessário se concordar que Nikê se encaixa no modelo. E por mais duro que seja, em especial para que eu admita, seu pai também se encaixa. Não admiro seu pai, mas é evidente que ela o admira. E é ainda mais claro que ele a influencia moralmente. Essa, pude constatar em pesquisa anterior, é maior energética para a influência moral: a admiração. Ela o admira tanto, que precisa lidar com a culpa por admirá-lo. Logo a ele, o assassino de sua mãe. E seu pai pode compor o perfil de um companheiro moral: realizou um fato heroico, que foi prover sua manutenção financeira, antes da morte da mãe. E após a morte desta, sobreviveu à prisão. Lutou judicialmente pela guarda dos filhos. Lembro que ele é assim, heroico, a partir da descrição que dele podemos ter na narrativa de Nikê. Não podemos precisar se ele é assim de fato. Mas nenhuma entrevista poderia comprovar isso. No fim, uma entrevista faz o que se propõe: pergunta e registra o que declara o entrevistado. E é isso que interessa: como Nikê narra que é seu pai, em sua representação.

Mas a narrativa de Nikê põe em relevo outro aspecto, talvez o mais volátil dessa pesquisa. Sua narrativa carrega a tragédia e a perplexidade do mundo contemporâneo. Não apenas para ela, que evidentemente luta para se manter à tona. Mas também para nós, que vemos em sua sina a demanda por uma moral pós-convencional. Pode-se chamar sua relação com a mãe de frieza. Pode-se admitir que ela repete, transferencialmente, a relação com seu pai em sua relação conjugal. Pode-se diminuir seu perdão, rotulando-o como co-dependência. E podem-se usar ainda outras abordagens, psicológicas ou sociológicas, para tentar explicar sua experiência. Mas todas esses múltiplos, diversos e por vezes contraditórios olhares, serão apenas uma forma de adequar a experiência de Nikê aos nossos paradigmas, nosso rigor teórico. No fim, o que a narrativa de Nikê e a nossa reação diante dela demonstram, é que vivemos em um *continuum* fluído em que diversas explicações são possíveis. Podemos calar a perplexidade com uma resposta precipitada. Ou mantê-la palpitante, oscilando entre conclusão e interrogação. Ouvindo assim o velho investigador da epígrafe deste tópico, em um de seus raros momentos de humildade intelectual, que agora parafraseio: “meu caro, chegamos a um desses mundos da conjectura, um mundo perplexo. No qual as mentes mais lógicas podem falhar; cada um pode formular sua própria hipótese com base na evidência presente. E ainda, assim, provavelmente, a sua será tão acertada quanto a minha”.

Íris

Assim que entra na sala, a professora já me parece bem à vontade. Após o aperto de mãos, um gesto que as entrevistadas anteriores não iniciaram, eu lhe indico a cadeira. Não tive tempo, desde que Nikê deixou a sala, e por isso o equipamento ainda não está pronto. Preparar tudo tomará alguns minutos. O tempo todo, minha atual entrevistada me acompanha com os olhos, levemente sorridente. Simpática.

O tempo reiniciando computador e gravador também me serve como descompressão. Estou decidido a me concentrar na entrevista atual, isolando quaisquer raciocínios quanto ao encontro anterior. Reservo as lembranças para uma reflexão vindoura. Retribuo a fisionomia sorridente de Íris, a professora diante de mim. Ela me parece jovem. Está vestida esportivamente: usa tênis e uma calça de agasalho curta, canelas à mostra. Falo um pouco, muito brevemente, sobre os protocolos que seguirei na entrevista. E pergunto sobre sua idade e experiência docente. “Dentro de uma semana faço 33. Eu leciono desde 2006, quando me tornei auxiliar de educação na prefeitura de Santo André”, responde.

De fato, Íris não parece muito experiente na área da educação. Ainda mais quando se considera a unidade escolar onde ela atua. A maioria das docentes que estou entrevistando tem entre 15 e 20 anos de experiência profissional. Já Íris está na área há aproximadamente uns 8 anos.

Nesse cargo, eu fiquei perto de um ano e meio. Eu finalizava a faculdade, e então prestei concurso e fui aprovada para os dois cargos: auxiliar e também professora. Tinha esperança que o concurso para professora só me chamasse quando eu terminasse a faculdade, que foi o que ocorreu.

Ela tem as mãos cruzadas sobre o colo, onde segura sua bolsa. A postura e a forma como atende às perguntas me sugerem que ela parece estar... em uma entrevista de emprego. Sugiro que ela ponha a bolsa em uma outra cadeira. Me desculpo por não ter oferecido antes. Ela agradece, ajeita a bolsa no colo e permanece com ela.

Eu fiz administração de empresas, assim que tinha 18 anos. Todo mundo que saía do colégio, em minha época, tinha fissura por fazer administração. Por isso eu fiz também. Mas me casei. Com 20 anos. Cometi o erro de me casar! Em razão disso, eu terminei a faculdade de educação, mas não entreguei o TCC. Fui casada por oito anos. Hoje sou separada, moro há cinco anos sozinha.

Logo, o curso caducou e não tem mais como reaver isso. Na época em que eu estava fazendo essa faculdade de administração arrumei um emprego em uma instituição financeira.

Tento explicar que isso pode ser revertido. Há procedimentos para aproveitamento de créditos, e atualização de matérias. Minha dica é que ela aproveite os créditos, pois o plano de carreira do município a pontuaria mais caso

ela tivesse outra graduação. Ela não parece nem um pouco interessada. Mal termino e Íris já se põe a falar novamente.

Era muita pressão psicológica. Todo mundo é chefe, todo mundo manda. Eu tinha 21 anos. Eu queria ingressar no mundo corporativo. Mas logo notei que esse mundo corporativo, que é bonito aos olhos de quem está se graduando em administração, é muito diferente quando se olha a partir de dentro. É uma impressão psicológica muito grande: desde a aparência, como modo de se vestir, até ao que se faz fora da empresa. Eu não queria aquilo para mim. Quando eu tinha 25 anos, decidi fazer pedagogia. Só me permiti o intervalo de um semestre.

Me interesse em saber quem a incentivou a fazer pedagogia. “Você tinha algum modelo?”, pergunto. “Quem a incentivou?”

Nesse momento uma professora entra, trazendo uma jarra de água. Tento dissumular minha indisposição com essa interrupção. Afinal, estou na unidade delas. Mas não consigo fugir à ideia de que todas se interessam em saber do que tanto se fala nesta sala. Mas, honestamente, acho que estou superestimando minha presença na escola. Devo concluir, que cheias de trabalho, as professoras tem sua atenção ocupada em organizar salas e materiais, discutir planejamentos pedagógicos e outros processos. A jarra de água é um ato de carinho, de hospitalidade. Íris nem interrompeu seu discurso:

Em minha família eu não tinha um modelo que me levasse a me graduar em pedagogia. Minha mãe é uma analfabeta funcional e meu pai nunca estudou. O que me motivou foi a atração de ter os finais de semana livres! Eu precisava de finais de semana livres e na empresa eu não tinha isso.

Enquanto deixava a jarra na mesa e se encaminhava para a porta, a colega comenta: “Finais de semana... ora, o que você queria mesmo era duas férias por ano, não é?” Há risos. Minha sensação é estar à revelia da entrevistada, e também de quem entra na sala. Mas Íris põe-se a falar novamente: “Os professores tinham pra mim o modelo de vida perfeito”.

Esta é uma frase de efeito! Apesar de fins de semana livres (o que nem sempre ocorre, nem mesmo nessa unidade) e de férias duas vezes por ano, há muitos desafios e contratempos na vida dos professores. O suficiente para que alguém possa duvidar dessa afirmação dessa afirmação, em especial quanto a “um modelo de vida perfeito”. Há um pausa. Íris exclama:

Eu não tinha noção de que minha influência pudesse intervir tanto na vida de uma pessoa como o que ocorre hoje. Enquanto trabalhava na instituição financeira, eu simplesmente não me sentia causando benefício a alguém. Não tinha propósito. Não tinha direito a expressão.

Então compreendo a partir de que perspectiva Íris está falando. Ela compara a qualidade de vida no trabalho empresarial com a que se obtém na carreira docente. No mundo corporativo não há liberdade, pelo menos não na proporção que há na educação. Íris complementa: “Há um script rígido a ser seguido. Você não tem direito a expressão”.

Aqui, eu venho com uma aula planejada. Mas esse planejamento flui de acordo com a devolutiva das crianças. Por exemplo: caso eu tenha uma aula planejada com uso de piscina. Me preparei para isso. O dia está perfeito, a piscina reservada, os alunos foram previamente avisados. Mas uma das crianças está com febre. Eu preciso tirar uma carta da manga, ter um planejamento de *back up* para desenvolver uma alternativa. Preciso atender a deman... devolutiva dessas crianças.

Ela ia dizer “demanda”. Além disso usou outra expressão, *back up*, típica de organização e métodos empresariais. Posso notar como as duas fraseologias (aquela que se aprende na gestão corporativa e aquela que se aprende na educação) ainda se ajustam em Íris.

Não me sinto engessada. Assinei meu compromisso como funcionária pública, compreendi o comportamento que esperam de mim. Principalmente em procedimentos como pontualidade e assiduidade. Preciso entrar na unidade às 7h e só posso sair às 13h. Mas encontro muito espaço para minha criatividade nesse período. De fato, a única coisa “certa”, previsível, são os horários. Nessa janela, posso desenvolver o trabalho que idealizar.

Peço que fale mais sobre sua classe.

Esse será o terceiro ano consecutivo em que eu pego uma turma entre dois e três anos de idade. Eles chegam com um ano e oito meses e saem daqui com dois anos e meio. Alguns já frequentaram uma escola ou instituição semelhante, como uma creche. Outros não. O desafio é amalgamar esse grupo, tornando-o homogêneo. Para que se possa sentar em uma roda e cantar a mesma música é necessário um processo bem longo. E dentro desse processo se abrem várias vertentes: ao mesmo tempo que você é parte mãe, é parte professora e parte cuidadora.

Comento como esses vários papéis (mãe, professora e cuidadora) são confundidos pela comunidade escolar, que acaba por projetar sobre o professor a imagem do senso comum de “tio”. Um estereótipo comum que se lança sobre as pajens das creches. Pergunto então se ela se sente menos pedagoga ou menos professora por lidar com crianças tão pequenas que demandam cuidados tão peculiares como aqueles que as pajens das creches (cuja formação enfatizava o cuidado, mas nem tanto o pedagógico) prestavam. Ela houve com atenção e responde.

Não me sinto menos professora. Para ilustrar: em uma reunião pedagógica em outra escola, em que uma colega trabalha no contra turno, ela leciona para crianças maiores, dá aula de português. Um coordenador pedagógico perguntou (zombeteiramente, no contexto): “E aí professora, quantas fraldas você trocou hoje lá no CEU?” ela ficou bastante chateada. Se essa pergunta fosse feita pra mim, eu a responderia prontamente e com o maior prazer: “Atendo 27 crianças, calcule duas trocas por criança... a que número você chega?”.

Íris faz uma pausa. Ela está falando rápido, um pouco sem fôlego. Parece estar discutindo com o tal coordenador que zombou da amiga.

Eu não sou mãe. Nunca tive filhos. Mas sei que uma mãe trocar uma fralda é uma coisa diferente de uma professora fazer a mesma atividade. Quando conduzo uma criança ao trocador de fraldas, a levo pela mãe e vou

cantando. Seja para dar um banho, para atender uma criança com febre, trocar uma fralda ou levar ao banheiro, eu sempre aproveito esse intervalo para uma conversa, uma música, uma história. Enquanto andamos pelos corredores, eu posso apontar um dos desenhos que estão fixados nas paredes: Olhe, aquilo é um peixe? De que cor é aquele peixe? Azul!. Acredito que esses momentos são aprendizados que na hora parecem não ter muito sentido. Mas depois essas informações vão se amarrando, se ligando a outros aprendizados.

Eu pergunto se tudo isso é planejado, se é exigido pela coordenação da unidade. Ela fala sobre seu emprego anterior, onde a coordenação era mais invasiva. Mas ela parece ainda querer concluir a história sobre as fraldas.

Quando comecei na prefeitura de Santo André eu vivenciei uma estrutura de ensino que me dava norteadores mais precisos. Lá se dizia exatamente o que se esperava de seu trabalho em cada faixa etária. Uma criança de 0 a 3 anos tem que dominar tal e tal conteúdo. A coordenadora podia visitar sua sala e perguntar: “quantos deles sabem o próprio nome e o nome dos colegas?”. Lá eu tinha metas mais objetivas. Aquela época foi muito boa, pois fundamentou minha disciplina para hoje. Mesmo com mais liberdade para trabalhar, desenvolvo atividades que estabelecem bem claramente o que espero dos alunos. Colo fotos de toda a turma na parede. E então vou perguntando: “quem é aquele ali? Parece com o Luís Gustavo. Aquela ali parece com a Maria Eduarda”. Tento aproveitar todos os momentos: a conversa na hora da troca, a música na hora de dormir, a história que acompanha o momento do desfralde deles.

Se alguém me perguntar se o fato de trocar fraldas me faz menos professora, eu responderia que não, pois essa é uma “troca de fraldas profissional”.

Eu rio. E ela também ri: um riso espontâneo, junto comigo. A tensão se dissipa.

Eu tenho orgulho disso. Eu venho de trem trabalhar de manhã. Vejo um monte de moças bonitas, vestidas formalmente, com ares de executiva. Mas um rosto triste. Eu venho trabalhar de agasalho e tênis e sou feliz! Pense no que é você calçar um salto 15 às 5h00 da manhã... Você acabou de acordar!

Ela gesticula, um gesto amplo, indicando toda a sala. “Aqui no CEU, como eu costumo dizer aos pais nas apresentações, nós somos felizes”, conclui Íris.

Eu penso que, apesar disso, é mais comum professores migrarem para o mundo corporativo. O movimento que ela experimentou, deixando um posto de trabalho em uma empresa para a educação, não é tão percebido. Mas concluo que não há números precisos a respeito. E a observação empírica, pelo menos a minha, demonstra dados conflitantes. Em minhas salas de aula na universidade, dezenas de alunas que trabalham em empresa estão se graduando em pedagogia. Resolvo então, perguntar sobre sua formação acadêmica. Ela sentiu-se preparada para a sala de aula na faculdade? Íris responde rápido: “Não fui bem preparada para dar aula. Fui meio que jogada, após a faculdade, em sala de aula. A faculdade prega uma pedagogia linda, perfeita”. Peço um exemplo.

