

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

ROSELI RODRIGUES RITTER

**ÉTICA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A PARTIR DO ROMANCE “DOIDINHO” DE JOSÉ
LINS DO REGO**

MARÍLIA
2008

ROSELI RODRIGUES RITTER

**ÉTICA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A PARTIR DO ROMANCE “DOIDINHO” DE JOSÉ
LINS DO REGO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” para obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Co-orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA
2008

Ritter, Roseli Rodrigues.

R614e Ética e literatura : uma reflexão sobre a formação de professores a partir do romance “Doidinho” de José Lins do Rego / Roseli Rodrigues Ritter. – Marília, 2008.

147 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 136-143

Orientador: Prof. Dr. Alonso de Bezerra Carvalho

1. Educação. 2. Ética. 3. Literatura. I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

ROSELI RODRIGUES RITTER

**ÉTICA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A PARTIR DO ROMANCE “DOIDINHO” DE JOSÉ LINS
DO REGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – na Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Professor (Orientador) Dr. Alonso de Bezerra Carvalho

Instituição: UNESP – campus de Assis

Professor Dr. Pedro Ângelo Pagni

Instituição: UNESP – campus de Marília

Professor Dr. Odil José de Oliveira Filho

Instituição: UNESP – campus de Assis.

Marília, 28 de Março de 2008

Dedico este trabalho ao Fabrício.

Companheiro carinhoso que esteve ao meu lado em todos os momentos desta caminhada, que soube me acalmar quando estava perdida e me provocar quando o caminho parecia estar seguro demais.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível e que me acompanharam durante todas as reflexões e dificuldades. Posso citar entre elas:

o orientador Alonso, que soube compreender as tensões provocadas pelo curto prazo de desenvolvimento da pesquisa e que permitiu que eu caminhasse com minhas próprias pernas, nesse caminho rico em escolhas, idéias, autores e livros que é o mundo acadêmico;

o co-orientador Carlos, por me acompanhar e me acalmar no exame de qualificação;

a banca do exame de qualificação, professores Pedro Angelo Pagni e Odil José de Oliveira Filho, pelas excelentes contribuições imprescindíveis para que eu pudesse caminhar numa estrada mais firme;

os participantes do grupo de pesquisa GEPEF, cujas reflexões foram motivadoras e provocadoras, influenciando muitas leituras de autores até então desconhecidos;

os funcionários da biblioteca do campus que me ajudaram pacientemente na revisão das referências;

a CAPES pelo apoio financeiro indispensável à dedicação e ao desenvolvimento deste trabalho;

e especialmente a minha família, os meus amigos e o meu namorado pelo apoio e confiança incessantes.

Nem sempre podemos evitar o que é censurável, evitar que nossos sentimentos e atos se desviem estranhamente de sua natural e boa direção; mas jamais podemos perder de vista certos deveres.

(Goethe, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*)

RESUMO

Nossa época é marcada pela irracionalidade do comportamento humano que consiste na desigualdade social, na incessante violência, na apatia e na insensibilidade diante das questões morais. A ética, deste modo, tornou-se um tema em pauta no campo educativo na tentativa de resgatar e formar a humanidade dos homens. O dissenso entre os pesquisadores nessa área é comum no que se refere à fundamentação da ética, sua possibilidade de ser ensinada e como seria esse processo educativo. Diante de tal situação, nossa pesquisa teórica, desenvolvida na temática ética, literatura e formação de professores, parte de algumas considerações sobre o entendimento da ética aliada à educação na contemporaneidade e tem como objeto de análise o romance *Doidinho*, de José Lins do Rego. Almejamos com isso observar em que medida a obra literária abre possibilidades para uma reflexão ética sobre o desenvolvimento da identidade moral do protagonista. A vida contemporânea apresentada na mídia, por exemplo, banaliza a dor e o sofrimento que passam a ser encarados como se fossem normas. Tal fato mostra a necessidade de uma educação que rompa com a indiferença e com o preconceito. Acreditamos que a literatura, por procurar o impacto, o diferente e por despir as palavras do seu sentido usual, tem a possibilidade de chamar a atenção para essa dor e, portanto, contribuir para o reconhecimento dos outros indivíduos como seres humanos que têm os mesmos direitos e possibilidades que o leitor. Ademais, pelo fato de a literatura ser, em muitos casos, uma representação artística e coerente do real, possibilita melhor compreensão das atitudes, valores e conflitos humanos. Pensando nisso, no primeiro capítulo, realizamos uma análise do Programa *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* e um estudo bibliográfico de publicações nacionais a fim de conhecer como a ética aliada à educação vem sendo abordada neste início de século, bem como as propostas para efetivá-la na comunidade escolar. No segundo capítulo, propomos uma discussão sobre o conceito de ética e de literatura com a finalidade de elucidar sua atuação na educação ética do professor – independente do nível institucional ou da disciplina em que atue, devido ao poder social que possui em sala de aula que, muitas vezes, se configura num modelo de conduta. No terceiro capítulo, desenvolvemos uma análise da personagem Carlos, do romance *Doidinho*, relacionado-a ao espaço literário com o intuito de observar como ela lida com as questões éticas e como o meio social influencia em suas decisões, ações e emoções. Percebemos que os acontecimentos e sentimentos apresentados na obra citada, por serem construídos literariamente e de forma menos sutil que os da realidade, ficam mais fáceis de serem apreendidos e analisados, contribuindo para a compreensão de conflitos e atitudes no cotidiano escolar, como o autoritarismo. Por fim, constatamos a necessidade de o docente saber lidar com os acontecimentos do seu dia-a-dia, de surpreender seus alunos, de despertá-los para um novo olhar perante a realidade que o circunda, de sensibilizá-los e de convidá-los para a construção de uma sociedade mais humana.

Palavras-chave: Programa Ética e Cidadania. Formação de professores. Ética. Literatura. Experiência estética

ABSTRACT

Our epoch is marked by the irrationalism of human behavior that consists of the social irregularity, the incessant violence, the apathy and the insensibility in face of moral matters. Ethics, in this way, became a theme on the agenda of the educational area as a way to rescue and form men's humanity. The discord among researchers, within this scope, is habitual in what concerns ethics' foundation, its possibility of being taught and how this educational method would be. In the face of this situation, our theoretical research, which was developed on ethics, literature and teachers' formation's thematic, begins from some appreciations about ethics comprehensions associated to education in the contemporaneousness and has the novel *Doidinho*, by José Lins do Rego, as its object of analysis. We expect, through that, thinking about how the literary work creates possibilities of reflection about ethics and the development of the protagonist's moral identity. The contemporary life as it is showed on the mass media, for example, popularizes the pain and the suffering, so they begin to appear as if they were rules. This fact shows us the necessity of an education that breaks through indifference and prejudice. We believe that literature, as it searches for the impact, the different, and for using the words in an unusual sense, has the possibility of drawing attention to this pain and, therefore, contributes to the recognition of the other individuals as human beings with the same rights and potential that the reader's. Besides, as literature represents, in many cases, an artistic and coherent representation of reality, it allows a better comprehension of the attitudes, values and human's conflicts. Thinking about this, in the first chapter, we do an analysis of the *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* program, and a bibliographical study in order to know how ethics, associated to education, is being approached in the beginning of this century; as well as the proposals to effect it at the school community. In the second chapter, we propose a discussion about ethics and literature's conceptions, with the purpose of elucidating their contribution to the teacher's ethics education – independent of the level of institution or subject that he/she works – due to the social power that he/she has in the classroom that, many times, configures itself as a behavior model. In the third chapter, we develop an analysis of the character Carlos, from the novel *Doidinho*, connecting him to the literary space, with the intention of showing how he bears with ethics questions and how the social atmosphere influences his decisions, actions and emotions. We realized that facts and feelings showed in this work, as they were constructed literarily and in a less tenuous manner than reality, became easier to be apprehended and analyzed, and it contributes to the comprehension of the conflicts and attitudes in the school life, as authoritarianism. At last, we verified the necessity of the teacher to know how to deal with facts of his/her everyday, and also to surprise the pupils, as a way to wake them to a new view to the reality that surrounds them, to sensibilize and invite them to build a more human society.

Key-words: Program *Ética e Cidadania*. Teachers' formation. Ethics. Literature. Esthetic experience

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
ÉTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	20
1.1. A consciência	21
1.2. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade	22
1.2.1. Módulo: Ética	24
1.2.2. Módulo: Convivência Democrática	28
1.2.3. Módulo: Direitos Humanos	34
1.2.4. Módulo: Inclusão Social	37
1.2.5. Considerações acerca do Programa <i>Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade</i>	41
1.3. Ética e educação: outros enfoques	45
1.3.1. Ética e Direitos Humanos	45
1.3.2. Ética e formação de valores	48
1.3.3. Ética e pluralidade	53
CAPÍTULO 2	
ÉTICA E LITERATURA: ALGUNS CONCEITOS	57
2.1. Ética e moral	59
2.2. Ética e experiência	65
2.3. Ética e educação	70
2.4. Literatura	73
2.5. Formação integral do professor	81
CAPÍTULO 3	
O DESENVOLVIMENTO MORAL DA PERSONAGEM CARLOS NO ESPAÇO LITERÁRIO DE <i>DOIDINHO</i>	87
3.1. Antecedentes históricos de <i>Doidinho</i> (1933)	89
3.2. Constituição formal de <i>Doidinho</i>	95

3.3. A escola	98
3.3.1. O primeiro contato de Carlos com o internato	98
3.3.2. Carlos e os exercícios militares	100
3.3.3. A metodologia do professor Maciel	103
3.3.4. Reação de Carlos perante o castigo de outros alunos	105
3.3.5. Experiências sentimentais	107
3.3.5.1. A amizade	108
3.3.5.2. O ciúme	109
3.3.5.3. A morte	111
3.4. O engenho e a igreja no processo de formação de Carlos	113
3.4.1. A igreja	113
3.4.2. O engenho	116
3.4.3. Valores católicos <i>versus</i> valores familiares	119
3.4.4. Conflito familiar	122
3.5. <i>Doidinho</i> : o projeto de José Lins do Rego e suas remitências à escola atual	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	
A. Uma proposta de leitura literária para se pensar a ética	144

INTRODUÇÃO

Nossa época, herdeira do racionalismo iluminista é, paradoxalmente, marcada por uma irracionalidade do comportamento humano. Esta consiste na não distribuição igualitária dos bens que a sociedade produz e na perda de emotividade do homem. A apatia e a insensibilidade diante das questões morais foram algumas das conseqüências do racionalismo instrumental. Este é caracterizado pela dominação da natureza e dos homens e pelo empobrecimento das experiências.

A dominação exercida sobre a natureza e sobre os homens faz com que estes percam a autonomia e sofram um processo de desumanização, marcado principalmente pelas desigualdades, pela repressão e pela violência. Vale a pena destacar que a ética, num sentido geral, se opõe a todo comportamento violento – e “há violência quando tratamos seres racionais e sensíveis como objetos irracionais, insensíveis e mudos” (SILVA, D., 2001, p. 205).

A dificuldade e, até mesmo, a impossibilidade de fazer experiências deve-se à banalização do cotidiano, principalmente nas grandes cidades onde se gasta muito tempo com a locomoção para o trabalho e para a escola, não restando mais momentos para fazer experiências. O pouco tempo livre é válido somente se ocupado por alguma atividade produtiva e, por conseguinte, o ócio, importante ao pensamento filosófico e à atividade artística, é totalmente desconsiderado. A impossibilidade de experiência deve-se também aos preconceitos e à educação autoritária. “Os preconceitos são um conjunto de idéias adquiridas socialmente, por meio das quais passamos, de modo consciente ou inconsciente, a valorar o mundo dos objetos e das relações sociais” (SILVA, D., 2001, p. 211). Eles enrijecem as pessoas e as fecham para qualquer possibilidade de experiência. Tal impossibilidade é marcada ainda pela educação autoritária, severa e destinada à virilidade, pois ao visar a suportar a dor, torna o indivíduo indiferente a ela.

A racionalidade instrumental defende as idéias que têm utilidade imediata e rejeita a reflexão sobre os valores, os atos, os meios e os fins das ações. Isto porque a consciência é submetida à manipulação e intimada a observar as regras fundamentadas no melhor desempenho e que visem ao sucesso, tornando, deste modo, os indivíduos duros e insensíveis. Além disso, esse tipo de racionalidade, despotencializa os conceitos, que foram, por tempos, considerados virtuosos, como a solidariedade, a autonomia, a liberdade e a amizade, estes, então, passam a ser sempre objetos de desconfiança.

O racionalismo instrumental orienta a sociedade administrada. Esta é caracterizada pelo predomínio da indústria cultural e da indústria técnica que dominam todas as dimensões da vida e dirigem as necessidades dos indivíduos, conforme as exigências do mercado. A ética, nesta sociedade, é concebida como o bom e o desejável e, ao privilegiar sempre o sucesso não se importando com os meios (atos) para se alcançar o fim, ela desobriga os indivíduos a pesar suas escolhas (SILVA, D., 2001, p. 26). Como constata Rezende (2006), por meio de uma pesquisa empírica, o fim que as pessoas dessa sociedade almejam refere-se muito mais a um sucesso econômico do que pessoal/subjetivo – finalidade apregoada claramente pela publicidade.

Citemos uma ilustração a respeito da banalização dos sentimentos. A publicidade de uma marca de sandália pode ser descrita deste modo: uma bela jovem¹ passeia pelo shopping e encontra uma sandália perfeita – fato proporcionado pelo destino. Ao sair da loja calçando a nova sandália, encontra um belo homem, provavelmente, o príncipe que sempre sonhou – acontecimento possibilitado pelo calçado. Esta propaganda não quis convencer as mulheres dizendo, por exemplo, que o calçado é confortável, bonito, resistente, leve, mas que o objeto, da qual não pode deixar de adquirir, pois faz parte do destino, conquistará o amor. Como isso seria possível? Não há maiores detalhes... A publicidade seduz ao transformar o sentimento em um mero objeto comprável em um estabelecimento de elite. Ela não promete que o mesmo acontecerá com a possível consumidora, porém, deixa subentendido, efetuando, assim, uma manipulação.

Como vimos acima, em nossa sociedade, o ser humano é tratado como homem econômico, uma “simples peça de um mecanismo ou de um sistema econômico” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 216), deixando-se de lado o ser concreto (que tem sofrimento, dor, dificuldade). O homem econômico é considerado apenas como mão-de-obra e como consumidor, não se espera que ele busque no trabalho aspectos além da sobrevivência e dos bens-materiais que, muitas vezes, são desnecessários a sua vida. A publicidade cria no consumidor necessidades que não são propriamente suas, uma vez que é atraído pela fascinação e não pela utilidade do produto. Deste modo, o homem como consumidor “é rebaixado à condição de coisa ou objeto que se pode manipular, passando por cima de sua consciência e de sua vontade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 222). Esse rebaixamento é bem perceptível no pequeno texto *A cultura do terror 7*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2006, p. 157):

¹ Bela segundo o modelo difundido pela indústria da moda: alta e magra.

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que *não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser* (grifo do autor).

A vida apresentada na mídia banaliza a dor e o sofrimento que passam a ser encarados como se fossem normas e, por conseguinte, os indivíduos não fazem nada para aliviá-los. A literatura, por procurar o impacto, o diferente, tem a possibilidade de chamar a atenção para essa dor e, então, reconhecer o outro como ser humano que tem os mesmos direitos e possibilidades que o leitor. Ademais, como afirma Nadja Hermann (2001, p. 12), quando o universo iluminista perde sua base de justificação, abre possibilidades para uma pluralidade de perspectivas que orienta o agir humano; e a pluralidade é outra característica das obras literárias de qualidade.

Num mundo onde as pessoas têm dificuldades de experienciar, onde as pessoas vivem praticando hábitos que já não têm sentido, num mundo, como diz Tolstoi (Apud, CHKLOVSKI, 1973, p. 45), que “toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se esta vida não tivesse sido”, as pessoas precisam de algo que desenvolva a sensação de vida, que rompa as ações inconscientes e a apatia diante da existência. E isso pode ser alcançado por meio da arte, pois como afirma Chklovski (1973, p. 45), o “objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento”. A sensação é a de como se fosse a primeira vez que nos deparássemos com determinado objeto, uma vez que o escritor procura descrevê-lo ou apresentá-lo sob um ponto de vista singular. O objeto ou fato retirado da vida é agitado, revirado, envolvido com associações não habituais, enfim, ele ganha uma nova vestimenta.

A forma que o escritor trata o tema escolhido é marcada pela intensidade e tensão que o torna significativo e possibilita a atração do leitor, suscita emoções que, muitas vezes, levam ao riso ou ao choro, proporcionando conhecimentos. Como diz Julio Cortazar (1977, p. 269):

o que está antes é o escritor, com sua carga de valores humanos e literários, com sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma que o contista, diante do seu tema, o ataca e situa verbalmente e estilisticamente, o estrutura em forma de conto, e o projeta, em último caso, a algo que exceda a si mesmo (tradução nossa).²

² “Lo que está antes es el escritor, con su carga de valores humanos y literarios, con su voluntad de hacer una obra que tenga un sentido; lo que esta después es el tratamiento literario del tema, la forma en que el cuentista, frente a su tema, lo ataca y sitúa verbalmente y estilísticamente, lo estructura en forma de cuento, y lo proyecta en último término hacia algo que excede el cuento mismo”.