Uma das professoras que eu mais gostava era uma doutora que lecionava sobre família, sociedade e escola. O quadro que ela pintava era de uma colaboração utópica: se uma parede da escola descascava, os pais se uniam ao corpo docente, e em um mutirão, pintavam a parede de novo. E o mito era ainda mais profundo: as mães e pais se interessariam pelas atividades que iam além da troca de fraldas, passeios ao parquinho e coisas do tipo. Eles compareceriam ao montes às reuniões pedagógicas no interesse de compreender como a criança havia se desenvolvido cognitivamente, e tentariam entender o processo construtivo que se deu na criança, que há poucos meses só falava “ba-ba” e agora fala “mamãe”. Eu acreditei piamente nisso.

Não consigo imaginar que a professora ensinou exatamente assim. Mas posso entender que os alunos do curso compreenderam assim o que ela ensinava. Percebo também como a formação dos professores durante a graduação pode oscilar entre o encorajamento irreal e ingênuo e o retratamento negativo da carreira de professor. Afinal, como exemplos dessa última postura, há discursos que intimidam o futuro educador, apresentando a carreira como inteiramente falida e não valorizada. Como avaliar a qualidade de trabalho da carreira docente por indicadores mais objetivos? Lembro então, nesse momento, da avaliação ponderada e objetiva de Inforsato (1995), que delimita e detalha as duas dimensões que influenciam diretamente o contexto escolar: o espaço da sala de aula e a organização escolar. As detalharei aqui, pois eu as tinha em mente quando perguntava às professoras sobre sua atuação docente. As duas dimensões contém, cada uma, segundo Inforsato (1995), os seguintes atributos:

O espaço da sala de aula	A organização escolar
Classes heterogêneas	Ausência de comando (gestão escolar)
Falta de interesse	Burocracia escolar excessiva e destituída de sentido
Indisciplina	Condições de trabalho precárias
Alunos mal acostumados em relação as atividades escolares	Numero excessivo de alunos por sala
Dificuldades em estabelecer critérios de avaliação	
Manejo de classe	
Falta de recursos didáticos	
Desânimo e falta de esquemas adaptativos	
Tempo de preparo de aulas	
Conteúdo – descompasso entre formação e o que os professores lecionam	
Estratégias instrucionais não seguras para desenvolvimento de inovações	
Autoridade pouco prestigiada no recinto escolar (seja pela pouca idade do professor ou por usa inexperiência)	

Tabela 2: duas dimensões de influência no contexto escolar. Adaptado de Inforsato (1995) e Gama (2007).

Como se vê na tabela, alguns dos traços podem ser empiricamente verificados em unidades escolares. E a despeito de qualquer encorajamento fantasioso que um futuro educador, ainda se graduando, possa receber, são suficientemente visíveis para impedir uma atitude utópica. Por isso, pergunto por qual razão ela acreditou no mito defendido por sua professora da universidade.

Eu acreditei porque tenho 30 anos e vi períodos piores na educação infantil. O processo de construção do conhecimento era desprezado, e se ensinava a criança a soletrar o “bá-bé-bi-bó-bú”. Hoje não se ensina mais assim. Eu sabia disso. Sonhava com a escola de portões abertos, onde os pais participam da atividade escolar. Onde você “manda” um projeto para casa do aluno e o projeto volta lindo...

Peço que ela detalhe mais como começou sua carreira docente.

Passei em dois concursos após a faculdade (como professora e como auxiliar de educação infantil). E assumi em duas unidades escolares. Me deparei então com realidades muito diferentes do que eu esperava. Os problemas eram vários, como por exemplo, higiene ou negligência. Não era incomum encontrar crianças que tinham feridas, em razão de assaduras e de falta de cuidado. Na prefeitura de Santo André, o professor cuida das questões pedagógicas, enquanto o auxiliar de educação infantil atua como cuidador. Ele tem que lidar com essas situações. A propósito, sou contra esse modelo! Eu também era pedagoga, como as professoras. Não vejo a razão de fragmentar o processo pedagógico dessa forma.

“Então, como deveria funcionar?” pergunto.

Seja em que situação for, a pedagogia, a meu ver, é sempre afetiva. Descarto a ideia de que um professor não possa também cuidar. (Quando é assim) o professor termina por ter pouco contato afetivo com o aluno para quem leciona. E uma vez dissociado desse cuidado, o “camaradinho” (Íris se refere ao aluno) se liga afetivamente ao “cuidador”. O que é algo fácil de ocorrer nas idades da educação infantil. Em alguns casos, as crianças podem passar 10 horas fora de casa. Vão se apegar afetivamente a quem “cuida” delas, e dissociar a ideia de cuidar da imagem do professor. Critico esse modelo. E acho que a criança, que é dotada de uma profunda inteligência, termina por perceber essa fragmentação. É possível verificar isso quando se percebe como ela reproduz (seja em brincadeiras ou simulando o mundo adulto, sub-entendo) essa fragmentação.

Noto, com satisfação, como a linguagem de Íris é rica e organizada. Ela tem um excelente vocabulário. E parece saber organizar o que vai falar em tópicos, sabe argumentar. Me pergunto o quanto disso se deve à sua experiência na vida corporativa. Já lecionei em MBA's, e meus alunos executivos me explicavam como no trabalho deviam preparar apresentações persuasivas que durassem menos de 3 minutos. Íris se saía bem em algo assim. Ela não aguarda minha pergunta, e retoma a argumentação contra a fragmentação do trabalho pedagógico.

Além desses problemas, um professor que também é cuidador está mais atento na defesa da criança. Em minha entrada na escola (como auxiliar) me deparei com crianças que haviam sido molestadas sexualmente. Não é algo comum, mas é um fato que acontece, e que gostaríamos que nunca

ocorresse. Em especial os bebês são molestados. São escolhidos por que jamais vão falar a respeito.

Tento elaborar uma pergunta, querendo voltar a perguntar sobre como a faculdade a preparou para atuar na escola. Mas ela não espera eu terminar.

As faculdades não nos preparam para esse cenário. Nem mesmo a escola. Certa vez, de manhãzinha, mal havíamos recebido as crianças, notei um bebê (menininho) que chorava muito. Seria necessário uma troca de fralda? Quando abri a fralda da bebê, notei que havia algo errado. Eu o trocava todo dia, sabia que algo estava errado. Após perguntar um pouco, fiquei sabendo que o bebê havia ficado em outra casa, com um parente, durante o final de semana. Aparentemente a criança sentia dor.

Tento conter a indignação. Meus olhos marejam. “Lá vamos nós de novo”, penso. Tento evitar uma comoção maior. E pergunto sobre qual foi o procedimento que ela seguiu. Enfatizo bem a palavra “procedimento”.

Eu passei o caso ao gestor da escola. É ele quem acionará o conselho tutelar. O professor não age diretamente nessas situações, obedece à uma hierarquia. Está tudo no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Íris retoma o pensamento, organizando a fala.

As medidas foram todas tomadas. Havia uma auxiliar de enfermagem na escola, que também realizou um exame. As prefeituras, seja a de São Paulo ou de Santo André, são atuantes em prol da legalidade (dos direitos) da criança. Elas são muito presentes. Tudo é cumprido à risca. Nesse caso em específico, tanto a diretora quanto a gestora foram corajosas. Uma delas era mãe, com crianças na mesma idade. Ela se sentiu no papel de representar a criança. Todas elas tiveram postura firme, sem recuar. Pesquisaram e aplicaram todas as medidas.

Peço que detalhe mais como a escola em geral lidou com o assunto. Me interessa, em especial, em saber como um acontecimento desses é absorvido pela comunidade escolar.

Todos foram exemplares: preservaram a criança, que não foi exposta nem teve seu caso divulgado. Eu, uma auxiliar, descobri. Nenhuma de minhas colegas, mesmo a do lado, ficou sabendo. O assunto se torna policial, no fim do processo. Quando as viaturas chegaram na escola, mesmo quando indagada, eu respondia: “Não sei...”.

Eu imagino o quanto isso é difícil: manter sigilo sobre algo em uma unidade escolar. Até por razões arquitetônicas. Os espaços são muito integrados, quase tudo é discutido em grupo. Também lembro do “canal de comunicação informal” e me envergonho um pouco por ter escrito sobre ele. Posso notar a essa altura que quando a criança deve ser preservada, há exemplos diversos em se mantêm reserva e confiança. Íris volta a falar sobre sua iniciação docente.

Me formei como professora na prática. Caí como um “pato” na escola e as crianças é que foram me lapidando. Quando se oferece uma atividade (e mesmo uma mera contação de histórias, um preparo para o momento da refeição, tudo isso é atividade) se recebe algo da criança. Na educação infantil você não leva folhas impressas, atividades escritas. Você leva

ações, que você acredita, contribuirão na formação do cidadão. Conforme você oferece essas atividades, o aluno vai “correspondendo” com você, comunicando se aquele é o momento dele ou não.

Me surpreendo um pouco com essa descrição, que estabelece que sensibilidade, *feeling* e intuição sejam indispensáveis na educação infantil. Eu peço que ela explique mais a respeito.

Para crianças de dois anos: eu trabalho com desfralde, formas de alimentação, identificação dela própria e dos outros, cuidado pessoal e dos amigos, regras de convivências, de higiene, recolher e ordenar brinquedos, cantar juntos uma música. Já com uma criança de cinco anos, você pode dizer: “ei, camarada, vamos à horta, para colher o alface!”

Rimos.

Temos um projeto de horta aqui. Os alunos de cinco anos plantaram e colheram alface. Nós íamos até a horta ver os alunos da Diana fazerem a rega. Alguns dos alunos de dois anos queriam ajudar. Outros não tiveram muita coragem de mexer com a terra. Os alunos de dois anos comeram saladas e tomaram sucos.

Rimos ainda mais. A imagem de todos esses pequeninos, comentando ansiosamente sobre uma horta, fica fixa em minha mente. Comentamos como a unidade escolar parece conjugada, envolvida em um esforço comum. Um planta, o outro colhe, outro toma suco.

Nesse meio tempo descobrimos joaninha, minhoca. Trouxemos uma minhoca para a sala e a colocamos na roda. Os corajosos tocaram nela, os não corajosos nos acompanharam para devolvê-la à terra. Cantamos “Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca”, em um projeto que procurava entender a vida da minhoca. Não estava planejado, a gente preparou alguns projetos e atividades na medida em que as descobertas das crianças iam acontecendo.

Peço que ela me diga quem, precisamente, é a “gente”.

Trabalhamos com vinte e sete bebês em uma equipe de três professoras. São dependentes em muitas ocasiões e independentes em outras: não são tão bebês para você carregar no colo, mas não tão independentes para amarrar os próprios cadarços.

Pergunto como ela classifica seus alunos, se vivem em condições vulneráveis ou não. “Eu os classificaria como em condições vulneráveis”, responde. E passa a descrever a comunidade escolar.

Antes de trabalhar no CEU, a gente ouve dizer que trabalhar aqui é como viver em um paraíso. Tem biblioteca, centro de computação, auditório, piscinas e salas com solário. E aulas das mais variadas: judô, ballet, natação... A impressão que se tem é que tudo está voltado para seus alunos... mas não está!

Ela faz uma pausa, e modera um pouco o que disse.

Aqui você tem uma estrutura de apoio com mais modernidade. Você tem acesso a impressora, data show, etc... Para o professor trabalhar mais

tranquilo, uma unidade escolar menor é melhor. Menos gente, menos controle, menos câmeras, menos exigências. Mas para quem trabalha correto, sem ter o que esconder, essa diferença não importa. Por mim podem transformar o CEU em um Big Brother...

Existem muitas câmeras na unidade. Teoricamente, seu propósito é segurança. Lembro que o CEU é uma unidade super-equipada, mergulhada em uma comunidade com alta criminalidade. Mas as câmeras, obviamente, não monitoram apenas entradas, saídas e patrimônio. Estão apontadas para corredores, refeitórios e áreas comuns. Não se tem notícias de câmeras em sala de aula. Eu peço a Íris que fale mais a respeito de seus alunos, e das famílias deles.

Eu noto que mães que vieram de outras escolas falam bem a respeito daqui. Elas falam do CEU com carinho. Elas comentam como antes tinham que caminhar até longe. O acesso é bom, e se elogia muito o benefício que o CEU traz aos arredores: a piscina, uma peça de teatro, um show... alguns desses eventos jamais estariam disponíveis se não fosse no CEU.

Há cantores famosos, festas culturais. Nossa festa junina aqui é fantástica! Crianças que só ouvem funk, podem ouvir MPB. Assim elas vão gostando, de contato em contato.

“Os alunos são economicamente carentes?”, pergunto.

O nível social e econômico daqui mudou bastante. Não há por exemplo, aqueles lixões em que crianças catavam lixo. Eu noto, no entanto, uma certa carência de credibilidade. As famílias dos alunos parecem se sentir inferiores. O nível financeiro parece ter melhorado: vejo tênis novos, mochilas novas, etc...

Mas a influência do CEU aqui é cultural. Ingressos de boas companhias de teatro esgotam rapidamente. Essa riqueza cultural amplia o nível social das famílias da comunidade. Eles podem, por exemplo, ouvir shows de chorinho. A comunidade também é bem conectada à internet. Se você verificar em seu wifi, verá quantos sinais dos arredores estão no ar! Certa vez, quando eu não encontrava o sinal de wifi da escola, uma mãe de aluno me disse: “olha a minha senha, professora, usa a minha internet”.

“Os pais comparecem às reuniões?”, pergunto. “A presença dos pais em minhas reuniões é perto de 30 por cento. É um índice baixo. Mas o contato com eles é próximo. Há pais que vem entregar os filhos na escola, todos os dias”.

Um pouco mais seguro com a entrevista, eu começo a fazer perguntas sobre a vida familiar de Íris. Quero compreender como ela lidou com a adversidade. Ela está bem à vontade. Mas não tem o mesmo sorriso “profissional” de quando entrou na sala. Está mais natural, fala em tons mais pessoais.

Meus pais vieram da roça. Meu pai era de Minas e minha mãe da Bahia. Chegaram à São Paulo em busca de emprego. Meu pai terminou sua carreira em uma empresa multinacional, como soldador. Ele era um alcoolatra agressivo.

Nossa mãe nos protegia dos momentos de embriaguez dele. E mesmo quando a gente presenciava suas insanidades, ela tentava aplacar o impacto do que a gente via. Em seguida a um momento ruim, minha mãe

tampava aquele momento com alguma ação. Meu pai batia em minha mãe, batia até sangrar.

“Isso ocorria na presença de vocês?” Pergunto.

Nós assistimos a isso algumas vezes. Logo em seguida, minha mãe entrava no banheiro, tomava um banho, ocultava os ferimentos e saía do banheiro dizendo de forma alegre: “A mamãe vai fazer um bolinho de chuva pra vocês”.

Minha própria memória olfativa traz à lembrança o aroma dos bolinhos de chuva. O chiado deles na frigideira e a cobertura de açúcar e canela. Me emociono e choramos juntos.

A gente focava nos bolinhos de chuva. Meu irmão mais novo, nem mesmo se lembra das cenas violentas. Mesmo sentindo dor, minha mãe vivia como alguém feliz. Acho que por isso sou muito carinhosa, minha mãe me deu muito carinho. Eu não tenho filhos, mas tenho muito amor materno em mim. Apesar do alcoolismo de meu pai, eu fui muito bem cuidada pela minha mãe. Eu nunca peguei piolho, por exemplo. Tenho uma irmã mais velha e um “irmãozinho”, que tem nove anos menos que eu.

“E seu pai?”

Morreu quando eu tinha 15 anos. Na volta para casa, alcoolizado, ele caiu. Acabou batendo a cabeça no meio fio. Sofreu um traumatismo craniano e depois um derrame. Não me lembro a sequência ao certo, eu era muito nova. Ele resistiu ainda uma semana.

Íris conta essa história sucintamente. Não há um traço qualquer de emoção.

“E como vocês reagiram?”, Pergunto. Íris responde: “Aos 15 anos, tomei uma postura muito firme. Eu precisava escolher entre aquele mundo, onde eu fui criada, e uma alternativa melhor”. Eu não entendi. A que mundo ela se refere? Peço que ela explique melhor.

Eu precisava decidir se pertenceria àquele mundo em que as meninas de minha idade, com 14 ou 15 anos, viviam. Muitas colegas já haviam engravidado ou sido expulsas de casa. Outras eram usuárias de drogas, constantemente abordadas pela polícia em alguma atividade criminosa. Morávamos em uma localidade de altíssimo risco. Em Itapevi, do “outro lado da linha do trem”. Até hoje ainda é uma região complicada.

Eu penso conhecer a região. Verifico com ela algumas referências de localização, para situar melhor onde ela vivia. Volto a perguntar: “E como você se afastou desse mundo que não desejava?”

Não foi difícil, eu nunca quis isso pra minha vida. Então me casei nova, aos 20 anos. Um dos componentes do meu casamento foi a vontade de sair cedo de casa. O outro, foi o fato de que tive uma figura masculina tão deturpada em minha vida. Eu era dominada por uma sensação: queria saber se ao casar (a vida, subentende-se no contexto) poderia ser melhor do que havia sido vivendo com meu pai. A ausência de uma figura masculina é clara para mim: casei com um rapaz 15 anos mais velho do que eu, eu tinha 20 e ele 35 anos.

Fico pensando sobre a origem dessas considerações tão auto-críticas de Íris. Seriam conceitos que ela absorveu em sessões terapêuticas? Talvez não, imagino. Ela tem um excelente vocabulário e parece ser uma leitora voraz. Não é preciso ler muito para se obter informações a respeito de processos de transferência da figura paterna. Mesmo livros de espiritualidade, que verifico mais tarde, compoem seu inventário de leitura, abordam esse tema. Ainda narrando sua história, Íris toma um ar mais enfático:

Na ocasião eu não fazia essa reflexão: “estou casando com um homem mais velho em razão de carência paterna”. Foi acontecendo. Ele era amigo de uma conhecida que fiz na faculdade. Ou melhor: amigo do noivo dela. Éramos um círculo de amigos. Voltávamos para casa juntos, de carona. Começamos a namorar e em menos de um ano eu casei. Não foi conscientemente, acho que eu estava em busca.

Acredito que eu não transpareça para a entrevistada, mas me sinto em um desses momentos constrangedores, que não pude evitar ao longo das entrevistas até agora. Qual seria a relevância de histórias amorosas e conjugais para essa pesquisa? Não seria uma indiscrição de minha parte incluí-las na transcrição dos dados? Mais tarde, enquanto transcrevia e analisava os conteúdos dos relatos, eu consideraria que essas histórias são relevantes. Confesso que o primeiro argumento para que eu as julgasse assim foi um argumento poético, que me assomou quando relembrei algumas frases da crônica de Drummond, “Aeroprosa”: “(...) O medo, como a fome, o instinto amoroso e o sentimento da beleza constituem prendas inalienáveis da humanidade, e com elas temos de edificar nossa vida e mesmo nossa coragem”.

Evitar o “instinto amoroso” e o “sentimento de beleza” é também deitar fora “prendas inalienáveis da humanidade”. Nenhuma pesquisa no campo das ciências humanas pode agir assim. O segundo argumento, é que esses relatos sobre amor (e também às vezes desamor) foram oferecidos livremente. E as professoras que compartilharam sua história de vida e superação insistiram que fossem incluídos nas suas narrativas. Extirpá-los seria uma mutilação, a exclusão de um tecido que adere firmemente à suas histórias de resiliência. Não são fragmentos esparsos, nem adereços supérfluos. Contribuíram, de alguma forma, para sua formação como pessoas, como mulheres e como docentes. É o que depreendo da conclusão de Íris quanto à seu relacionamento conjugal, quando ela complementa: “Vivemos juntos 8 anos. Foi bom. E quando deixou de ser bom, eu já era adulta o suficiente para encarar a vida sozinha. Mas me custou caro!”

“Caro? Ao que se refere?”, pergunto.

Ao início de minha carreira como professora. Quando comecei, foi como auxiliar de educação infantil. Eu havia deixado uma empresa para começar na educação, lembra? Meu salário ficou menor. Muito menor! Era menor do

que o vale-alimentação da corporação em que eu trabalhava! Foi neste meio tempo que eu “saí” do meu casamento.

Começo a compreender a relação entre o casamento e sua carreira. Íris continua:

Foi um divisor de águas na minha vida. Ele era um homem mais velho, com vida financeira estabilizada. Já tinha bens e posses antes de casar comigo. Com ele, eu vivia com conforto. Precisei abandonar tudo, pois eu não tinha direito a nenhum percentual. Após a parte jurídica legalizar a partilha, recebi parte de um imóvel.

Ela continua argumentando sobre a felicidade alcançada com o fim do casamento e com o início da carreira docente. Íris parece celebrar os dois eventos como uma ruptura e libertação: ela rompeu com uma relação em que não se sentia feliz. E também libertou-se das regras da vida corporativa, inclusive do figurino. Livrou-se de todas as roupas que usava em ambientes empresariais. Sua vida, ela comenta, ganhou mais simplicidade: “Venho de trem, de Itapevi para cá. Levo duas horas. Quando venho de carro, levo 25 minutos. Mas eu aproveito o tempo do trem, o uso para dormir. Ou para ler”.

“Você acredita em sua influência sobre o desenvolvimento moral dos alunos?”, pergunto.

Sim. Minha mãe e meu irmão são evangélicos. Vou sempre que posso com eles à igreja. Ouço as mensagens, gosto. Me fazem bem. Mas não sou envolvida além disso. Não participo dos grupos. Não tomo, por exemplo, a santa ceia. Ela é o símbolo do convívio pessoal deles, internamente. O que é curioso, pois eu conheço todo mundo lá! Esta sexta feira tem amigo secreto na igreja. Conheço todo mundo e vou participar também. Minha Santa Ceia é o “amigo secreto”! Eu creio em Deus, mas não o associo à nenhuma religião.

A resposta de Íris foi uma digressão a respeito de seu convívio religioso, e então reelaboro a pergunta: “Mas então como acontece sua influência sobre o desenvolvimento moral dos alunos?”

Por exemplo: ontem, na igreja, eu ouvi uma exposição. O ministro religioso me fez pensar em como as pessoas podem se dividir em diversas áreas. No futebol, por exemplo. A paixão pode dividir. Mesmo dentro da mesma torcida. Mas na educação há espaço para os diferentes. Diferentes religiões, diferentes políticas, mas há uma tolerância maior na educação.

Ainda não compreendi como essa pluralidade que se estabelece na unidade escolar está ligada à sua influência moral sobre os alunos. Para me esclarecer, Íris comenta:

Digamos assim: a educação trabalha a igualdade, seja ela racial, social ou entre gêneros. A educação ensina você a ter a sua religião, mas a respeitar a minha; torcer pelo seu time, mas respeitar o meu. Isso é uma influência moral, aprendida na escola. Meus alunos não vão encarar uma pessoa na sociedade, vão encarar o mundo. As crianças que estou formando hoje vão fazer o país de amanhã.

Eu faço a pergunta cuja resposta já imagino conhecer. “Quem foi sua maior influência moral?” o rosto de Íris se ilumina.

Minha mãe foi minha maior influência moral. Ela foi tudo de bom na minha vida! (choro). É uma baianinha baixinha, que quando começa a falar não para mais... Seja por assunto, seja por braveza! Hoje, moro um dia na minha casa e três na minha mãe. E quando volto pra minha casa, às vezes, ainda “cato” ela e levo junto. Aquela roupa que eu não encontro em casa, as vezes ligo pra ela, e descubro que está lá. Até hoje ela ainda vive a pegar meus tênis pra lavar. Ela cuidou de mim, durante os tempos difíceis do alcoolismo de meu pai. Nunca casou de novo, apesar de ficar viúva aos 42 anos.

E Íris passa a me descrever sua mãe e os processos de resiliência recentes que ela enfrentou.

Minha mãe sofreu de catarata alguns anos atrás. Em pouco tempo, ficou praticamente sem visão. Tropeçava nos degraus. Eu precisava deixar tudo bem localizado: comida, água, para que ela encontrasse. Via apenas vultos. Sabia se era dia ou noite. Isso durou perto de dois anos. Em meio ao corre-corre diário do trabalho, fui atrás de ajuda: hospitais, vereadores, especialistas... Com muito custo, conseguimos que ela passasse por uma cirurgia muito delicada. Ela recebeu duas lentes intra-oculares, nos dois olhos.

Eu já havia visto sobre essa cirurgia em algum documentário. “Uma pequena cisão é feita no globo ocular e a lente é inserida após o cristalino, se me lembro bem”, comento. Íris expressa uma careta de repulsa: “Não gosto de pensar no processo em que a lente é colocada no olho, me dá aflição”. Me arrependo por ter comentado algo. E foi um comentário sem ligação alguma com o protocolo da entrevista. Mas não afeta em nada a narrativa da entrevistada. “Gosto de esperar em Deus, pois isso torna o meu dia melhor”, ela diz, abandonando a expressão de asco.

Fico curioso em tentar compreender o que ela chama de “esperar em Deus”. Mas antes que eu possa perguntar, ela põe-se a falar, animada.

Por exemplo: por esses dois anos, em que minha mãe praticamente ficou sem visão, não tínhamos certeza alguma. Talvez não conseguíssemos ajuda, talvez o processo não funcionasse. Nessa incerteza toda, foi “esperar em Deus” que nos fez bem, acalmou nosso coração. Esperar em Deus traz essa sensação de paz.

“E essas joaninhas representam isso”, diz ela me apontando o ombro. Então ocorre um desses momentos inusitados, em que o sujeito da pesquisa tenta ilustrar algo sobre o que está falando e surpreende o pesquisador. “Cada momento marcante em minha vida, eu tatuei”. E Íris me mostra as tatuagens. Quer começar em ordem cronológica, e por isso, puxando a barra da calça, me aponta uma borboleta, tatuada no peito do pé. Eu olho. E no momento só consigo imaginar o quanto deve ter doído. Estou um pouco constrangido, mas curioso.

Essa foi a primeira. Assim que concluí minha separação. Cheguei em casa e quando me vi sem carro, sem marido, sem as roupas dele... fui me tatuar, no mesmo momento. Depois tatuei essas joaninhas (que vão do ombro ao antebraço, como ela aponta). Elas formam uma trilha, que me conduzem à uma ideia de esperança.

Ela percorre o caminho das joaninhas com o dedo. Diz que ainda vai preencher, com mais joaninhas. Comenta que seu caminho ainda está se fazendo. Eu rio e digo: “Em breve você completará uma manga, cobrirá o braço de joaninhas”. Ela ri também. Entre as folhas do meu caderno, busco a ilustração do dilema de Heinz. E encerramos a entrevista.

Eufrosina, a “prima” de Paulo Freire

No dia seguinte, encontro com a última professora que entrevistarei. Cheia de alegria e jovialidade, Eufrosina tem uma estatura pequena. É miúda, sorridente e brincalhona. De todas as entrevistadas, ela ganha o pseudônimo que a descreve mais completamente. Eufrosina era uma das Graças, uma das três deusas que representavam a alegria, o charme primaveril e a beleza fulgurante. Dentre as três graças, Eufrosina representava a alegria¹¹³. Assim que ela me vê, irrompe em gracejos e piadas. É a própria deusa grega, encarnada.

Ela se insinua para mim o tempo todo, em tom satírico. Faz arremedos de poses sensuais e comentários picantes. Mas me tranquiliza: “Meu nome é Eufrosina Freire¹¹⁴. Sou prima do Paulo Freire. Por isso, fique tranquilo... sou só teoria, como Paulo Freire. A prática passa longe...”. Ela está brincando, é claro. E apesar de me sentir ofendido em relação à memória de Paulo Freire, não consigo conter o riso. Rimos bastante, os dois. Percebo então algo novo: há uma atmosfera aquecida derivada de minha atual entrevistada. Não é necessário qualquer quebra-gelo. E apesar de sua alegria contagiante, Eufrosina não imprime qualquer ritmo próprio à entrevista. É divertida, mas atende prontamente às perguntas e parece se concentrar bastante nas respostas.

“Tem certeza que não é parente de Paulo Freire?”, pergunto em tom divertido. “Me descreva sua família”.

No nordeste as famílias são grandes! Somos em 10 irmãos e mais 2 que meus pais adotaram. E você encontra ainda muitos “Freire” por lá. Cheguei em São Paulo, vinda de Pereiro, Ceará. Eu já havia visitado aqui em 1974. Foi uma visita breve, a um dos meus irmãos. Voltei para o Ceará pouco depois. Desde pequena, eu sou muito trabalhadeira. Eu é que ia buscar gravetos de coivara¹¹⁵, para manter o fogão à lenha. Meu pai tinha uma doença cardíaca, não podia trabalhar na roça. Montou então uma bodega¹¹⁶.

Há muita informação concentrada em uma única resposta. Eu faço uma pergunta mais pontual então, sobre como foi sua escolarização.

Tem a ver com a bodega. Lá se usava muito jornal, revista velha, gibis desfolhados. Tudo para embrulhar o que se vendia. Que soubéssemos, pouquíssima gente no povoado lia. Eu e minha irmã com idade mais próxima, Silvaneide, fingíamos que estávamos lendo as revistas sempre

¹¹³ As outras duas eram Aglaia (o Esplendor e a Beleza) e Tália (a estação da floração).