O escritor explora sua realidade mediante a linguagem. Ele decifra a fala coletiva e desvenda a verdade escondida naquilo que dizemos e naquilo que silenciámos. “O escritor diz, literalmente, o indizível, o não dito, o que ninguém pode ou quer dizer. Daí todas as grandes obras literárias serem cabos de alta tensão, não elétrica, mas moral, estética e crítica” (PAZ, 2007, tradução nossa).³

Devido à falta de inquietações morais, mostrada pela insensibilidade e apatia diante da vida que se configuram na busca pela sobrevivência e pelo prazer (SILVA, D., 2001, p. 208), faz-se necessário uma formação que desenvolva a sensibilidade, a solidariedade, a consciência moral, a responsabilidade, a autonomia e a liberdade do indivíduo. Quem vive em sociedade deve reconhecer-se como autor da ação, avaliar e arcar com suas conseqüências, bem como ser capaz de deliberar, escolher e agir conforme sua vontade, considerando, além de si, os outros indivíduos.

A responsabilidade, a consciência, a liberdade e a convicção interna (autonomia) constituirão o caráter do agente moral, tornando sua ação menos imprevisível, já que este é, até certo ponto, constante e estável. Consideramos que o caráter não é uma propriedade inata, uma vez que é formado ao longo da vida, é influenciado pela família, pela escola e pela sociedade nas quais o indivíduo está inserido. É desses meios que recebe uma série de noções do que é certo e errado, das quais filtrará algumas que guiarão sua consciência moral.

Vivemos numa época caracterizada pela pluralidade de opiniões, teorias, crenças culturais, conhecimento – aspectos que dificultam e tornam inviável a concepção de uma moral universal. Contudo, acreditamos que a formação da humanidade do homem deve guiar as diferentes ações nos diversos ambientes sociais. Entendemos a humanidade como a capacidade do homem de refletir, de compreender a si mesmo, os outros e a vida, de utilizar a linguagem para criar relações sociais, de construir conhecimento, de fazer experiências e escapar da banalidade, de perceber a dificuldade, o sofrimento e, também, a beleza e a amizade dos seres vivos. Em nossa opinião, essa humanidade pode ser resgatada e formada por meio de três áreas trabalhadas concomitantemente: a educação, a literatura e a ética.

Enfocaremos a formação ética do professor, que tem certo poder construído historicamente como modelo de conduta,⁴ por não haver essa formação nos cursos de licenciatura; por nossa sociedade mostrar a necessidade das pessoas serem mais humanas umas

³ El escritor dice, literalmente, lo indecible, lo no dicho, lo que nadie quiere o puede decir. De ahí que todas las grandes obras literarias sean cables de alta tensión no eléctrica sino moral, estética y crítica.

⁴ Não queremos como comentário reforçar essa representação do que é ser professor (modelo de conduta), pois este, como todo ser humano, pode errar e acertar em todos os aspectos de sua vida, mas ressaltar que isto é fato.

com as outras e do professor relembrar como é ser aluno, das dificuldades de conviver numa sociedade diferente da familiar. Acreditamos que nossas reflexões não se restringem a um tipo específico de docente, como a de nível infantil ou universitário, de português ou de matemática, mas todos aqueles que buscam uma formação integral não apenas para seus alunos, mas, sobretudo, para si mesmos.

Os alunos passam parte de sua vida na escola e neste ambiente o professor tem a oportunidade de trabalhar e desenvolver a humanidade deles, pelo menos por meio da linguagem, visto que esta é a base da relação professor-aluno. A boa utilização da linguagem possibilita a apreensão de várias esferas da vida (como a amizade, a familiar, a escolar) e, portanto, um melhor relacionamento com elas. Contudo, para auxiliar os alunos a observar, a lidar e a compreender o mundo plural em que vivemos é necessário que o professor tenha um contato íntimo com vários pontos de vistas, idéias e perspectivas sobre a vida – contato esse, em nossa opinião, possível por intermédio das obras literárias.

A literatura tomada como uma transfiguração da realidade, representa, em muitas obras como *Doidinho* (REGO, 1969), os conflitos e os dilemas, os sujeitos e suas ações, os sentimentos, os valores, as opiniões, as crenças de um modo menos sutil que a realidade. As obras contemporâneas, por outro lado, são marcadas pela sutileza, pela fragmentação do tempo e do espaço, pela obscuridade das personagens que dificultam sua compreensão, no entanto, o leitor, ao aprender a lê-las, conseguirá perceber vários aspectos ao seu redor que antes ficavam ocultos.

A ética, segundo Goergen (2005), é um ideal humano. É com base nesse ideal que todo o projeto de educação está alicerçado. Se considerarmos que cada época histórica tem seu ideal de homem, precisamos rever as estruturas educacionais erguidas numa época que se transforma rapidamente. Começemos, então, pelos princípios e normas que guiam nossas ações, pois elas somente poderão se transformar de acordo com nossas necessidades e se tivermos consciência do que é preciso mudar. Deste modo, o educador deve pensar na relevância que imprime aos conteúdos que ensina, na maneira que o faz, se instiga a participação dos alunos e seus pensamentos, se tenta resolver conflitos estimulando a argumentação de todos os envolvidos, se procura desenvolver a sensibilidade e a solidariedade. Tudo isso a fim de ampliar a autonomia e a responsabilidade dos alunos, além de instaurar um ambiente democrático.

Devido à necessidade de se pensar uma nova formação ética, temos como objeto de análise o romance *Doidinho*, de José Lins do Rego. Pretendemos observar as questões éticas vividas pelas personagens, como: qual a configuração do ambiente onde vivem? De que modo

elas agem e se sentem em relação umas com as outras e consigo mesma? Aspectos considerados, principalmente, na perspectiva do narrador-protagonista Carlos de Melo.

Pensamos que a literatura pode contribuir para a formação ética, para a humanização dos homens. Fator que é possível se considerarmos suas três faces concomitantemente: a *forma de construir*, a *mensagem ou conteúdo* e o *conhecimento*. Além disso, a literatura supre a necessidade do homem de fantasia, de conhecimento e pode ser um instrumento de formação humana (CANDIDO, 1995) – características que veremos detalhadamente no segundo capítulo.

Com o propósito de saber se já havia pesquisas que objetivavam a educação ética dos professores pela literatura, fizemos uma pesquisa bibliográfica enfocando os trabalhos publicados no início deste século, que tinham como tema a ética e a educação ou valores e educação. O período de nossa pesquisa não foi tão extenso, pois o artigo de Yves de La Taille, Lucimara Silva Souza e Letícia Vizioli (2004) faz uma análise quantitativa e qualitativa de teses publicadas no período de 1993 à 2003 e uma apreciação qualitativa de alguns artigos publicados nesse período. Apesar de sua limitação, visto que não inclui vários periódicos como *Educação e Sociedade*, proporcionou-nos uma noção do que foi publicado na década de 1990. Segundo os autores, não obstante o crescimento do número de pesquisa com essa temática, poucas fazem propostas para que se efetive uma formação ética nas escolas. Conforme essa pesquisa bibliográfica:

1) O tema ética e educação têm sido, nos últimos anos, objeto de um número maior de publicações, embora esse número ainda permaneça pequeno; 2) ética é, quase sempre, referida a prescrições derivadas do reconhecimento de direitos e deveres, portanto quase não se encontram referências ao tema clássico da “vida boa”;⁵ 3) Filosofia, sociologia e psicologia moral são os referenciais teóricos que mais inspiram as reflexões; 4) há pouca pesquisa empírica, a maioria dos textos são especulativos e críticos; 5) praticamente não se encontram propostas pedagógicas escolares de formação ética dos alunos, nem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (LA TAILLE, et al., 2004, p. 91).

Nossa pesquisa, por sua vez, encontrou três trabalhos que relacionam diretamente literatura (ou estética), ética e educação. Vejamos:

Em *Ética e estética*, Nadja Hermann defende a idéia de que a estética não é o oposto à ética. Para isso, recorre ao pensamento de Schiller, Nietzsche, Foucault e Rorty e conclui enfatizando que a relação ética-estética busca “prestar atenção naqueles elementos

⁵ Segundo Boto, “vida boa” seria a “vida justa na esfera coletiva”, isso com base no que explicita sobre o que é a ética aristotélica: “ação dirigida ao bem, motivada pela busca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valores” (BOTO, 2001, p. 125-126).

desconsiderados pela reflexão filosófica, deixando revelar de forma clara que a autocriação do sujeito está estreitamente entrelaçada com a estética”. Os princípios morais abstratos se tornam ineficazes, mas ao serem concretizados na arte, possibilitam ao leitor um contato mais direto com um contexto sensível e singular. Quanto à educação, a autora ressalta sua possibilidade em renovar a “exigência de um sentido ético a partir da experiência estética, aproveitando o que ela traz de surpreendente e inovador” (HERMANN, 2005, p. 100; 105).