¹¹⁴ Sobrenome real da educadora entrevistada.

¹¹⁵ A roça de coivara é uma técnica agrícola tradicional em que se derruba a mata nativa e depois se procede a uma queimada, no propósito de abrir terreno para o plantio, que obedece a uma rotação de culturas intercaladas. É prejudicial ao solo, esgotando a terra, que por vezes pode ficar inútil por até 12 anos. “Catar coivara”, na fraseologia de Eufrosina, era caminhar por esse solo devastado à procura de gravetos secos.

¹¹⁶ O tradicional armazém de secos e molhados do nordeste.

que um freguês entrava na venda. Embora não soubéssemos ler, tínhamos paixão pela leitura. As fisionomias e expressões dos personagens dos quadrinhos me instigavam. Eram bocas abertas, caras de susto. Eu queria tanto saber o que estava escrito ali...

Os negócios, aparentemente, eram em ritmo lento. Usavam-se poucos papéis para embrulho. Eufrosina então resolveu começar uma biblioteca.

Fui guardando essas revistas e gibis em uma geladeira a gás, velha, que não funcionava. Me servia de estante. Alguns dos meus irmãos já sabiam ler, e atendendo a meus insistentes pedidos, liam os gibis e revistas em voz alta. Para motivá-los, eu furtava um pouco de dinheiro na venda, trocadinhos, para pagar para que eles lessem mais pra mim.

Rimos. Em minha infância, eu também surrupiava dinheiro para comprar livros. Por vezes, afanei o próprio livro ou gibi. É engraçado rir assim de pecados infantis, há uma sombra de culpa no riso. Há também uma forte empatia entre nós agora. Não confesso a ela que incidi no mesmo “crime” quando criança. Afinal, ao fim da entrevista farei perguntas sobre formação moral...

“Havia escola na povoação em que vocês moravam? Quando você foi matriculada?”

Em uma fazenda próxima, o fazendeiro contratou uma professora que aparecia por lá semanalmente. Assim, aprendi o alfabeto. Mas era pouco. Meus pais nunca me matricularam em uma escola, nem se imaginava o que era “matrícula”.

A escola rural então, não conseguia atender a demanda. E os habitantes também não eram conscientes de demanda alguma.

Mas eu via os adultos saindo da roça, indo a uma escola mista, rural. Estavam todos na primeira série. Várias “primeiras séries”: primeira avançada, primeira atrasada, primeira normal... todas essas “primeiras” juntas! Eu via todo aquele povo indo à escola. E decidi acompanhá-los. Eu mesma, pequenininha, fui e me matriculei.

“Foi simples assim?”

Simples? Foi tudo, menos simples! Eu nem mesmo tinha registro de nascimento. A escola estipulou um prazo para isso, exigiu que meu pai me registrasse. O que ele foi protelando, em razão da fadiga da vida no sertão. Quando conseguiu se planejar para ir me registrar, faleceu. Como ele e minha mãe eram casados apenas pelo padre que visitava a roça em missão, não tinham certidão de casamento. Até hoje não tenho o nome do meu pai em meus documentos.

Quando o pai de Eufrosina faleceu, a parca renda da família piorou. E ela foi enviada para São Paulo. Em seu rosto, sempre feliz, transparece uma expressão dolorosa em razão da morte do pai e da separação do lugar de infância.

Meu pai faleceu, era 1977. E eu voltei de vez pra cá, para São Paulo. Ele era muito achegado a mim, ainda mais que minha mãe. Eu tinha 11 anos quando ele morreu. Eu não interpretava assim na ocasião, mas acho que

insisti em sair do Ceará porque a falta de meu pai me fez mal. Eu sou a caçula, era muito apegada a ele. Vim pra São Paulo, para morar com meus irmãos. Nunca mais voltei a Pereiro...

Em seu primeiro ano de estadia em São Paulo, Eufrosina padeceu muito.

Sofri muito. Sofria a falta da família. Com meu pai, eu tinha uma relação muito afetiva, com beijo e abraços. Aqui, eu era muito bem tratada, mas não havia um clima tão amoroso. Eu era apenas... respeitada. Às vezes fico pensando...

Eufrosina faz uma pausa, enquanto organiza sua resposta. Quando faz isso, pressiona os lábios com o dedo indicador. Eu começo a aprender essa linguagem gestual, que com ela significa algo como: “farei uma análise mais profunda”.

(Fico pensando) que não fui criada com minha família. Eu morava na casa deles, é claro. Eles eram solteiros na ocasião. Eu era, de certa forma, a mulher da casa, aquela que cuidava deles. Lavava a roupa. Muito muito mal lavada, é verdade! Aquelas calças jeans, quando encharcadas, eram pesadas para uma menina pequeninha como eu. Eu ficava o dia inteiro sozinha, enquanto eles trabalhavam.

A casa era uma espécie de residência transitória e a medida que os irmãos iam se casando, outros irmãos e irmãs iam chegando. Vinham do Ceará ou de qualquer outra cidade em que tivessem se estabelecido antes de chegar à São Paulo.

Nós fomos nos assumindo. Por fim, quando eu tinha uns 17 anos, nós, as meninas da família, alugamos uma casa de 2 cômodos e fomos morar sozinhas. Eu comecei a trabalhar como balconista em uma famosa drogaria. Era um ritmo muito acelerado, inclusive aos finais de semana. Ganhava um bom dinheiro, mas eu não me alimentava bem, e acabei adoecendo.

Uma professora entra na sala. De novo, a jarra de água. Eufrosina simula um olhar sensual em minha direção e dispara mais uma piada: “Estou seduzindo ele. Vamos fugir juntos!”. Rimos todos. A professora sai e a entrevista continua.

Eu trabalhava muito. Chegava antes do horário para dar conta de tanto serviço. Era muito trabalho... arrumar prateleiras, conferir estoque, precificar. Eu entrava cedo e saía de noite. E um chefe pegava muito no meu pé. Foi a pior parte da minha vida. E olha que o salário era bom! Eu ganhava uma boa comissão. E como começava de manhã e ia até o horário da noite, em que ninguém queria trabalhar, meu salário era dos mais altos entre os balconistas. Mas era comum que saísse por volta de 23h. Mas chegava a adoecer de tanto trabalho.

Eufrosina se locomovia pela cidade em horários que ainda hoje tem um alto índice de criminalidade. Mas na São Paulo dos anos 80, eram peculiarmente mais perigosos.

Eu passava por cenas estranhas. Uma noite, desci do ônibus e me pus a correr pra casa. Eu sempre fazia isso, pois tinha medo. Medo de estupro, medo de assalto. Logo reparei em um rapaz que corria ao meu lado. Até me senti acompanhada. Então, de repente, ele sacou uma arma. Antes que eu

pudesse entender ele se virou e atirou em alguém que vinha atrás dele. Que atirou nele também! Ora, ele estava correndo de outro... e eu correndo no meio! Houve outros momentos assim, em que corri de alguém. Também me assustei com carros que freavam em cima de mim, essas coisas.

“Como foi o início da sua carreira docente?”, pergunto.

Um dia eu ia passando em frente a uma creche, ao lado de um pronto-socorro, em um bairro de Osasco. Eu fiquei observando as crianças, pequenininhas, de shortinho vermelho, o uniforme da época. Elas caminhavam alegres, para tomar sol. Então pensei: “eu queria um emprego desse...”. Eu tinha 18 anos. Estava muito decepcionada com meu trabalho. Era isso que eu queria: um emprego em que eu pudesse ver o sol. Eu nem sabia o que era aquela profissão. Nem me ocorreu que era “ser professora”. O que me atraía era aquela cena: levar crianças, em uma manhã ensolarada, para tomar sol.

Mais uma vez me deparo com uma entrevistada que aderiu à carreira docente por perceber na área uma qualidade de vida melhor. Pelo menos quando comparada ao trabalho no comércio ou nas corporações.

O dono da casa em que eu morava, um dia me perguntou: você quer trabalhar na prefeitura? Ele, o meu locatário, tinha um cargo político no departamento de habitação. Ele me via doente, com uma tosse comprida que não tinha fim. E foi assim que entrei na prefeitura, através de um cargo político.

Eu procuro saber em que cargo Eufrosina começou a trabalhar. Descubro que ainda não era na educação. Ela me descreve o trabalho:

Parecia bom: eu tinha já datilografia (isto é, feito o curso) e ainda poderia trabalhar parcialmente em campo, na rua. Eu aceitei. Mas fiquei no departamento apenas um mês. O meu trabalho era lidar com as desapropriações, o que quer dizer que eu visitava as pessoas que iam ter que deixar seus barracos de madeira. Eu me deparava com o drama das famílias. Conversava, anotava, cadastrava...

Eufrosina permaneceu apenas um mês no departamento, mas a experiência a despertou para a necessidade da mobilização da sociedade civil. Ela foi transferida para um departamento que orientava a campanha eleitoral.

Quando as eleições começaram, me convocaram para lidar com pesquisa, a favor do prefeito, que era candidato. Bom, ele perdeu. O candidato vitorioso, conforme já havia ameaçado fazer, mandou todo mundo embora. Deixei a prefeitura, assinei uns papéis e fiquei 15 dias procurando emprego. Aí voltei ao departamento para obter informações sobre o acerto trabalhista quanto ao tempo que trabalhei lá. Então me comunicaram: “Ora, houve um mal-entendido. Era pra você voltar a trabalhar”. E me perguntaram se aceitava trabalhar em uma creche!

Inicialmente, Eufrosina foi trabalhar na secretaria, fazendo a triagem das crianças.

Mas, veja, eu poderia trabalhar na função que precisassem: o sistema de trabalho adotado na prefeitura de Osasco na ocasião permitia que você

atuasse em uma creche onde lhe parecesse melhor: como atendente (isto é, pajem das crianças), como secretária, cozinheira, faxineira... o salário era o mesmo. Eu fazia de tudo. Inclusive medicar crianças, atendendo a orientação de um médico que vinha à unidade quinzenalmente. Ah, também havia um dentista que vinha trimestralmente. Eu controlava tudo isso, encarregada de registrar e prestar esse atendimento.

O prédio era pré-moldado, em estrutura de madeira. As paredes eram compostas por uma placa de isopor coberta por uma fina camada de argamassa, uma técnica construtiva nova pra época. “Mas era uma boa instalação”, comenta Eufrosina. “Mas as crianças, é claro, logo descobriram que bastava retirar a camada de massa da parede para então poder ‘futucar’ o isopor. Você via buracos por todo lado!”.

A creche era bem no meio da favela. Os barracos eram no alto, se sobressaíam aos muros da unidade. Mas lá, mesmo cercada pela favela, eu não sentia medo. Em parte por que favela pra mim, na época, era minha realidade, minha moradia. Eu alugava uma casa que beirava a favela. Eu não associava a imagem de favelado à imagem de bandido. A minha percepção é que favelado era pessoa pobre.

Foi por esse período que a conscientização política de Eufrosina foi amadurecendo mais. Ela começou a estreitar contato com associações que militavam pelo direito à moradia.

A essa altura, por necessidade, eu já andava atrás de um ou outro movimento de trabalhadores sem-terra, para conseguir meu terreno. Se ouvisse falar de algum movimento por moradia, eu me informava a respeito. Eu sonhava com um barraco... para não pagar aluguel...

A fisionomia de Eufrosina é tomada por uma expressão sonhadora.

Aderi, então, à ATST. Frequentei as reuniões, no salão de uma paróquia. Ouvi o Marcos Zerbini, dirigente da ATST. Ele não era um político na ocasião. Era um ex-seminarista católico, havia estudado para se tornar um padre. Ele e a esposa eram do PT. A ideologia me impressionava, embora eu ainda não entendesse tudo.

Ela retorna ao tema da pergunta e volta a narrar sua iniciação docente. Faz isso sem a necessidade de intervenção. Eu penso, no momento, em como ela é focada. Apesar de brincar muito e apresentar digressões que expliquem melhor o contexto das respostas, não se perde em devaneios.

Na creche, assim que houve possibilidade, eu comecei a ficar com as crianças, assumi uma sala. Nesse tempo eu já havia visto coisas que não aprovava. Algumas atendentes recebiam as crianças às 7h00 (algumas chegavam antes, perto das 6h30) e as deixavam sentadas no chão, sem atividade, até as 9h00. Eu julgava isso terrível. A sala era grande, havia espaço para diversas atividades. Mas a noção “pedagógica” que imperava era a noção de “ficar quieto”.

Eu pergunto como ela reagia diante desse cenário.

Eu pensava: “se fosse eu, faria diferente”. Mas precisei esperar, não se diz essas coisas antes que você consiga uma sala. E por essa razão, me determinei a ter uma sala. Assumi um minigrupo, ainda deixando as fraldas. Minha parceira na sala, a quem me afeiçoei muito, era uma senhora, também cearense, chamada Francisca.

Há uma certa mudança na voz no tom de voz. Muito sutil, uma diminuição da velocidade com que Eufrosina fala. Mas a impressão que se tem é que “Francisca” era onde ela queria chegar na história. “Ela tinha por volta de uns 52 anos. Era petista, com sangue nas veias. Uma pessoa de luta, que me inspirou fortemente. Foi por influência dela que me tornei grevista, reivindicadora e petista”.

Eufrosina reflete um pouco.

Hoje eu não me considero uma petista. Não sou filiada. Mas tenho a ideologia do antigo PT. A ideologia do social, da luta pelo que tem menos força. Eu tenho essa ideologia em meu espírito. E essa ideologia antecedeu minha faculdade, pois eu tinha apenas o ensino fundamental completo, só havia terminado a oitava série.

Eu peço que ela descreva-me mais a inspiração que Francisca lhe deu. A admiração e reverência são notáveis em sua fisionomia, na escolha das palavras e no tom de voz: “Ela despertou-me para a luta, para o posicionamento como ser humano. Eu aprendi a me dar valor, a partir do que escutava dela. Eu era muito novinha, tinha 19 anos”.

Ela ri.

Eu era inocente de tudo: a respeito do mundo, a respeito das relações. Era a mais nova dentre as mulheres que já trabalhavam naquela creche. Lá, naquela creche em Osasco, eu estava cercada de “velhas”. Eu havia sido criada pelos meus irmãos, lembra? Não havia conversa, não se abordavam muitos assuntos. É claro que eu desejava namorar, desejava casar. Encontrar alguém, não importava se fosse pobre. Casar, construir uma família, cumprir com esse objetivo na terra.

E então ela volta a descrever Francisca.

Mas então eu encontrei Francisca. E ela falava de tudo, muita coisa sobre o que eu nunca havia ouvido falar. Católica, ela lidava com comunidades militantes dentro da igreja. Eu não sei se ela era da teologia da libertação. Ela nunca entrou nesses conceitos profundos. Ela praticava, isso sim, um conceito amplo a respeito do “outro”. Que, afinal, é o que a igreja deve ter.

Um certo arrepio me percorre. Talvez seja o tom de voz, mas o clamor ideológico do discurso de Eufrosina me surpreende. Não é uma bravata panfletária, mas uma experiência significativa pessoal, uma evolução de consciência moral. Francisca atuava como uma mentora, alguém que guiava Eufrosina da perplexidade para um conjunto de símbolos e sentido. Ela continua a descrição e então posso notar como foi uma relação de mentoreamento holístico, integral, abordando várias áreas da vida.

Ela era casada, e me falava de sexo, de casamento. E de amores, que a despeito da idade, ainda a dominavam. E falava de luta. Ela dizia: “Eu quero ter vez e ter voz!”. Sempre que alguém se impunha autoritariamente, ela costumava dizer isso.

Com Francisca, meu objetivo foi se transformando. O ser humano não pode se preocupar apenas consigo mesmo. E uma mulher não pode viver nessa expectativa: a procura por um homem que a proteja.

Nesse momento, posso notar uma transformação. Não em Eufrosina, propriamente. Mas na maneira como eu imaginava e representava mentalmente minha entrevistada. Talvez fosse o jeito faceiro, mas eu não aguardava que ela fizesse uma descrição tão profunda de experiência significativa.

Eu me lancei. Me libertei como pessoa. Entendi que ninguém protege ninguém. E decidi que nunca mais viveria humilhada. Você tem que se proteger, ir à luta. Bom, a primeira coisa que fiz a partir daí: arrumei um namorado, que depois se tornou um noivo.

Rimos estrondosamente. Um pouco da solenidade das falas recentes se dissipa. “Ele me enrolou muito tempo”, diz Eufrosina, entre risadas. Eu pergunto se ele foi seu primeiro namorado. “Ora, não. Eu já havia passado por outros namoros-relâmpago”.

Mas esse era minha esperança de salvação e libertação. Eu investi muito nessa relação. Achava que ia casar, que ia viver um sonho maravilhoso. Entreguei todo o meu ser, meu romantismo, o que eu guardava como moça, para um homem que não me deu nada.

Penso na aparente contradição entre a “libertação” que Francisca lhe ensinava e a entrega radical que ela imprimiu a esse relacionamento amoroso. Mas me refreio. Considero o modelo de Francisca: uma mulher com consciência política e casada. Talvez fosse esse modelo que inspirou Eufrosina. Ela suspira:

Mas em compensação, essa quebra de inocência serviu para me posicionar no mundo. Não me pergunte datas, não me lembro de tudo. Mas entre entrar na creche, namorar e romper o namoro, tudo isso levou uns quatro anos. Passou rápido, foi um amadurecimento, uma transformação.

Esse desapontamento amoroso foi importante para o seu despertar para o “outro”, para a causa política.

Rompida a relação, eu fui trabalhar no sindicato. Começamos a fazer greve, pois os salários eram muito baixos. Eu precisava, por exemplo, caminhar a pé até o emprego, economizando o dinheiro da condução. E almoçar na creche, também para minimizar custos. Por extrema necessidade.

Como você começou na prefeitura de São Paulo:

Havia uma amiga com quem eu fazia estudos de testemunha de Jeová. Eu pulei em diversas religiões... Não deu certo em nada... pelo menos no conceito deles. Desde a minha infância eu acredito em uma divindade. Mas eu acho que a verdade é a verdade de cada um. Essa amiga testemunha de Jeová me indicou o concurso de Auxiliar de Educação Infantil, para

prefeitura de São Paulo. Melhor salário, expediente de seis horas. Eu prestei sem muita intenção e passei. Era a gestão da Erundina.

Novamente Eufrosina ri.

Mas meu início não foi tranquilo assim. Então, arrumei outro namorado. Ele era meu amigo. E eu era um pouco mais velha. Bom, cinco anos mais velha. Eu era amiga da mãe dele. Ele foi o pai do meu primeiro filho. Comecei a trabalhar na prefeitura de São Paulo, grávida de quatro meses.

Eufrosina não casou com o pai de seu filho. O despertamento de Francisca colaborou para que decidisse que ele não seria seu marido: “Vi que ele não iria para lugar nenhum. Eu já era uma mulher madura, politizada. E pra ele, arroz e feijão na panela, um sofá e uma televisão bastavam. Mas somos amigos”.

Minha luta por um terreno continuava. Junto com a ATST, viemos aqui perto, em Cajamar, a convite do prefeito. Ele pretendia nos dar uma área no bairro de Polvilho. Acho que se desapontou, pois o movimento não se deixa seduzir politicamente, não faz troca de votos por terreno. Então, em vez de convidados, fomos impedidos. Fizemos várias manifestações. A guarda municipal compareceu em peso, e seguranças privados também. Sem hesitar, avançaram nos homens. Mas nós, mulheres, apanhamos também. Foi uma pancadaria! Como eu estava grávida, dei o fora. Mas não sou ausente da luta!

E foi uma luta longa. Quando ela enfim conseguiu uma área no Morro Doce, seu filho tinha cinco anos.

Nosso terreno era no meio de uma mata sem fim. Enquanto, em mutirão, eu derrubava a mata do meu terreno, víamos animais silvestres, como veados, ou um animal grande qualquer, pulando ocasionalmente. Foi logo depois de conseguir meu terreno, aqui no Morro Doce, que eu me casei.

Eufrosina pisca pra mim. “Com outro rapaz mais novo também”. Talvez para se justificar, ela explica:

Aqui era uma área descampada, um lugar de estupro. Havia muitos relatos, em especial sobre os pontos de ônibus da Anhanguera, ainda mais abandonados e no limite de matagais. Em meio a esse descampado, construí um cômodo. Um homem viria a calhar quando escurecia e se estava sozinha! Encontrei, então, um homem que “gosta” de mulher de luta! Antes de nos unir, discutimos consensualmente o que fazer em uma possível separação. Concluí: “Eu construí o cômodo, você traz sua mobília. Se não der certo, pode levar os móveis, são seus”.

Rimos demoradamente.

Foi a maternidade que fez com que minha disposição para luta murchasse. Mas novas conjunturas, em gestões posteriores, pioraram muito a situação da categoria. Na gestão do Maluf, passei seis meses ganhando menos do que o salário mínimo, num flagrante de inconstitucionalidade. Só não passei fome porque era muito organizada. Tenho ações judiciais pendentes para receber indenizações quanto a esse período.

Já recebeu algo? “Ainda não. Estão em processo. Mas algumas amigas minhas já ganharam, e estão recebendo em parcelas de 8.000 reais, ainda hoje”.

Mas as humilhações não paravam por aí, nas questões salariais. Quando vim pra prefeitura de São Paulo eu esperava uma prática pedagógica maior. Mas as diretoras nos menosprezavam. Auxiliar de Educação Infantil na ocasião, era um mero pajem. Havia pouco trabalho técnico, apenas se cuidava da criança. E o que se falava, o discurso, não era aplicado em sala. Lembrei com saudade das “velhas” de Osasco. Elas tinham uma consciência muito maior do trabalho que faziam. Em São Paulo, a diretora e a coordenadora da creche, eram claro, pedagogas ou professoras. Mas entre as ADI's, a postura não era de atividade. A teoria era sublime; mas a prática, era sucinta.

Me impressiono, embora tente disfarçar, com a fraseologia e o domínio que Eufrosina tem sobre a linguagem. Ela versa naturalmente sobre categorias como teoria e prática, coerência metodológica, etc... E enquanto a entrevista avança, compreendo que o principal causador dessa sua riqueza comunicativa foi a sua precoce ideologização. Uma mentora (Francisca) lhe forneceu o conteúdo (a ideologia) e atitude axiomática (isto é, os valores) que formaram seu pensamento crítico.

Eu acabei por entrar no mesmo ritmo (desanimado, entende-se no contexto). Assumi alguns de seus costumes. Ainda hoje me vejo com alguns desses traços arcaicos. Como é difícil, para o ser humano, evoluir...

Mas apesar dessa incoerência entre prática e teoria verificada nas unidades de ensino, Erundina preparava muito bem as pessoas. Fiz muitos cursos, me vi cercada por gente com muito conhecimento nesses cursos. Eu me via apaixonada por gente assim, intelectual. Eu voltava desses cursos uma pessoa diferente. Minha disposição era aplicar, aplicar a teoria.

Foi por esse período que outra pessoa, semelhante à Francisca, produziu em Eufrosina um novo despertar.

Foi um anjo negro, uma afro-brasileira chamada Claudete. Ousada, persistente em avançar. Ela também era Auxiliar de Educação Infantil. Além disso, tinha um trabalho com as mães do bairro, atuava no sindicato, SINPEEM¹¹⁷, e era altamente politizada. Continuava os estudos, buscando uma formação superior. Eu, inconformada como estava, logo a segui. Aderi novamente à luta.

A militância de Eufrosina não era bem recebida na unidade escolar.

Eu chegava e trazia as propostas para a unidade escolar. Não tínhamos nem vale alimentação, o mesmo que consta hoje em nossos holerites. O vale foi um dos primeiros pontos para a luta. Mas era tudo tratado com pilhéria. As colegas e diretoras zombavam. Eu comparecia ao trabalho com uma camiseta, onde se lia: EEI. Sigla para “Especialista em Educação Infantil”. Foi um título que criamos, para abolir a ideia de “pajem”. A diretora me viu usando a camiseta, enquanto na cozinha, preparava os pratos para

¹¹⁷ Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP.

as crianças. “Para ser isso aí”, me disse ela apontando a camiseta, “você vai ter que engolir muito livro”. O curioso é que ela era uma pessoa muito boa. Mas estava presa a um modelo mental completamente alienado. Mesmo algumas das colegas me tratavam mal. Se sentiam na obrigação de defender a diretora, a prefeitura, ou quem quer que fosse, de mim, que fui batizada como a “baderneira”.

E também no imaginário da população as EEI não eram muito compreendidas.

Em outro momento, eu e uma colega tomamos um ônibus, a caminho de um “panelaço”¹¹⁸. Acho que o prefeito era o Pitta. Dentro do ônibus, alguns adolescentes, aos nos olharem, comentaram: “essas daí, com as panelas, são as passa-fome da prefeitura”. Eu chorei. Passávamos fome mesmo...

Esse desrespeito por parte da população era ainda mais doloroso quando se vê que as propostas que Eufrosina e o sindicato faziam iam além de questões relativas a nossa carreira.

Os recursos não eram administrados priorizando a criança. Eu mesma via como se exigia que as crianças viessem para a creche trazendo seu material de casa. Havia material para uso delas na unidade, mas insuficiente. E quando, por exemplo, as mães não mandavam o necessário para o banho de seus bebês, se notava isso. Uma toalha da prefeitura era usada para enxugar seis bebês...

As exigências do sindicato (ou dos vários sindicatos, pois há mais de um) foram se impondo, e a medida que benefícios e ajustes salariais iam ocorrendo, a adesão aumentou. Foi quando Marta assumiu a prefeitura de São Paulo.

Ela tinha consciência de nossa luta. Foi ela quem compreendeu nossa principal demanda: a interpretação de que o Auxiliar de Educação Infantil era (isto é, exercia) um magistério. É o que somos: professores. Marta foi um salto. Hoje as pessoas não consideram o grande avanço que ela representa.

O CEU, eu relembro e comento com Eufrosina, é uma conquista da gestão da Marta. Foi nessa gestão que os CEU's foram implantados. A maioria deles. É uma ideia tão eficaz, que gestões posteriores resolveram aproveitar. Foi a gestão de Kassab quem construiu o CEU no Morro Doce.

Eu vim trabalhar aqui pois queria ver minhas crianças em um ambiente limpo e bem tratado. Eu queria muito vir pra cá, para ver como era esse retrato das crianças aqui. Um local bem gerido, com material disponível para uso, assim era o meu sonho para as crianças. Eu gostava dos lugares onde trabalhava, mas não queria ver mais “seis bebês por toalha”. Queria dignidade para as crianças.

Eufrosina então dedica-se a avaliar a educação sob o governo Lula.

¹¹⁸ Nome que se dá a uma manifestação popular coletiva onde os reclamantes portam panelas e as usam como instrumentos de percussão, fazendo ruído em um hora determinada.

A educação, no Brasil, ainda está em sua gestação. Mas a condição das crianças (pobres, no contexto) depois de Lula melhorou muito. Não se vê roupas velhas, mochilas ruins... e a pedagogia também tem sido mais praticada. Compare o que relatei antes? As escolas eram lugares em que a própria teoria era esquecida. Hoje, as crianças são mais estimuladas.

Eu procuro a folha com o dilema de Heinz. Eufrosina parece saber o que vem a seguir, pois silencia e mantém um ar alegre e solícito no rosto. Antes de apresentar o dilema, faço uma última questão. E diante da pergunta sobre quem foram suas maiores influências morais, ela não titubeia:

Francisca, em primeiro lugar. O contato com ela foi influenciador sobre mim como pessoa. E outra influência é a Claudete. Ela me lembrou o valor da luta. Mas também me ensinou outras coisas: a luta traz ganho, ainda que muitos digam que não. E com ela aprendi a negociar objetivos. É a máscara da política. Sem concessões, sem beijar o inimigo, não se faz política. Aprendi isso também.

Respostas ao dilema de Heinz - O “sistema” e o outro: confiança moderada e respeito dedicado

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

João Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”

As entrevistas das educadoras que se voluntariaram para essa pesquisa foram finalizadas com uma apresentação do dilema de Heinz¹¹⁹. Um desenho, impresso em folha A4, o resumia. Adotei a ilustração com dois propósitos: o primeiro, era ter algum recurso visual para narrar o dilema. As professoras são veteranas contadoras de história, achei que apreciariam um relato em estilo mais semelhante à “contação” que elas costumam fazer. O segundo propósito foi evitar um contato visual constante durante a apresentação do dilema, tentando não inibir a entrevistada. Uma história de roubo e justiça que exige um posicionamento de empatia com o perpetrador do roubo pode constranger uma professora que trabalha no *front*. Roubo e morte andam ligados no Morro Doce. E ensinar os alunos a “não roubar, em hipótese alguma” não apenas os educa moralmente, mas também amplia sua expectativa de vida.

Antes de verificar os relatos, é importante notar que elas hesitaram bastante antes de responder. Talvez se preocupassem que fosse uma armadilha filosófica. Talvez realmente refletissem.

¹¹⁹ Há um resumo do dilema na página 22.

Apresentarei as respostas de cada professora, uma por vez.