Sabemos que a estética tem um alto poder formativo em todos os aspectos da vida, pois esta aparece ali em sua totalidade expressiva, e o sujeito, ao ler uma obra literária individualmente, por exemplo, estará se formando, como diz a autora, numa etapa do processo de “autocriação”. Contudo, num país como o nosso onde a leitura literária é cada vez mais rara, será possível pensar numa formação ética pela estética? E como seria esse processo? Será que os professores sabem o que é ética? Nesse ponto, é interessante destacar o que defende Shurterman (Apud. HERMANN, 2005, p. 110): “as decisões éticas, como as artísticas, não devem ser o resultado da estrita aplicação das regras, e sim o produto de uma imaginação crítica e criativa. É nesse sentido que a ética e a estética tornam-se um só”.

Em *Aprendendo valores éticos*, Márcia Botelho Fagundes tem o propósito de auxiliar alunos e professores que desejam “seguir a trilha de valores”. Para tanto, escolhe vários textos literários a fim de se pensar algumas temáticas como, por exemplo, a amizade. Fazemos uma análise mais detalhada desta obra no primeiro capítulo, no entanto, já podemos afirmar que parte considerável dos textos apresentados tem uma moral explícita – característica que dirige a leitura e despotencializa o processo dialógico que o leitor poderia construir. Além disso, a autora não instiga a reflexão do leitor nos textos densos, como *Fazer Nada*, de Rubem Alves.

A obra *Filosofia, ética e literatura* se mostrou um trabalho diferente e inovador dentre os pesquisados. Nesse livro, Gabriel Perissé (2004) estuda o pensamento do filósofo espanhol Alfonso Lopes Quintás, que desenvolve alguns conceitos para se pensar e trabalhar a educação, relacionando-os sempre às obras artísticas. Não é nosso objetivo nomear e explicitar esses conceitos, mas mencionar que essa obra nos inspirou a pensar o texto como um novo âmbito de realidade, principalmente pelo modo entusiasmante com que Perissé aborda as obras literárias.

De modo geral, podemos dizer que Perissé, partindo do conceito de experiência estética, analisa alguns textos literários (poemas, letras de música, romances), remetendo-os sempre aos conceitos de Quintás e a nossa realidade. Além disso, discorre sobre vários temas, como a transformação do outro em objeto ou meio para determinado fim, entre outras questões vivenciais que necessitam reflexão e melhor abordagem por parte dos educadores.

Em síntese, o problema da nossa pesquisa teórica refere-se a crescente insensibilidade e apatia diante das questões morais no mundo contemporâneo. Fator que suscita-nos a pensar a literatura como uma forma de sensibilizar o leitor, pois, entre outros aspectos, leva as pessoas a um trabalho reflexivo sobre si mesmas e sobre o mundo, o que contribui, conseqüentemente, para a revisão de suas atitudes. Assim, selecionamos como objeto de análise o romance *Doidinho*, de José Lins do Rego com o propósito de refletir como as personagens lidam com as questões éticas, qual o papel da escola e, sobretudo do professor, no desenvolvimento da personalidade moral dos alunos, como é o relacionamento dos discentes, quais os sentimentos e ações provocados por essas relações sociais, incluindo a família. Após tais reflexões pretendemos apresentar uma alternativa teórica no que se refere ao estudo da ética e à utilização da literatura para a reflexão do professor e para o aprendizado do aluno.

Esta pesquisa será apresentada em três capítulos. O primeiro é uma introdução de como a ética aliada à educação vem sendo abordada nos últimos anos; conhecimento essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e, por isso, compartilhado com nossos leitores. Aqui faremos uma análise do Programa oficial *Ética e cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* (BRASIL, 2007) com a finalidade de explicitar algumas contradições internas. Para tanto, procuraremos expor o que o Programa defende e, em seguida, nossa crítica em relação a ele. Assinalamos a dificuldade de estruturar nossa análise devido aos diversos fragmentos que o compõe e ao desconhecimento de outros estudos sobre o Programa que pudessem nos auxiliar na argumentação. Num segundo momento, em virtude de uma considerável diversidade de enfoques acerca da ética relacionada diretamente à educação, bem como do seu ensino, pensamos ser conveniente analisar alguns trabalhos publicados neste início de século, tendo em vista qual o entendimento sobre a ética e se ela é possível de ser ensinada no sistema educacional formal. Portanto, escolheremos alguns exemplos do material pesquisado e organizaremos de acordo com os seguintes tópicos: ética e direitos humanos, ética e valores e ética e pluralidade.

No segundo capítulo, analisaremos a ética, conceitualmente, de maneira mais profunda, com o propósito de construirmos uma concepção própria para este trabalho. Por esse motivo, iniciamos com uma reflexão sobre a ética defendida por Adolfo Sánchez Vázquez, devido ao seu caráter estritamente científico e, portanto, fechado e universalizante. Em seguida, faremos uma contraposição a essa reflexão utilizando algumas idéias defendidas por Jorge Larrosa, das quais apreendemos o sentido da ética como experiência. Após essas

considerações, veremos como ambas as concepções podem ser relacionadas no campo educativo.

Num segundo momento, veremos porque a literatura pode contribuir para a formação humana. Para tanto, apoiar-nos-emos, sobretudo, em alguns textos de Antonio Candido (1995, 1972a) que nos auxiliarão a pensar acerca da função e da relevância da literatura. Em seguida, enfocaremos a questão da formação integral dos professores considerando, principalmente, a ética e a literatura.

No terceiro capítulo, faremos uma análise da personagem Carlos de Melo do romance *Doidinho*, de José Lins do Rego. O romance deve ser considerado como um todo (forma, mensagem e conhecimento), por isso nossa análise procurará observar os sentimentos, as ações, os sonhos, as inquietações do protagonista Carlos de Melo e seu relacionamento com as outras personagens, referindo-as ao espaço literário, composto por aspectos físicos e humanos, e ao tempo em que a obra foi concebida. Além disso, procurará considerar a voz narrativa relativista (primeira pessoa) que, portanto, não tem consciência dos pensamentos e sentimentos das outras personagens. Quanto à temática da obra, pretendemos observar como a violência, característica marcante no romance e no contexto histórico no qual foi concebido, manifesta-se, como Carlos reage a ela quando é o mais atingido ou quando a vítima é outra personagem; enfim, quais os aspectos que contribuem para o desenvolvimento moral de Carlos nos ambientes marcados pelo autoritarismo.

É importante ressaltar que a escolha do romance *Doidinho* se deu em virtude de a narrativa se passar num colégio que, apesar de pertencer a um sistema histórico-social diferente do nosso, traz experiências da infância e da formação ética ainda muito atuais. *Doidinho* é um romance escrito na primeira pessoa em forma autobiográfica, em que o adulto Carlos de Melo rememora sua infância e a narra para nós. Por ser biografia, a história é um misto da vivência infantil com opiniões, julgamentos e percepções adulta, diferentes da criança – percepções essas que de alguma maneira também suscitam reflexões no leitor que se predispõe a estabelecer um encontro com a obra.

Ao lermos as experiências da infância narradas na obra literária, somos capazes de rememorar a nossa própria, lembrar fatos ocorridos quando éramos alunos, e aqueles que são professores podem recordar de eventos semelhantes relativos aos seus alunos. Podemos pensar os motivos, meios, fins e conseqüências de nossas ações ou podemos simplesmente ler a obra e achar tudo um absurdo, algo distante da realidade atual. De uma forma ou de outra, uma coisa é certa, a obra literária provoca alguma reação e é preciso estarmos atentos a ela, pois, desse modo, seremos capazes de nos conhecer cada vez melhor, bem como a realidade

que nos rodeia, afinal a literatura, como diz Antonio Candido (1995, p. 256), pode ser um “instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”.

CAPÍTULO 1

ÉTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Janela da Utopia

Ela está no horizonte,
– diz Fernando Birri
– me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para caminhar

(Eduardo Galeano, *As palavras andantes*).

Em virtude da difusão da ética como tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos 1990, este capítulo tem o objetivo de analisar como o Programa *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* aborda a ética. Este programa foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o que pressupõe sua repercussão nacional e certo caráter de obrigatoriedade por ser oficial. Em um segundo momento, pretendemos expor outros pontos de vista a respeito da discussão sobre a ética no âmbito da educação.

Devido ao vasto material sobre o assunto, optamos por aqueles publicados nesta década (artigos, livros e teses), nacionais, intimamente relacionados à educação e que não apresentam, *a priori*, aderência explícita a um pensamento teórico ou filosófico. Com isso, pretendemos averiguar as posições dos estudiosos a respeito do tema, bem como conhecer suas propostas e rumos sugeridos para a educação brasileira.