Diana

Dentre todas, foi a que mais pareceu desconfiada quanto ao propósito do dilema. Respondeu sempre pausadamente, sondando como sua resposta era compreendida. Após narrar o dilema, lhe perguntei: “Heinz fez certo ou errado em roubar o remédio?”

Heinz está tomado por um amor incondicional. Ele não deveria invadir um espaço (isto é, a farmácia). Mas ele estava a serviço de um amor maior, um amor por alguém. Se a sobrevivência de alguém está em risco, não é justificável cometer um crime. Isto é, não haverá desculpa para isso. Mas explica muito a ação tomada.

Aparentemente, quando diz que “não é justificável” roubar, mesmo quando a vida de alguém que se ama depende disso, Diana quer dizer que não é uma ação justa, em termos racionais. Mas que encontra uma explicação, uma lógica diferente quando é avaliada na ótica do afeto. Não surpreende que Diana faça uma reflexão afetiva quanto ao dilema de Heinz. Criada em um orfanato, ela aprendeu a valorizar ações de cuidado e afeto, mesmo quando eram aparentemente irracionais.

Acho que Heinz deve se entregar à justiça. E tenho uma forte impressão de que ele será absolvido (no contexto: condenado pelo crime, mas não irá para a prisão) ou terá sua pena convertida em trabalhos comunitários, por exemplo. A lei deve ser aplicada, pois quando se faz algo errado, a lei exerce um papel educador.

Eu me surpreendo ao notar a forte confiança de Diana no “sistema”. A maioria das entrevistadas esboçou algum nível de desconfiança quanto à imparcialidade do cargo do juiz. Mas então me recordo que, para Diana, o sistema funcionou em diversos momentos: ela foi acolhida em um orfanato organizado e amoroso; cursou uma escola secundária pública excelente; conseguiu seu terreno de forma militante, mas oficial. Ela finaliza me explicando o “papel educador” que a lei exerce, segundo ela pensa.

Alguém já pensou em como ficará Heinz se não for punido? Ele poderia desenvolver um comportamento que não vê consequências em seus atos. Por isso a lei aplicada faria com que ele encontrasse um limite, seria uma segurança para ele.

É a primeira vez que vejo uma resposta ao dilema de Heinz (seja nas ocasiões em que o apliquei ou nas leituras originais das obras de Kohlberg) em que alguém se preocupa com o futuro moral do próprio Heinz! Mais uma vez vejo um traço da moral fortemente equilibrada pelo afeto de Diana. E uma alusão à importância de se preocupar e cuidar do “outro”. Ela finaliza destoando da forma comedida como se manteve por quase toda a entrevista. Explode, em tom baixo, com uma grande

imprecação, intranscrevível: “Agora, (...)! Quê farmacêutico desgraçado! Ele poderia ter recebido o adiantamento e depois aguardado receber o restante. Como tem gente disposta a prejudicar ainda mais a vida dos outros...”.

Nikê

Nikê enfrentou todo o dilema com muita atenção. Revisitando as gravações, pude notar como sua voz é a que parece menos hesitante em todas as respostas. Se eu tivesse que escolher qual foi a entrevistada mais natural durante a arguição quanto ao dilema, seria a dela.

Ao ouvir a pergunta sobre se Heinz fez certo ou errado, Nikê responde prontamente: “Heinz fez certo. Porque ele estava a favor de uma vida. E o outro, o farmacêutico, era um mercenário, só pensava no dinheiro. Se um assunto tem a ver com a vida, ele supera assuntos ligados a dinheiro e finanças”.

“Ele deve se entregar à justiça?”, pergunto.

Acho que sim. Mas acho que Heinz deve se entregar à justiça voluntariamente. Ele pode tentar dar um jeito, procurar uma comutação da pena, trabalhar para pagar o valor do remédio, segundo o que a justiça determinar.

“E quanto ao juiz? Deve perdoar Heinz ou condená-lo?”

O juiz deve aplicar a lei, a lei é para todos. Mas se a lei for inflexível, e o juiz o enviar para a prisão sem chance de mudar a pena, ele deve permanecer lá e não pagar nada. Sua dívida está quitada, pronto. Heinz pode calcular: “já que fui condenado, pago a justiça, mas não pago o farmacêutico”.

É irresistível para mim, mesmo agora, deixar de imaginar que Heinz nessa resposta, pagaria a pena pelo crime da mesma forma que o pai de Nikê cumpriu prisão pela morte de sua mãe. É como se o cárcere tivesse o poder de purgar a culpa de alguém, encerrar qualquer necessidade de explicação sobre o crime. Por um lado, percebo uma clara compreensão sobre o valor da justiça, a necessidade de se atender a uma moral objetiva. Afinal, se não fosse objetiva, por que razão não apenas relativizar o crime, perdendo-o?

Ressalto também, na resposta de Nikê, o poder da influência moral. O pai dela cumpriu um tempo horrendo de prisão. A mera lembrança desse tempo o deprime. Ele se diz marcado para sempre. Será que Nikê vê nesse tempo de prisão um ato heroico? Um feito admirável, por ele ter sobrevivido? A prisão, de certa forma, parece também uma reedição da Odisseia. Tal como Ulysses, o pai de Nikê fez uma grande viagem em sua volta para casa. E a semelhança da Odisseia, onde Telêmaco aguardava Ulysses, Nikê aguardou o pai ansiosamente. A admiração se constituiu em uma poderosa energética para que ele se tornasse seu modelo moral. A frase final de Nikê, avaliando a ação de Heinz, me deixa ainda mais atônito,

quando penso nessa equivalência entre Heinz e seu pai: “O crime e tempo compensou, pois ele salvou a vida da esposa”.

Íris

Para Íris, Heinz fez certo.

Ele arrombou portas, não feriu ninguém. E a esposa realmente sarou, logo ela precisava do remédio. Ele tem a chance agora de tentar conseguir o valor que falta, e ir até lá, se desculpar com o farmacêutico e fazer uma reparação. O farmacêutico foi racional quando explicou que inventou a droga para ganhar dinheiro. Então ele pode ser racional também para receber o dinheiro que falta, quando houver oportunidade. E estipular alguns juros.

Há um toque empresarial na resposta, típico da negociação de conflitos que ela aprendeu na faculdade de administração. Alguns elementos são exclusivos de sua criatividade: que Heinz possa pagar a valor do remédio, ainda mais com “juros”, é uma impossibilidade, aventada na narração do dilema. Mas, quem sabe? Se Heinz for mais empreendedor e proativo...

Me surpreendo também com a crença na “racionalidade” do Farmacêutico. E então me recordo do método preciso que Íris seguiu quando descobriu que um de seus bebês havia sofrido abuso. Ela seguiu à risca o procedimento padrão. E o caso obteve justiça. Ela, à semelhança de Diana, parece acreditar no sistema. Ora, as duas são questionadoras e lutam por suas crianças. Mas parece que professoras que operaram sua resiliência em equipamentos públicos eficientes e justos (e me refiro tanto ao orfanato de Diana como também à unidade escolar em que Íris atuou) aprendem a usar o sistema a favor da justiça. E acreditam sinceramente nisso. Íris continua:

Heinz deve se entregar para a justiça, não deve fugir. E o juiz deve condenar Heinz. Apesar dele ter feito certo, a justiça (o sistema jurídico, enquanto instituição, no contexto) deve ter uma função social, de impedir o crime. O roubo não pode ser algo comum, algo que se multiplica. As pessoas trabalham duro para estabelecer seu patrimônio, não é justo que sejam roubadas. O juiz deve manter o respeito ao patrimônio dos outros, que foi duramente conseguido. Não sei qual critério o juiz usará. Acho que deveria ser uma pena mínima. E Heinz deve sair da cadeia de cabeça erguida, com sua dívida para com a sociedade quitada.

Em um primeiro momento, achei que a defesa “patrimonial” de Íris se devesse ao discurso comum de classe média. Teria ela aprendido isso nas corporações? Afinal, esse mote: “eu trabalhei, eu lutei para conseguir comprar um carro, agora vem alguém e me rouba” é tipicamente o desabafo de uma classe média em uma sociedade com alta sensação de insegurança. Mas nas audições posteriores da entrevista pude concluir que não é a isso que Íris se refere. Ela aponta aqui para o “outro” no sentido de alteridade, de respeito à outra pessoa. E é justamente o que ela procura ensinar a seus alunos: o respeito ao “outro”.

Eufrosina

Essa foi a entrevista que mais me surpreendeu. Ela é a mais diferente no conteúdo: as respostas são contrárias a de todas as outras professoras. Mas é absolutamente idêntica na forma subjacente, pois o “outro” está em relevo, como nas respostas das demais entrevistadas. Aqui, inclusive, o termo o “outro” é usado por Eufrosina como um conceito filosófico de alteridade.

Eu não roubaria. Por que roubar é invadir o “outro”. Não interessa se é um farmacêutico rico, ainda é o “outro”. E invadir a farmácia não é apenas invadir uma propriedade. Mas é uma atitude de desrespeito com o alheio, que atinge a própria pessoa (o dono do estabelecimento, no contexto). Além do mais, acho que temos o nosso tempo (de vida). O desespero com a morte pode fazer com que se procure muitas maneiras de salvação, e algumas podem prejudicar outras pessoas.

Uma observação mais atenta pode notar como Eufrosina, à semelhança das colegas, acredita no valor moral do respeito ao “outro”. Ela não critica o roubo como algo errado “por que é contra lei”. Como as colegas, ela parece compreender que a lei obedece a um consenso, um pacto social. Esse pacto pode ser discutido, reformulado, negociado. Mas roubar e depois tentar discutir a lei é “como começar a jogar e tentar mudar as regras do jogo quando se está perdendo”. A lei atende a um princípio maior, que pode ser discernido além dela: o respeito ao “outro”. E quanto a Heinz?”, pergunto, “ele deve se entregar e ser condenado?”

Acho que ele deve se entregar agora que conseguiu o remédio. E o juiz deve ser moderado, embora deva aplicar a lei, sem se deixar “amolecer”. Não me refiro precisamente a condenar Heinz, no sentido de mandá-lo para a prisão. Mas o juiz deveria fazer com que Heinz arcasse com os prejuízos que causou ao “outro”.

Hebe

“Heinz fez certo ou errado?”, pergunto. Hebe gagueja nas respostas. Começa várias frases, que deixa sem terminar. E então, faz uma tentativa:

É uma situação complicada. Parece muito com o filme “Ato de coragem”. Quando a pessoa se vê em uma necessidade com um familiar, especialmente filhos, ela fará algo assim. Eu faria! E sou católica, praticante. Trabalho com os jovens da comunidade. E temeria ser um mau exemplo pra eles. Mesmo assim faria.

Compreendo que Hebe quer dizer que Heinz era incapaz de agir de outra forma. Ele estava a serviço de uma moral do afeto. Que não é apenas passional, emocional, mas se sustenta na lógica de que devemos cuidar de quem está sob nossos cuidados, isto é, nossa família. Não me surpreendo com a resposta. Ainda mais quando lembro que em prol da filha, Hebe mobilizou até mesmo a Presidência da República...

Faço a pergunta seguinte: “O que Heinz deve fazer, agora que roubou o remédio?”

Heinz deve se entregar, procurar um acordo em que pague a dívida do remédio. Sobre o juiz: ele não perdoará Heinz. Um juiz não perdoaria um pobre. Antes, vai querer que ele sirva de exemplo. Soube de um homem que colheu a casca de uma árvore em extinção, em uma reserva ambiental. Fez isso para dar de remédio para esposa ou filha, não sei, que estava com dores. Ele foi preso. E o juiz o condenou, sem cerimônia, por crime ambiental. O juiz é alguém rico, tem bom salário. Ele não sabe se colocar no lugar do outro.

A resposta de Hebe difere das respostas que acreditavam na eficiência do sistema. Há harmonia com a história dela, pois sua filha só conseguiu o que o Prouni lhe assegurava após ela lutar contra o sistema. Mesmo o presidente Lula, na representação de Hebe, é alguém que milita contra o sistema. Para ela, sem uma vivência comum, uma origem social semelhante, a empatia é uma impossibilidade. E ela experimenta a empatia noite após noite, enquanto leciona para suas alunas nordestinas que são cativas da culpa e da pobreza. O que a leva a reafirmar a importância do “outro”: “apenas nós, que já somos ou fomos pobres, conseguimos nos colocar no lugar do outro que também é pobre”.

Conclusão:

As respostas das entrevistadas deixam antever dois quadros. No primeiro, nota-se uma expectativa sobre como o “sistema” ou os procedimentos legais e administrativos devem funcionar. De certa forma, ainda que usem terminologias diferentes, as professoras concordam que há um espírito da lei, além da letra da lei. Há um princípio subjacente à lei, que afinal, é o que deve ser de fato defendido. Nem todas elas concordam que o sistema se comporta bem. Mas mesmo Hebe, que não acredita no sistema, sabe que o correto é buscar a justiça ou o princípio subjacente ao que o direito diz defender.

No segundo e último quadro, há a onipresença do conceito do “outro” em todas as respostas. Essa compreensão está fundamentada em uma prática pedagógica constante na unidade, que é ensinar a criança quanto ao respeito ao próximo. Há uma necessidade óbvia de se fazer isso em uma comunidade vulnerável. Há tiroteios motivados por desrespeitos simples, como o som alto e estridente do vizinho. Educar para uma vivência respeitosa é também ensinar a sobreviver.

Mas o respeito ao “outro” não é apenas um ensino com fins práticos imediatos na unidade. Há uma compreensão filosófica sobre o outro. Onde ela não é traduzida em termos filosóficos, é comentada em linguagem pedagógica ou mesmo religiosa. Mas o princípio está lá: o respeito à alteridade como garantia de uma convivência justa e recíproca.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS - COMO A CIGARRA DEBAIXO DA TERRA: PROFESSORES E SUAS RESILIÊNCIAS PESSOAIS

COMO A CIGARRA¹²⁰

Tantas vezes me mataram, tantas vezes morri
 Entretanto estou aqui, ressuscitando
 Graças dou à desgraça e à mão com punhal
 Porque me matou tão mal. E segui cantando

Cantando ao sol como a cigarra
 Depois de um ano debaixo da terra
 Igual sobrevivente que volta da guerra

Tantas vezes me apagaram, tantas desapareci
 Ao meu próprio enterro fui, sozinho e chorando
 Fiz um nó do lenço, mas esqueci depois
 Que não era a única vez. E segui cantando

Cantando ao sol como a cigarra
 Depois de um ano debaixo da terra
 Igual sobrevivente que volta da guerra

Tantas vezes te mataram, tantas ressuscitará
 Quantas noites passará desesperando
 E à hora do naufrágio e da escuridão
 Alguém te resgatará para ir cantando

Cantando ao sol como a cigarra
 Depois de um ano debaixo da terra
 Igual sobrevivente que volta da guerra

María Elena Walsh e Mercedes Sosa (tradução do autor)

¹²⁰ Versão em português de “Como la cigarra”, composição da poetisa argentina María Elena Walsh. A versão da epígrafe é uma livre tradução do espanhol, baseada na versão bilíngue interpretada por Renato Teixeira e Leon Gieco, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ioohfifASa0>. Os créditos da música são referenciados na bibliografia.

A ninfa das cigarras, que pode viver de dois a quinze anos debaixo da terra, é um modelo excelente para condensar os rumos e achados dessa pesquisa. Resiliência, experiência significativa, desenvolvimento moral, perplexidade e metástase do bem, cada um desses fenômenos, poderia ser aludido no ciclo de vida da cigarra¹²¹. Explico: a adversidade e o risco, que são os fatores que demandam de um organismo uma reação de resiliência, é enfrentada pela ninfa desde que ela se sepulta debaixo da terra. Processo semelhante ocorreu com Cyrulnik, hoje autor especializado em teorias da resiliência. Quando ainda criança, teve que viver nas ruas de uma Paris ocupada pelos nazistas. Aconteceu também com as professoras entrevistadas, quando elas padeceram o luto, sofreram violências na infância, residiram em uma favela ou perambularam em uma metrópole confusa. Todas elas foram submetidas à exigência de uma existência anfíbia, pois precisavam conviver com realidades em conflito, respirar uma atmosfera subterrânea. Não é o que fez uma menina como Nikê, enquanto aguardava em um lar onde era indesejada a volta do pai encarcerado?

A semelhança dos contemporâneos de Maimônides, minhas entrevistadas sofreram uma diáspora afetiva. Algumas penso, ainda a vivenciam. Estão, presentemente, retornando à casa. Na figura hebraica, estão cumprindo com suas *tshuvah's* pessoais, completando seu caminho de volta. Elas tem histórias de vida distintas. Mas há um compósito, uma junção de vários elementos heterogêneos, que as irmana. Mesmo em que se pese a diversidade, as educadoras que constam nessa tese compartilham uma experiência em comum. Elas desenvolveram um novo léxico para compreender-se diante de uma realidade complexa. Esse é seu canto de cigarra. Ele inaugura o fim do estado de ninfa, que é transitório e apenas aponta para um desenvolvimento. O canto celebra a maturidade, o fim da vida subterrânea e a dimensão aérea da existência. E esse canto de cigarra pode atingir muitos decibéis. É escutado de longe e difícil de ignorar. É o que explica que as professoras que constam neste trabalho sejam apontadas, por seus pares, como resilientes e influenciadoras morais na unidade escolar. Elas cantam em alto tom, em uma nova língua.

E afinal, não é isso que a evolução moral é? Uma *relexização* que o indivíduo faz de uma experiência que lhe é contemporânea e o deixa perplexo? Os tempos demandam uma moral pós-convencional. Uma resignificação da linguagem se faz necessária. É necessário ater-se ao espírito, ao sentido real, profundo e intrínseco do que é certo e errado. Não basta, se é que um dia bastou, permanecer na letra fria dos ditames morais convencionais. Já não foi dito que “a letra mata, mas o espírito vivifica”? E o que é estar vivo, senão resilir?

¹²¹ Devo ao zoólogo e pesquisador Marcos Rodrigues o detalhamento do ciclo de vida das cigarras. Para desfrutar de seu artigo completo, leia-se: “A luta de vida e morte por trás do canto das cigarras”, disponível em: <http://www.oeco.org.br/convidados/27722-a-luta-de-vida-e-morte-por-tras-do-canto-das-cigarras> acesso em 12/10/2014.

Portanto, em uma sociedade pós-convencional, resilir e desenvolver-se moralmente estão poderosamente ligados. E esse evoluir da moralidade pode significar o que vimos até aqui: uma evolução psicológica moral com forte caráter objetivo e intelectual. Há um juízo, um escrutínio que se desenvolve no indivíduo. Procurei enfatizar: é um raciocínio, uma forma de pensar que atende a estágios que progridem. A veleidade como se considera o certo e o errado hoje em dia e o relativismo radical em que a sociedade se vê mergulhada, são traços da perplexidade coetânea. Representam, acima de tudo, uma vivência moral irracional. Mas a evolução do juízo moral se faz acompanhar por uma emoção moral que pode ser despertada de inúmeras maneiras. Sem a pretensão de ser exaustivo, citei algumas delas: a arte; o contato com o numinoso ou a espiritualidade; a experiência significativa nas relações com a cultura; a fruição de relacionamentos amorosos ou familiares; o *thauma* (espanto) com a natureza.

Essas experiências profundas são esporádicas. Nem sempre podem ser reproduzidas. Irrompem raramente na vida de alguns, brotam de forma perdulária na vida de outros. Podem ocorrer em momentos incomuns. Contemplando quadros em uma exposição, por exemplo. Mas também podem ser vivenciadas em condições triviais e ordinárias, e percebidas apenas pelo indivíduo atingido. Nos relatos, elas foram experimentadas ao se namorar, ao assistir à uma aula, no sorver do aroma de manjerição ou no ato de “ler” gibis sem saber ler. Não eram sempre relegadas ao subjetivismo irracional, ou lembradas como uma sensação inefável. São emoções que produzem um oráculo, uma mensagem com começo, meio e fim. Pode ser a frase de um pai, dita enquanto dirigia. Ou o exemplo calado de uma mãe adotiva sobre a importância do cuidado e da excelência.

No equinócio da primavera, chuvas tênues umedecem e também aquecem o chão seco. Acordam as ninfas das cigarras em sua letargia subterrânea. Elas então emergem do solo profundo, deixando à mostra, no topo da terra nua, os túneis de sua ressurreição. Para entender a cigarra que canta nos altos galhos, é necessário observar as ninfas do subsolo. Para compreender as experiências significativas, se exige uma arqueologia das diversas camadas, um desvelar dos estratos da narrativa dos entrevistados. Não é um processo rápido. Exige paciência, equivalente a que se tem quando se observa um vale antes da alvorada, pois o terreno só fica claro quando “a névoa evola-se, e o cenário se desnuda”. Pude notar, em momentos pessoais de aguda intersubjetividade, que essa arqueologia da narrativa se estende à própria performance do entrevistador. Na entrevista, sujeito e objeto de pesquisa acatam uma influência recíproca.

E não há uma camada definitiva, não se chega ao arremate do processo. Isso deve-se à constante reelaboração do sujeito, que constrói interpretações e atina com novos sentidos no momento da narrativa. E também é causado pela maneira como as experiências significativas se sobrepõem na interioridade de quem as experimenta. São vários níveis, encontrados em uma prospecção sem fim. Sedimentos por vezes interligados, outras vezes sobrepostos, escondendo outros. E

quando pensam que descobriram uma experiência fundante predominante, pesquisador e pesquisado se deparam com uma camada oculta, um outro quadro sob o quadro da superfície, um palimpsesto.

E a semelhança das telas que serviram para sucessivas pinturas, um retrato permanece obsessivamente registrado nas diversas camadas. É como o que ocorria com Rembrandt: mesmo pintando outros personagens, ele repetia o rosto de sua esposa Saskia em todos os retratos que fazia. Esse “outro” inevitável, é o companheiro moral. Não há como contorná-lo, ele está presente em todas as narrativas. É um personagem heroico, seja a mãe, o pai ou uma colega de trabalho mais velha. Por vezes, ou mesmo quase sempre, sua vida é trágica. A tragédia deixa vestígios na mãe que lava o rosto espancado e ensanguentado, para tranquilizar os filhos fazendo bolinhos de chuva. Ou na diretora de orfanato que nunca tira férias e adoecida, vive sua própria versão da *via crúcis*.

O companheiro moral promove ou preenche de significado as experiências significativas. Ele é admirado. Mas seu caráter não está fora de contestação. Talvez ele seja um criminoso, o ápice de diversos pecados. Porventura, mesmo um assassino. Quando ele é apresentado em todo seu paradoxismo, a admiração e a repulsa coabitam em um vórtice. Descobre-se que apreciar ou repugnar alguém nem sempre é uma decisão voluntária. Tais emoções díspares e revoltas podem reproduzir a visão do profeta: “ele não tinha aparência nem formosura; olhamo-lo, mas nenhuma beleza havia que nos agradasse, era desprezado e o mais rejeitado entre os homens; homem de dores e que sabe o que é padecer; e, como um de quem os homens escondem o rosto, era desprezado, e dele não fizemos caso¹²²”. Tal quadro, de alto contraste, impõe uma pergunta: se a influência moral tem na admiração sua maior energética, como se elegem pessoas de tal feiura como companheiros morais?

A resposta simples é que o herói ultrapassa suas óbvias falhas. A admiração supera a repulsa, ainda que com ela conviva perpetuamente. O heroísmo se explica não precisamente pelo caráter do herói, mas pelo ato heroico em si. É assim com personagens abjetos da literatura. Pelo menos foi o que ocorreu com Pip, o protagonista de “Grandes Esperanças” de Dickens. Ele tinha repugnância de Abel Magwitch, o condenado que ele salvou da morte e que anos depois, enriquecido, tornou-se seu mantenedor. Vassílii Andréitch, protagonista do conto “Senhores e servos”, de Tolstói, também é alguém detestável, até o ato heroico final. E dentre os companheiros morais elegidos pelas professoras que entrevistei, também haverá quem seja assim.

As educadoras retratadas neste trabalho protagonizam diversos enfrentamentos morais. Há, é claro, a luta de todos os dias, para desenvolver em

¹²² Isaias 53:3,4.

seus alunos o sentimento de respeito pelo outro. Mas há também a resistência à égide do mercado. Não apenas no discurso pessoal contra o consumismo e o individualismo. Mas a luta moral assumiu, para algumas, o teor de uma arregimentação política, um alinhamento ideológico. Em comum, todas elas são envolvidas ou aprovam as mobilizações comunitárias. Essa é uma atitude de contracultura diante de um capitalismo que explora o individualismo exacerbado. Mas, militâncias a parte, a própria carreira docente é, em alguns dos relatos, um repúdio à égide do mercado. É o que considero, quando vejo que algumas das entrevistadas tornaram-se professoras por motivos prosaicos, que poderiam ter saído das páginas de “Walden” ou “Andar a pé”, textos de Thoreau. Elas queriam “poder ver o sol”, abandonar “a prisão do horário comercial”. Outras, se iniciaram na educação para se livrar da “ostentação das roupas” de executivas.

Considero que esse caráter de “prosa” nas entrevistas também é uma resistência à égide do mercado. A franqueza direta dos encontros é, segundo creio, inimaginável em ambientes corporativos regidos pela competitividade empresarial. E essa naturalidade veio a calhar, pois lidar com narrativas de educadores sempre envolverá inteligência e sentimento, em proporções que o mercado estranharia. Para um professor, relatar sua formação docente nunca será uma tarefa totalmente objetiva e racional. Engenheiros, médicos ou administradores tem *currículos vitae*. Professores tem **memoriais**. Suas carreiras raramente se iniciaram no curso de formação, fosse este o magistério técnico ou a graduação. Elas começaram na aurora de suas escolarizações. E depois ainda fizeram um longo percurso. Às vezes decidindo conscientemente em bifurcações, outras vezes tateando em busca de oportunidades. E em muitos momentos, se deixando à deriva da sorte. Paraphraseando Rainer Maria Rilke, uma constelação de acontecimentos diversos tem que estar alinhada para se produzir uma professora como as que entrevistei.

O **humano**. Foi o que, intuí logo no início, eu deveria buscar para compreender a metástase do bem. Esse humano é sutil, pode ser eclipsado por elementos tangíveis. O espraiamento da evolução moral operado por uma unidade escolar na comunidade adjacente pode ser notado arquitetonicamente. Lembro que o próprio conceito de metástase do bem é um conceito de gestão urbana, de desenvolvimento comunitário a partir da construção esmerada de equipamentos públicos no epicentro de uma região vulnerável. É uma mudança de dentro para fora. Atira-se a pedra no centro do lago, e as ondas se propagarão em direção às margens. Não sem obstáculos. Há um conflito cultural, uma tensão entre culturas. Aquela que existe no entorno e aquela do equipamento público. Uma escola pode perder o combate contra a “cultura ruim” adjacente. Paredes pichadas, móveis vandalizados e invasões de fim de semana são alguns exemplos. E o próprio cotidiano escolar pode se tornar tão ou ainda mais perigoso do que o aquele que transcorre nas vielas e becos escuros. Por essa razão, decidi não me deter nas óbvias mudanças arquitetônicas operadas pela metástase do bem. Estou longe de achar que são desprezíveis. Ao caminhar pelas vielas, após ver esgotos a céu

aberto, valorizo ainda mais a infraestrutura e obras de saneamento. Há, acredito, necessidade de mais benfeitorias, mais obras públicas. Mas, parafraseando a música de Arnaldo Antunes, “a nossa escola é de carne e osso”.

E é ainda mais de “carne e osso” quando se observa que ela dissemina sua cultura moral em etapas análogas às leis da epidemiologia: tudo começa com a epidemia em um grupo inicial. São os primeiros educadores a ocupar seus postos em uma escola recém inaugurada. Depois, os surtos tornam-se cada vez menos intervalados, tal como as contrações puerperais. Com o tempo, se transfere de um hospedeiro para outro, como qualquer patógeno orgânico. Cada professor novo que chega a unidade é bem-infectado. Há quem seja imune, quem resista. Mas a epidemia já metastaseou. É até possível encontrar o paciente zero, remontando retroativamente os casos de bom contágio, até lembrar quem foi a primeira professora, aquela que começou este ou aquele projeto.