Para tanto, faremos uma breve apreciação sobre o que é a *consciência*, em virtude de sua difusão no âmbito educacional, inclusive nos textos pesquisados. Primeiramente, faremos uma reflexão a respeito do Programa *Ética e Cidadania*. Num segundo momento, discutiremos alguns trabalhos acerca da ética e da educação sob outras perspectivas: inicialmente, em relação aos Direitos Humanos, pela sua proximidade ao que o Programa *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* propõe. Em seguida, voltaremos a nossa atenção aos enfoques sobre os valores e a pluralidade cultural, respectivamente.

1.1. A consciência

É comum encontrarmos em textos sobre a educação a idéia de que sua finalidade é formar a consciência do indivíduo, seja de maneira crítica, moral ou cidadã. Mas o que seria a consciência? Segundo Marilena Chauí (2006, p. 130), consciência “é a capacidade para conhecer, para saber que conhece e para saber que sabe que conhece”. Em outras palavras, é um saber que sabe, é a habilidade de refletir sobre o próprio conhecimento, tanto de si quanto do mundo. É ter noção do alcance do saber e de suas implicações e responsabilidades, enfim, é uma tomada de posição diante do conhecimento.

A consciência é considerada sob vários enfoques, que comumente são analisados separadamente, conforme as esferas da vida: epistemológica, psíquica, ética e política.

Sob o ponto de vista do conhecimento temos o *sujeito*, isto é, aquele que é capaz de analisar, sintetizar, representar, compreender e interpretar os objetos; e, para tanto, precisa conhecer a si mesmo e o mundo. Essa capacidade de conhecimento é partilhada por todos os seres humanos. Sob o ponto de vista psicológico, a consciência é nomeada *eu* e refere-se a nossa identidade, à união de nossos estados psíquicos e corporais; ela é constituída por nossas vivências, sentimentos e percepções.

Do ponto de vista ético e moral “a consciência é capacidade livre e racional para escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício. É a *pessoa* dotada de vontade livre e responsabilidade” para comportar-se segundo sua própria opinião acerca do que é melhor para si e para os outros. Essa esfera faz parte da vida privada de todos os seres humanos e alguns estudiosos a nomeiam por “caráter”. Já na esfera pública e política a consciência é o *cidadão*, o conhecimento “de si é definid[o] pela esfera pública dos direitos e deveres civis e sociais, das leis e do poder público” (CHAUÍ, 2006, p. 131). A esfera política na atuação do educador é marcada pela intencionalidade dos seus atos, no que concerne tanto ao saber técnico quanto à totalidade social (RIOS, 2001, p. 42).

Em suma, podemos dizer que a consciência é formada por estados que compreendem o *eu*, que é a vivência psíquica, a qual se reflete nos comportamentos, a *pessoa* que é o agente moral e o *cidadão*, que é o agente político. Segundo Chauí (2006, p. 131), a formação destes dois últimos é o que caracteriza a constituição da *práxis* (“ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos”). Percebemos, então, que o velho ditado popular “os fins justificam os meios” não corresponde ao que se espera do agente ético e

político. A consciência também é formada pelo *sujeito*, por aquele que tem necessidade de conhecimento e pensamento, aquele que “reflete sobre as relações entre os atos e significações e conhece as estruturas formadas por eles (a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem, o pensamento)” (CHAUI, 2006, p. 132).

1.2. Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade.

O Programa oficial *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* está disponível no sítio do MEC (Ministério da Educação) na página do ensino Fundamental e na do Ensino Médio (também foi publicado em livro). Segundo os elaboradores,⁶ o Programa, criado em 2004, é destinado ao desenvolvimento profissional continuado e tem por objetivo instrumentalizar os docentes com uma teoria básica e sugerir atividades que possam ser desenvolvidas no âmbito educacional e social. Ao explicitar a continuidade da formação docente, pressupõe que esta já se iniciou em algum momento anterior, talvez com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere aos temas transversais, visto que a formação inicial nos cursos de licenciatura não privilegia as temáticas concernentes a cada módulo.

Primeiramente, gostaríamos de refletir um pouco a respeito do título do Programa. A primeira palavra (ética) nos remete à formação da pessoa, de um indivíduo capaz de refletir acerca de princípios, normas e valores, de escolher e de agir com autonomia e responsabilidade. O segundo termo (cidadania) se refere à esfera política de nossa vivência, o ser cidadão, aquele que atua democraticamente e que sempre reivindica seus direitos e cumpre seus deveres, ambos dispostos em leis constitucionais. Podemos dizer que as regras públicas são aquelas em formato de leis e, se não cumpridas, podem acarretar punições legais, como indenização e prisão. Já as normas e regras destinadas à pessoa, se não cumpridas, são, normalmente, sancionadas mediante o desprezo social, percebido pelas intrigas e exclusão de algumas atividades sociais. São, portanto, questões diferentes, mas intimamente relacionadas, já que sua formação garante a *práxis*.

O subtítulo enfatiza o objetivo do Programa: construir valores voltados para o âmbito individual e coletivo, tanto na escola como na sociedade – objetivo esse que pressupõe a

⁶ Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Ulisses F. de Araújo e Valéria Amorim Arantes.

inexistência dos valores ou a necessidade de substituí-los ou, ainda, ampliá-los. E a pergunta que qualquer leitor faz é: como aconteceria essa construção? Quais os valores almejados? E, indo mais além, o que fundamenta esses valores? É o que procuramos responder em nossa leitura desse Programa. Outras questões logo surgiram, assim que a iniciamos. Mas antes de ponderá-las, descreveremos o processo de desenvolvimento do Programa.

O trabalho de formação de valores pretende ser desenvolvido em quatro módulos nomeados por: *Ética*, *Convivência Democrática*, *Direitos Humanos* e *Inclusão Social*. Esses módulos poderiam ser restritos apenas ao título *Ética e Cidadania*, pois ambas englobam o respeito ao outro e o diálogo, ou seja, a democracia, a inclusão social e todos os princípios que garantem a humanidade dos indivíduos. Assim, o que se modifica de um módulo para o outro?

Os elaboradores apresentam, em todos os módulos, artigos ou fragmentos de textos para serem estudados num Fórum criado por representantes dos professores, dos alunos, dos funcionários e da comunidade. De modo geral, o Fórum discute os textos a fim de compreendê-los conceitualmente e construir propostas de trabalho na sala de aula e na escola como um todo, ou seja, tem o papel de coletivizar e expandir o que conseguiram apreender sobre o tema. Quanto às atividades, algumas propõem algo além da discussão teórica relacionada com a realidade local.

Os textos transcritos se dividem em científicos, didáticos e relatos de experiência. Os primeiros geralmente esclarecem conceitualmente o módulo, auxiliado por uma indicação de vídeo (textos didáticos) exibido na programação da *TV Escola*; ambos são seguidos de atividades sugeridas para o Fórum e para o trabalho em sala de aula. Ao encerrar cada módulo, com exceção do da *Ética*, há um relato de experiência. Apesar de termos acessado alguns textos na íntegra, nossa análise restringe-se ao fragmento que o Programa apresenta.

A criação de um espaço específico para discutir a convivência na escola rompe com a idéia de transversalidade ressaltada e defendida pelos PCNs (BRASIL, 1998), cuja finalidade não é tornar a ética e a cidadania especialidades, mas permitir que os educandos tenham conhecimento dos temas apresentados (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo), perpassando todas as esferas da vida. Isso nos leva a indagar se essa mudança metodológica seria um trabalho que complementaria os temas transversais ou os substituiria.

1.2.1. Módulo: Ética

O primeiro módulo, intitulado *Ética*, tem como objetivo compreender os pressupostos da ética e da moral e, também, introduzir um trabalho intencional sobre valores socialmente desejáveis, já que a escola o faz de modo desarticulado. A metodologia pauta-se na apresentação do material didático e de “caminhos pedagógicos” a fim de se trabalhar a temática, visando a “construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz” (BRASIL, 2007, p. 9). Os valores exemplificados que o módulo almeja construir nas escolas são: democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. São valores que, apesar de estarem descritos no módulo relativo à ética, se referem a todo o Programa, pois envolve a cidadania, a dignidade e o respeito às diferenças – enfoque do segundo, terceiro e quarto módulos, respectivamente.

O primeiro texto apresentado, *Ética: importância do tema* (fragmento da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes aos temas transversais), defende o conceito de ética e de moral como “princípios que dão ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral)” (BRASIL, 1997, apud BRASIL, 2007, p. 13). Tal concepção vai ao encontro do seu objetivo: possibilitar que o aluno pense sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios e não de regras acabadas, e que possua critérios para estabelecer relações e hierarquias de valores.