“Carne e osso” também define bem a resiliência operada entre docentes. É uma carne que doeu e sangrou. Carne e osso de Diana, Nikê, Íris, Hebe e Eufrosina. E de muitas outras. Que em algumas das entrevistas, fizeram ecoar os versos da epígrafe, que agora finalizam meu trabalho:

Tantas vezes me mataram, tantas vezes morri

Entretanto estou aqui, ressuscitando

Graças dou à desgraça e à mão com punhal

Porque me matou tão mal. E segui cantando

Cantando ao sol como a cigarra

Depois de um ano debaixo da terra

Igual sobrevivente que volta da guerra

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVES LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p.15-25, 2006.
- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991
- ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004
- ALBERTI, V. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- AMSDEN, A. H. **A Ascensão do "Resto": Os desafios ao ocidente com economias de industrialização tardia**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- ANDRADE, C. D. **Fala amendoeira**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- ANDRADE, C. D. **O homem, as viagens. In as impurezas do branco**. Rio de Janeiro: José Olympio - Companhia das Letras, 1973-2012.
- ANDRADE, C. D. Sentimento do mundo. Em: **Sentimento do mundo**. São Paulo: Schwarcz s/a, 2012
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARENDT, H., 1989. **As origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999
- ARNON, J. **Quem foi JanuszKorczak?** São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- ASSIS, E. C. K. T. **A caminhada moral de Janusz Korczak**. In Saberes da educação, Volume 3, p. 1. São Paulo, 2012.
- ASSIS, E. R. **O COMPANHEIRISMO MORAL E A FORMAÇÃO DE VALORES EM JOVENS UNIVERSITÁRIOS**. Araraquara, 2009. 185 p. Dissertação (mestrado em educação escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de São Paulo, 2009.
- BACHUR, J. P. **O Estado de bem-estar em Hayek e Luhman**. São Paulo: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. 25(2); 101-121. 2013.

BACKES, M. T. S., BACKES, D. S. & ERDMANN, A. L. 2012. **Significado de viver saudável em uma comunidade socialmente vulnerável no Sul do Brasil.** *Acta paul. enferm. [online].* , vol.25, n.2(vol.25, n.2), pp. pp. 190-196. l. 2012.

BARONE, L. **Escolarização e construção da identidade: Reflexões para a formação do Educador.** In OLIVEIRA, M. L. (org) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

BAUMAN, Z. **A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna.** Lisboa ed. s.l.:Relógio d'água editores, 1995.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra, 1986.

BENTHAM, J. T. L. J. B. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação.** Col. *Os Pensadores.* São Paulo: Abril, 1973.

BIAGGIO, A. M. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BISCHOFF, U. **Edvard Munch: Imagens de vida e de morte.** São Paulo: Paisagem, 2006.

BLOOM, H. **Como e por que ler.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BODGAN, R. & B. S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, L. **A águia e a galinha.** São Paulo: Saraiva, 1997.

BOFF, L. **Quarenta anos da teologia da libertação.** Em leonardoboff.wordpress.com. 2011. Disponível em : <http://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>. Acesso em 10 05 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J.,. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais.** *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Volume Vol. 2, nº. 3, pp. 68-80, 2005.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRUSEKE, F. J. **Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk.** *Rev. bras. Ci. Soc., v. 26(n. 75, fev. 2011).* Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 mar. 2014.

BUBER, M. **Eu e Tu.** São Paulo: Editora Centauro, 2001.

BUCKLEY, W. F. **A sociologia e a moderna teoria dos sistemas.** São Paulo: Cultrix, 1971.

- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** *Revista Portuguesa de Educação*, Volume año/vol. 16, pp. 221-236, 2003.
- CLARKE, J. A. **Becoming Edvard Munch - Influence, anxiety, and myth.** Chicago: The art institute of Chicago, 2009.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1986.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** 2ª ed. CA/Sage: Thousand Oaks, 2000.
- DEWEY, J. **Arte Como Experiência.** São Paulo : Martins Fontes, 2010.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Os irmãos Karamazov.** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- DRUON, M. **Tistu, o menino do dedo verde.** 85ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ECO, U. **Obra aberta.** São Paulo: Editora Perpectiva, 1991.
- FALEIROS, V. de P. **Estratégias em Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, M. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil.** *História Oral*, Volume v. 1, pp. 19-30, 1998.
- FERREIRA, M., FERNANDES, T. & ALBERTI, V. **História Oral: Desafios para o Século XXI.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- FREINET, s.d. s.l.:s.n.
- FREUD, S. **Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II).** In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 191-203).* Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FREUD, S. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904 (V. Ribeiro, trad.).** Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- FROTA, L. C. Z. R. C. L. **Roberto Burle Marx - Uma Experiência Estética - Paisagismo e Pintura.** São Paulo: QUEEN BOOKS, 2009.
- FURTADO, R. A. **A CONSTRUÇÃO E A (TENTATIVA DE) DESCONSTRUÇÃO DA “CULTURA USIMINAS”:** NARRATIVAS AO LONGO DE 50 ANOS. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.** Campinas, 2007.

número de páginas não informado. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas , Faculdade de Educação.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 1982.

GIMENO SACRISTÁN, G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GOMES, R. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**, In: MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMES, R. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. Em: *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 185-221, 2010.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida**. *Rev. Katál. Florianópolis*. v. 10 n. esp. p. 83-92, 2007.

GUARINELLO, N. L. 1998. **Breve Arqueologia da história oral**. *História Oral. História Oral*, Volume v. 1, n. 1, pp. p. 61-66.

GUARNIERI, M.R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados - Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 2005.

GUÉNARD, T. **El realismo de la esperanza – testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia**. Em: *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa, p. 71, 2004.

GUÉNARD, T. **Más fuerte que el odio; traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar**. 2ª ed. Barcelona: Gedisa, 2010.

Heschel, A. J. *Deus em busca do homem*. São José: Arx, 2005.

HORÁCIO. **Arte poética**. in BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *A poética Clássica / Aristóteles, Horácio, Longino..* São Paulo: Cultrix, 1985.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa A. (org) *Vida de Professores*. Porto: Porto, 2000.

INFANTE, F. **A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente.** Em: *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 23-38, 2005.

INFORSATO, E.C. **O ofício de aluno.** Em: *Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 59-65, 2011.

INFORSATO, E. 1995. **Dificuldades para o professores iniciantes: elementos para um curso de didática.** São Paulo, 1995. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

INFORSATO, E. **Aspectos gerais da formação de professores.** *Paidéia*, pp. 10-11. 1996.

INWOOD, M. **Dicionario Hegel.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1991.

JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

KANT, I. **Crítica da razão Pura.** São Paulo: Martin Claret, 2009.

KAPLAN, H. **Resilience and development: positive life adaptations.** Em: *Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models*. New York: Plenum Publishers, pp. 17-84, 1999.

KOERNER, I. K. **O céu nos pertence.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

KOHLBERG, L. **Bed for bananas.** Philadelphia: The Jewish Publication Society of America, 1948.

KOHLBERG, L. **The philosophy of moral development.** San Francisco: Harper & How Publishers, 1981.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinari. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEWIS, C. S. **Surpreendido pela alegria.** São Paulo: Mundo Cristão, 1998.

LINN, R. **Conscience at War: The Israeli Soldier As a Moral Critic (S U N Y Series in Israeli Studies).** New York: State University of New York Press, 1996.

LINN, R. **Mature unwed mothers : narratives of moral resistance.** New York: New York [u.a.] Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002.

LUTHAR, S. **Poverty and Children's Adjustment**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1999.

LUTHAR, S., CICCETTI, D. & BECKER, B. **The Construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work**. *Child Development*, Volume 71, pp. 543-558, 2000.

MAIMÔNIDES. **Guia dos perplexos**. Livro eletrônico. São Paulo: Sefer, 2009.

MÁRQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARQUES, S. C. M. **Bentham e a educação: um projeto social**. v. 15, n. 1, p.1-15, jan./abr. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3039>>. Acesso ed. Campinas, SP: ETD - Educação. Acesso em 10/03/2014.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Editora Veras, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ª ed. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, H. H. T. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, Volume v.30, n.2, pp. 289-300, 2004.

MARX, R. B. T. J. **Roberto Burle Marx - arte e paisagem**. Barueri: Studio Nobel Editora, 2004.

MEHTA, H. **I sold my soul on eBay: viewing faith through an atheist's eyes**. Colorado Springs: WaterBrook Press, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELILLO, A. **Sobre Resiliencia: El pensamiento de Boris Cyrulnik**. *Perspectivas Sistémicas*, 85(Marzo-Abril), 2005.

MELILLO, A. **El pensamiento de Boris Cyrulnik**. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/135133869/Sobre-Resiliencia-de-Boris-CyruInik>. Acesso em 10/04/2014.

MELILLO, A., Melillo, A., Ojeda, E. N. S. & Ojeda, E. N. S. **Resiliência - descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MILGRAM, S. **Behavioral Study of obedience**. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, pp. 371-378, 1963.

- MILGRAM, S. **Obedience to authority: an experimental view**. New York: Harper and Row, 1974.
- MILL, J. S. **O utilitarismo**. *Introd. e Trad. de Alexandre Braga Massella*.. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- MONTESQUIEU. **O Espírito das Leis**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MOREIRA, M. J. F. **O grito dos drogados**. Campinas: Lemos, 1994.
- MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo; Brasília; Cortez ; UNESCO, 2000.
- MORO, J. **Caminhos de liberdade**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- NEIRA, H. **La esfera, el mol y la ciudad**.. *Kriterion*, n. 121(jun. 2010), pp. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2010000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 mar. 2014.
- NOUWEN, H. J. **Memória viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- NOVALIS. **A flor azul**. Sintra: Colares Editora, 2001.
- PASTERNAK, B. **Dr. Jivago**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1966.
- PELLANDA, N. M. C. **Inventando a minha subjetividade de idosa: uma abordagem complexa**. *Rev. bras. geriatr. gerontol.*, Volume v. 15, n. 4, Dec. 2012.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- PICKREN, E. DEWSBURY, A. WETHEIMER, M. **Portraits of Pioneers in Developmental Psychology**. London: Psychology Press, 2012.
- PIRSIG, R. M. **O Zen e a arte da manutenção de motocicletas**. Livro eletrônico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica**. 12ª ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2006.
- PORTELLI, A. **A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. *Revista Tempo*, Volume Vol. 1, nº 2, pp. 59-72, 1996.
- RUTTER, M. **Resilience: Some Conceptual Considerations**. Washington D.C.: Initiatives Conference on Fostering Resilience, 1991.
- SALES, R. V., [201-]. **Estratégias narrativas para uma escrita acadêmica**. *Site Oficial da Universidade Federal do Sudoeste da Bahia*. Disponível em :

<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Estrat%C3%A9gias%20Narrativas%20para%20uma%20Escrita%20Acad%C3%AAmica%20Apropriada%20e%20Educativa.%2>

SAMPIERI, R. H., 2006. *Metodologia de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.

SENGE, P., 1999. *A Dança das Mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Campus.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. **Método história oral de vida**. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações de Adam Smith** - Col. *Clássicos do Pensamento Econômico*. São Paulo: Saraiva, 2010

SORDI, A. M. G. H. S. **O Conceito de Resiliência: Diferentes Olhares**. *Rev. bras. psicoter.*, Volume 13(2), pp. 115-132, 2011.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STORINO, F. F. **Eichmann na Paulista**. *Página 22 - Revista da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas*, p. 76, 2013.

SULLIVAN, R. **100 photographs that changed the world**. New York: Life Books, Time inc. 2003.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOREAU, H. D. **Walden, ou a vida nos bosques**. 7ª ed. São Paulo: Ground, 2007.

TOGNETTA, L. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada as representações de si**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas.: Unicamp, 2010.

VIDAL, P. E. V. **A invenção da psicanálise e a correspondência Freud/Fliess**. Em *Estilos clin. vol.15 no.2 São Paulo dez. 2010*. São Paulo: Estilos da Clínica, 2010.

VON ZUBEN, N. A. **Eu e Tu/Martin Buber: tradução do alemão, introdução e notas**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

WILLARD, D. **A conspiração divina**. 1ª ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2001.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**.. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre / Bookman, 2005.

YOSHIKAI, L. M. O. **A Estratégia de Discussão de Dilemas Morais e o Desenvolvimento Moral de Adolescentes**. São Carlos: UFSCAR, 2004.

YUNES, M. A. M., 2003. **Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família**. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003, v.3, pp. 75-84.

ZAMORA, O. A. B.,. **Un psicólogo en los campos de concentración. Breve semblanza de Viktor**. Vol.XIV. N°28. (253- 261) ed. Puerto Limón: Revista Intersedes: Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, 2013.

Músicas:

Tocando em frente. Almir Sater e Renato Teixeira. Álbum: Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho – Ao Vivo em Tatuí, 1991.

Como la cigarra. Composição de María Elena Walsh. Álbum: Deja La Vida Volar - En Gira. Interpretação de Mercedes Sosa, 2010.

I'm Sitting on Top of the World. Ray Henderson, Joe Young e Sam Lewis. Difundida pelo radio em 1925.

Nordestino sim, nordestinado não. Patativa do Assaré. Álbum: Coleção Memória do Povo Cearense, volume 4, 2000.

Rosa de Hiroxima. Poema de Vinícius de Moraes, musicado por Gerson Conrad. Album: Secos e Molhados - Ao Vivo no Maracanãzinho, 1974.

Society. Eddie Vedder. Álbum: Into the Wild, 2007.

Subterranean Homesick Blues. Bob Dylan. Álbum: Bringing It All Back Home, 1965.

Súplica cearense. Composição de Waldeck Artur de Macedo e Nelinho. Difundida por rádio e televisão 1960.

Tributo a Martin Luther King. Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal. Lançada em single (disco compacto) em 1967.

Pra não dizer que eu não falei das flores. Geraldo Vandré. Lançada no Festival Internacional da Canção de 1968.

Filmes:

Um ato de coragem. Título original: "John Q". Direção: Nick Cassavetes. EUA: 2002.

Cemitério de vagalumes. Título original: "Hotaka no haka". Direção: Isao Takahata. Japão: 1988.

Ida. Direção: Paweł Pawlikowsky. Polônia/Dinamarca: 2013.

O tigre e a neve. "La tigre e la neve". Direção: Roberto Benigni. Itália: 2005.

Ladrões de bicicleta. Título original: "Ladri di biciclette". Direção: Vittorio De Sica. Itália: 1948.

Filhos do paraíso. Título original: "Bacheha-Ye aseman". Direção: Majid Majidi. Irã: 1997.

ANEXO 1

Roteiro de entrevistas

Nome:

Idade:

Leciona para que turma:

Desde quando leciona:

Sentiu-se preparada, após a faculdade ou após o primeiro ano de ensino?

Em termos morais (valores), considera seus alunos:

- Vulneráveis
- Estáveis
- Fora de risco.

Como era o Morro Doce antes? Qual sua reação ao pisar no CEU a primeira vez?

Dê um perfil social dos seus alunos e da comunidade adjacente.

Quem foi sua maior influência moral?

Você acredita em superação? Você tem uma história pessoal a respeito?

O professor deve educar moralmente?

Avalie o seguinte dilema... (apresenta-se o dilema de Heinz, utilizando-se uma ilustração de apoio para a narrativa).

Quanto a Heinz:

Ele deve ser preso?

Como o juiz deve julgá-lo?

Heinz Dilemma

an interactive animation



ANEXO 2

Ilustração do dilema de Heinz