O documento destaca ainda a importância da contextualização histórico-social para se abordar o tema, assim como a possibilidade de ser feita pelo viés antropológico e sociológico. Contudo, como seu intuito é o “exercício da cidadania”, sugere como atividade pedagógica e opta por refletir trechos da Constituição Brasileira que se referem às questões morais. Ou seja, pretende formar a consciência política do indivíduo acerca dos direitos e deveres partindo de princípios morais como liberdade, solidariedade, justiça e dignidade.

Destacamos que a Constituição não permite relativização; são normas a serem cumpridas e há uma punição legal por sua violação, o que não acontece, por exemplo, com as regras morais. Por isso, o documento ressalta que, apesar da fixidez das leis e das políticas coletivas, o indivíduo deve ter em mente a existência da pluralidade de valores, o que exige liberdade e tolerância para conviver com o diferente. Conviver é respeitar sempre a dignidade do ser humano – tratá-lo como pessoa e duas maneiras de se fazer isso são não humilhar nem discriminar. Além disso, o documento destaca o caráter abstrato dos valores que são abordados pela ética, pois esta trata de “princípios e não de mandamentos. [...] é um eterno

pensar, refletir e construir”. Deste modo, a escola “deve formar” os indivíduos para serem “livres, autônomos, para pensarem e julgarem” (BRASIL, 1997, apud BRASIL, 2007, p. 16). A escola deve preocupar-se com essa formação, visto que os indivíduos não nascem bons nem maus, a sociedade é que os educa; no entanto, o poder da educação formal é limitado.

Para desenvolver sua metodologia, o primeiro texto ressalta a importância da psicologia, porém, não menciona outra importante ciência que também estuda a ética: a filosofia. E no que essas abordagens se diferenciam?

A filosofia, conforme Bárbara Freitag (1992) fundamenta, analisa e julga a ação, os princípios conscientes que a orientam, o sujeito que a efetiva e tenta explicitar o que é o bem e o que é o mal. A filosofia estimula o sujeito a usar a razão, a hierarquizar suas prioridades, avaliar o contexto da ação, seguir certos princípios, geralmente, de bem, verdade e justiça; a refletir e avaliar uma ação já realizada com a finalidade de não cometer o mesmo erro.

A psicologia, por sua vez, aponta as razões que levam o sujeito a agir de determinada maneira e não de outra, desvendando as causas subjetivas das ações (FREITAG, 1992, p 14). A psicologia, para Bárbara Freitag, tem uma concepção construtivista, pois considera que o indivíduo é formado gradualmente, inclusive na questão moral, isto é, ele pode tornar-se autônomo, agir e julgar conforme o que acha melhor, indo além das convenções formais/sociais em vigor. Essa ciência, além disso, tem uma concepção dinâmica quanto à formação da criança, uma vez que todos têm condição de atingir estágios mais altos de psicogênese (pensamento hipotético-dedutivo, moralidade autônoma e linguagem socializada). Contudo, há condições socioeconômicas, por exemplo, que impedem esse desenvolvimento. Ademais, a psicologia mostra que existem fases de desenvolvimento que as crianças estão mais abertas a certos aprendizados e que a educação pode utilizar-se desse conhecimento. Os estudos nessa área indicam ainda a necessidade de reformas sociais urgentes para um melhor desenvolvimento moral (FREITAG, 1992, p. 282-3).

A sociologia é outra ciência que também estuda a moral. Ela analisa a ação do sujeito relacionada com outros indivíduos, avaliando suas conseqüências objetivas. Deste modo, sua maior contribuição, de acordo com Freitag (1992, p. 279), é estudar o mundo vivido e as relações cotidianas fugindo de uma norma pré-determinada, ao reformular e questionar constantemente suas regras e princípios.

O segundo texto, *Democracia, cidadania e educação*, de Ulisses F. Araújo, foi inserido no Programa, segundo os elaboradores, para ajudar na compreensão da relação dos princípios de democracia e cidadania com a ética e a educação. Isto devido ao Programa ressaltá-los como princípios básicos para a educação em valores. Princípios que tem como

fundamento a equidade e a dignidade, ou seja, o indivíduo deve sempre visar à coletividade em suas escolhas, suprimindo qualquer espécie de preconceito.

A democracia tem como sentido base “governo da maioria” e numa instituição marcada pela assimetria na relação dos seus componentes (direção-professor-funcionário-aluno), em virtude dos interesses, capacidades, responsabilidades e, sobretudo, papéis sociais, o termo democracia pode ser questionado. Entretanto, este termo pressupõe, ainda, os princípios de igualdade e equidade como complementares e, por conseqüência, não permite autoritarismo, visto que este reprime direitos universais como liberdade de expressão, respeito mútuo, comunicação, dignidade, entre outros.

Distanciando-se da concepção tradicional de cidadania – caracterizada como um “conjunto de direitos e deveres que permite aos cidadãos e às cidadãs participar da vida política e da vida pública, podendo votar e ser votados, participar ativamente na elaboração das leis e exercer funções públicas” (ARAÚJO, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 33) – em virtude de ela reduzir os homens às meras relações sociais e políticas, o autor define sua idéia de uma educação para a cidadania:

do meu ponto de vista é necessário que cada ser humano, para poder efetivamente participar da vida pública e política, se desenvolva em alguns aspectos que lhe dêem as condições física, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais necessárias para uma vida saudável, uma vida que leve à busca virtuosa da felicidade, individual e coletiva (ARAÚJO, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 33-34).

Em outras palavras, o autor defende a formação integral do educando, formação igualmente defendida pelos PCNs, que a define como “articulação do corpo e espírito, meios e fins, teorias e práticas, com o objetivo de promover o bem coletivo” (BRASIL, 1998, p. 82). Trabalhar a formação da consciência, como vimos, é considerar as características destacadas por Araújo, que são específicas a cada indivíduo, com exceção da capacidade epistemológica que é universal.

Não obstante ressaltar a formação integral ou as várias esferas da consciência explicitando suas inter-relações, no texto referido acima, a política é a esfera privilegiada e não o enfoque sugerido pelo título do módulo. A pergunta que aqui nos interpela é: não haveria outro texto mais específico para ser inserido neste módulo, visto que outro fragmento da mesma obra compõe o módulo seguinte? A bibliografia diversificada apresentada no final do Programa (módulo cinco) nos responde que sim, o que é enfatizado pela inserção deste texto na bibliografia do segundo módulo.

Assinalamos, ainda, que Araújo defende enfaticamente a idéia de equidade (reconhece os princípios da diferença dentro da igualdade) como necessária à vida democrática, devido ao mundo plural em que vivemos. Destacamos que essa idéia de pluralidade sob o viés filosófico é trabalhada por Nadja Hermann (2001) e que, apesar de aparecer na bibliografia, não é citada no corpo do texto do Programa – o que realça a preferência conferida ao ponto de vista psicológico ao abordar a ética, especialidade do autor e elaborador.

Neste módulo, as atividades propõem a reflexão sobre o texto teórico, buscando compreender a conceituação de ética e sua importância no cotidiano escolar, além de conhecer os princípios e valores que a escola considera importantes, com a intenção de criar sugestões pedagógicas para a construção de princípios e valores desejados pela sociedade. A proposta sugerida pauta-se em estratégias de dramatização com a finalidade de conhecer os sentimentos e problemas dos outros, em um debate para analisar as cenas e refletir sobre os sentimentos que elas suscitaram, em uma dissertação sobre a temática encenada.

Podemos perceber que a atividade sugerida de dramatização, a qual trabalha o conflito entre as relações autoritárias e de respeito mútuo, é uma das propostas da teoria de Josep Puig, que trabalha com a psicologia moral e desenvolve propostas metodológicas acerca da educação moral. Em seu livro *Ética e valores: métodos para um ensino transversal* (1988), essa atividade proposta é nomeada por *role-playing* e tem por objetivo que o aluno se coloque no lugar do outro a fim de compreendê-lo e conhecer outros pontos de vista – fatores que contribuem para o conhecimento de si mesmo.

Uma outra atividade pauta-se no estudo sobre as condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais, que o texto de Araújo considera essenciais para o pleno exercício da cidadania. Estudo prolongado por meio de uma pesquisa censitária, visando a conhecer os motivos que impedem a participação de pessoas que vivem nos bairros no ambiente escolar, bem como a formulação de propostas de atuação política de como isso poderia ser resolvido. Os elaboradores ressaltam que o papel do fórum nesse projeto é “articular e coordenar o projeto, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade em sua execução e as condições materiais e políticas para sua realização” (BRASIL, 2007, p. 38).

Percebemos que os exercícios propostos enfocam o tema da inclusão, especificidade do módulo quatro, e têm maior relação com a cidadania do que com a ética, diferenciando-se daquele módulo por pesquisar suas causas e por tentar compreendê-las e solucioná-las. A ética diluída na política é uma maneira de buscar compreender o outro por meio da

interpretação e da pesquisa, com a finalidade de conhecer a si mesmo e de perceber a importância da valoração da pessoa humana.

No entanto, pensamos que a leitura dos dois fragmentos apresentados nesse módulo, apesar de conceituar a ética e relacioná-la ao ambiente escolar, não é suficiente para a compreensão do tema, pois camufla as dificuldades concernentes às diversas teorias que discutem a questão ética. Como vivemos num mundo plural, uma única teoria não conseguiria abarcar todas as suas peculiaridades (GOERGEN, 2001, p. 148).

A falta de uma fundamentação consistente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do qual faz parte o primeiro fragmento, também é apontada por Teresa C. B. Andrade (2004, p. 13) – ausência que proporciona um olhar superficial sobre a realidade. Tal característica é compensada pelas sugestões de estratégia de trabalho que enfatizam a necessidade de relacionar o tema ao contexto onde a escola está inserida e a sua realidade particular. Por outro lado, as atividades ressaltam os valores e princípios restringindo o campo de atuação da ética, porque se focaliza no que impulsiona as pessoas a agirem, desconsiderando as situações concretas da ação e de seu agente, como conseqüências objetivas do ato e condições socioeconômicas.

1.2.2. Módulo: Convivência democrática

O segundo módulo, *Convivência Democrática*, tem como tema, além do próprio título, a disciplina, a paz, a relação dialógica, entre outros. Seu objetivo é trabalhar a reflexão e a construção das relações interpessoais democráticas, entre as quais incluem o diálogo e a resolução pacífica de conflitos, o abandono das relações autoritárias, violentas e indisciplinadas e, por conseguinte, a construção de valores democráticos. Fatores igualmente necessários à “construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz” (BRASIL, 2007, p. 8).

Para alcançar a finalidade acima descrita, propõe a criação de assembleias escolares e grêmios estudantis; atividades que enfocam a resolução e a mediação de conflitos, para que os participantes da comunidade escolar “mantenham os comportamentos em níveis democraticamente aceitáveis” (BRASIL, 2007, p. 8); estratégia de aproximação entre escola, família e comunidade. Visando ao melhor entendimento do tema proposto, apresenta um texto explicitando o funcionamento, características e pontos positivos da assembleia e um relato de

experiência, afirmando ser uma proposta viável, bem como um vídeo e atividades pedagógicas.

Observamos que o título do primeiro fragmento: *A participação escolar como diálogo e ação cooperativa*, de Josep Puig, antecipa o que será tratado: diálogo e ação. O diálogo tem como objetivo estabelecer acordo e normas, planejar o trabalho escolar, opinar, confrontar pontos de vista diferentes, analisar fatos de modo a ampliar a própria perspectiva sobre os temas debatidos, compreender o outro (ponto este ressaltado pelo autor, devido ao viés psicológico que aborda a moral neste e em outros trabalhos) e criar responsabilidade, entendida como comprometimento que resulta em ação. A ação cooperativa refere-se à prática de rotinas, acordos e tarefas combinadas nos momentos de debate, bem como projetos mais amplos como passeios e festas. O diálogo e a ação, segundo Puig, são essenciais para a tomada de consciência do funcionamento e sistematização da instituição escolar e tal conscientização é indispensável à sua transformação.

O texto de Puig explica o funcionamento de uma assembléia de docentes e de discentes e a caracteriza como um espaço e tempo que serão destinados ao diálogo sobre temas pertinentes à convivência e ao trabalho pedagógico, com o propósito de melhorá-los. A função dos educadores seria a de facilitar a comunicação, regulá-la e apresentar as informações e as questões a serem debatidas. O autor ainda atribui às assembléias o papel de formação moral dos alunos, uma vez que “são momentos úteis como meio para construir capacidades psicomorais e para *transmitir* atitudes e valores” (PUIG, 2000, apud BRASIL, 2007, p. 17, grifo nosso).

Recorremos ao dicionário eletrônico (Aurélio, 1994) para compreender as possíveis acepções da palavra em destaque - transmitir:

1. Mandar de um lugar para outro, ou de uma pessoa para outra; expedir, enviar;
2. Fazer passar dum ponto ou dum possuidor ou detentor para outro; transferir;
3. Deixar passar além; conduzir, transportar;
4. Exalar, recender, trescalar;
5. Comunicar por contágio; propagar;
6. Telec. Enviar (informações) por meio de ondas eletromagnéticas.
7. Teor. Inf. Emitir (sinais) através de um canal de comunicação.

Ao utilizar o termo *transmitir*, Puig, ou o seu tradutor, constrói um sentido de expedir, transferir, contagiar; ações que não provocam uma transformação nem envolve um processo. No parágrafo seguinte, ele se contradiz ao apontar alguns valores a serem *trabalhados* (respeito às diferenças, amizade, confiança ou responsabilidade), pois *trabalho* pressupõe

esforço físico e intelectual, determinação para se atingir o fim almejado. No entanto, logo em seguida, expõe novamente a idéia de transmissão quando diz que as assembléias contribuem para “a *aquisição*⁷ de atitude e valores” (PUIG, 2000, apud BRASIL, 2007, p. 18) e não. Por exemplo, uma capacidade de refletir sobre estes e optar por sua própria atitude e valor. Contrapondo-se ao método da transmissão, Mantoan (apud, BRASIL, 2007, p. 24), no texto *Ensinando a turma toda*, inserido no quarto módulo do Programa, afirma que para efetivar a inclusão “é preciso passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.

A educação ética, segundo Puig, no tempo e espaço da assembléia, se dá por meio da transmissão-aquisição de valores e atitudes mediante o diálogo. A grande ênfase atribuída ao diálogo nega qualquer possibilidade de discordância, pois os indivíduos são levados a adotar uma única opinião, considerada, então, a superior. Mas será esse acordo sempre necessário ou mesmo possível? A dissonância faz a sociedade progredir em termos de conhecimento, uma vez que o acordo pode, muitas vezes, estagná-lo. Nesse sentido, o diálogo na escola seria imprescindível para manter a disciplina e a boa convivência, mas não para construir conhecimento.

Em suma, Puig salienta a construção do *eu* e do *sujeito*, ao enfatizar a necessidade de se colocar no lugar do outro (sentimento que ajuda na compreensão do outro e de si), de dialogar, compreender, relacionar, opinar, defendendo sua opinião e buscando o conhecimento. Além disso, enfatiza as atitudes e os valores relacionados à vida pública e política, porém, trata-os, contraditoriamente, como transmissão-aquisição.

Antes de apresentar o segundo texto, os elaboradores destacam uma característica da escola de qualidade: “deve transformar os conflitos cotidianos em espaços autônomos de reflexão e ação, permitindo que alunos e alunas enfrentem, autonomamente, a gama de conflito pessoais e sociais do dia-a-dia” (BRASIL, 2007, p. 41).

Ao abordar os conflitos no âmbito pessoal e social, os elaboradores conferem importância à formação da consciência psíquica, ética e política. A primeira envolve os sentimentos e emoções desencadeados pelos conflitos ou vice-versa; a segunda pressupõe uma análise da situação e escolha autônoma da melhor opção para si e para o outro e a última

⁷ A aquisição pressupõe a capacidade de reagir a determinados estímulos e reter seus resultados, por isso ela é estável conforme a repetição dos impulsos (LAENG, 1973, p. 52).

tende a defender os interesses comuns da comunidade escolar fundamentadas em seus direitos e deveres legais.

Podemos acrescentar, também, o caráter epistemológico em resolver conflitos de forma comunicativa e criativa, pois é por intermédio dos desentendimentos que o conhecimento se transforma e progride. Como é o caso da seguinte situação: uma pessoa é contra determinada opinião; ao construir, organizar e expor seus pensamentos ao outro, pode ajudá-lo a rever sua própria posição, desistir, melhorar ou afirmá-la e um terceiro indivíduo pode unir determinados aspectos das duas posições e criar algo novo e assim sucessivamente, sem, no entanto, a obrigação de acordar uma única posição.

O texto *A resolução de conflitos e o convívio escolar*, de Sastre e Moreno, chama a atenção para a dicotomia entre cognição e emoção feita pelas escolas ao destacar o mundo da ciência e da tecnologia, atribuindo uma preocupação menor ao autoconhecimento e às relações interpessoais. Diante dessa constatação, as autoras fundamentam a importância da educação emocional no âmbito escolar, uma vez que o descontrole das emoções é, muitas vezes, a base dos conflitos, tornado-se essencial conhecê-las para resolvê-los racionalmente. Conhecer os sentimentos e emoções requer um trabalho cognitivo: ter noção acerca dos estados, das causas e dos resultados das nossas emoções, o que pode ser nomeado de *autoconhecimento*. Os conflitos são inerentes à vida em sociedade, o que reforça a necessidade de resolvê-los e não de bani-los, de tentar descobrir suas origens e não de se concentrar em suas manifestações imediatas. Para tanto, é importante se desprender um pouco do ponto de vista individual e adotar o do outro ou outros diferentes.

Considerando, então, a importância de saber lidar com situações conflitantes, as autoras propõem atividades para o Ensino Fundamental e Médio pautadas na epistemologia genética,⁸ com a finalidade de habituar os alunos a “refletir de maneira adequada sobre os conflitos”. Para tanto, elas sugerem a resolução de conflitos em histórias fictícias, em que os alunos teriam que diferenciar e desvendar suas causas e manifestações, considerar os sentimentos das pessoas envolvidas e as conseqüências de cada solução proposta para os conflitos de modo a antecipar seus resultados. Tal aprendizagem é assinalada como um importante reforço da personalidade.

⁸ “A epistemologia genética examina os processos de construção do conhecimento científico através dos tempos, em diferentes sociedades e diferentes áreas do saber, ao passo que a psicologia genética dedica-se ao exame dos processos de construção dos instrumentos de raciocínio infantil e das formas de reconstrução do mundo (social e da natureza) com o auxílio desses instrumentos”. A epistemologia genética tem como suporte empírico e experimental os resultados da psicologia genética, pois “seria incompreensível e inexplicável se não pudéssemos recorrer aos mecanismos de reprodução do conhecimento nas diferentes disciplinas científicas” (FREITAG, 1992, p. 169).

Resumidamente, podemos dizer que o texto *A resolução de conflitos e o convívio escolar* privilegia a formação do *eu* e da *pessoa*, uma vez que destaca a formação da consciência individual, o autoconhecimento em relação aos sentimentos e emoções. Esses fatores possibilitam certo autocontrole que contribui para as relações interpessoais, visto que se aprende a refletir sobre a origem dos problemas e as maneiras de resolvê-los e os seus possíveis resultados. A atividade proposta também inclui a dimensão epistemológica e política da consciência/vida, já que o diálogo é a base da democracia e, quando acrescido de problematização, gera conhecimento.

Para enfatizar os bons resultados que a implementação da assembléia escolar poderia trazer, os elaboradores fazem uso da pesquisa *As mudanças nas relações humanas a partir das assembléias*, relatada por um deles, Ulisses F. de Araújo, e desenvolvida em escolas do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental que aderiram ao projeto. Segundo o autor, as mudanças foram visíveis, tanto na relação professor-aluno, quanto na relação professor-professor. Construiu-se respeito por meio do diálogo, da criação conjunta de regras, da solidariedade que extrapolou limites escolares para o convívio familiar.

É o que também pudemos perceber pelos relatos transcritos e destacamos entre nossas observações o seguinte: o que antes era feito sob ameaças, agora se dá pelo diálogo, fator essencial para a melhoria da relação, pois, enquanto aquele suscitava a raiva e a inibição, este provoca a reflexão sobre os atos, a abertura para falar e ouvir, a resolução de conflitos sem a punição e o respeito pelos demais. Mas será que isso ocorreu devido à constituição da própria assembléia ou devido à longa convivência que esses alunos⁹ têm com seus professores, a qual possibilita a construção de uma relação afetiva, auxiliados pelo desconhecimento de outro sistema de ensino em vigor na maioria das instituições, em que o professor deve ter como pré-requisito para ser contratado “saber controlar” a sala?

Acreditamos que a criação de assembléias pode ser, sim, um espaço para incentivar a participação dos alunos, porque foge do contexto da sala de aula, no qual são moldados a sempre ficar calados e sentados (ser controlados) ou reclamar seus direitos sem ao menos pensar nos seus deveres. O diálogo proporciona o respeito pelo diferente, certa autonomia quanto às escolhas e decisões, ou seja, além de repercutir na democracia (esfera coletiva) reflete, do mesmo modo, na moral (esfera pessoal). Por isso, pensamos que o diálogo deve fazer parte do cotidiano escolar e não apenas de um espaço artificial e momentâneo.

⁹ O autor enfatiza que a assembléia foi “testada” na educação infantil e é nela que se mostrou “eficaz” (ARAÚJO, 2002, apud. BRASIL, 2007, p. 38).

Ademais, neste módulo, *Convivência Democrática*, o Programa propõe como espaço de reflexão e discussão, além do Fórum, o exercício da assembléia, que listaria os pontos positivos e negativos da escola, sempre visando a melhorá-los. Com o vídeo, o Programa continua a discussão do tema para depois inserir as assembléias na sala de aula e na escola como um todo.

Destacamos que as assembléias, ao priorizar a regulamentação do convívio e as relações interpessoais no que se refere às regras, são mais voltadas à política no sentido de governo democrático (como sugere o título do módulo). A assembléia, do mesmo modo, está intimamente relacionada ao âmbito da ética definida no primeiro módulo como princípios abstratos e como um “eterno pensar, construir e refletir”, uma vez que são esses princípios que fundamentam as regras.

A segunda atividade deste módulo é referente ao texto *Convivência democrática: a resolução de conflitos e o convívio escolar* e procura solucionar conflitos listando os mais frequentes e levantando hipóteses de como poderiam resolvê-los. Nas aulas, os alunos desenhariam ou descreveriam uma situação de conflito por eles vivenciada com o objetivo de o professor descobrir os problemas frequentes da turma e elaborar estratégias para ajudá-la a compreender os motivos e a estudar possíveis soluções.

Observamos que, ao propor um exercício fundamentado no diálogo, como é a assembléia, há a explicitação dos seus benefícios, o que não ocorre quando a atividade é artística. Por que desenhar ou narrar um acontecimento? Para o professor conhecer os conflitos comuns, funcionando como auxílio na mediação e intervenção docente, seria uma resposta suficiente? Acreditamos que não, pois a obra artística é expressão de tudo que envolve a vida, seja sentimentos, acontecimentos, observações ou reflexões tanto de si, quanto dos outros e do mundo; engloba inclusive os conflitos tanto emocionais e valorativos de um mesmo ser, como de idéias, crenças e objetivos de vida de diferentes seres de um mesmo lugar ou de locais diversos. A obra artística também é um instrumento poderoso de rememoração que ajuda os indivíduos a reverem atitudes, valores e emoções, contribuindo, por exemplo, para não reincidir em erros já conhecidos.

1.2.3. Módulo: Direitos Humanos

O terceiro módulo, *Direitos Humanos*, tem como objetivo formar ética, social e politicamente os envolvidos com a comunidade escolar e, num segundo momento, expandir essa formação a toda comunidade externa à escola, pois acredita que o “Fórum Escolar de Ética e Cidadania pode ajudar cada comunidade a implementar ações que levem à justiça social e à formação ética e cidadã das futuras gerações” (BRASIL, 2007, p. 8). O Programa enfatiza o direito universal à educação, que tem a função de desenvolver plenamente a personalidade humana, entendida como ativa, crítica, consciente de seu papel social e que age de modo a sempre fortalecer os direitos humanos.

Com a finalidade de alcançar os objetivos citados, apresenta o texto de Dallari, *Direitos humanos e cidadania*, que explicita o que são os direitos humanos e seus princípios básicos (liberdade, igualdade e fraternidade). Estes, segundo o autor, podem ser alcançados pela solidariedade e visam a preservar a humanidade do indivíduo, a qual, por sua vez, é dotada de inteligência, consciência, vontade e “dignidade que a coloca acima de todas as coisas da natureza”. E ressalta que todos devem ser considerados com esses pressupostos e tratados humanamente, mesmo que seja um cruel assassino. Nesse caso, sua punição está prevista na lei, e esta considera a humanidade dele.

Percebemos que o texto citado contém apenas uma fundamentação simples e objetiva acerca do tema, visto que não conseguimos apreender a opinião ou proposta do autor a respeito de implementações ou consolidações desses direitos.

Para introduzir a transcrição dos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os elaboradores utilizam o texto *Ética e cidadania*, da Fundação Victor Civita, que versa sobre os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que regem a Declaração, designando-os como “fonte” de cidadania. Entretanto, o texto considera esses artigos como se fossem “mandamentos”, não explicitando o sentido que atribui a esta palavra carregada semanticamente de preceitos religiosos.

Sob nosso ponto de vista, essa não foi uma designação adequada, já que os direitos universais são fruto de uma conquista da relação dialógica entre as diversas nações do mundo, fundamentados em observações de nossas necessidades humanas; não se trata, portanto, de algo Divino, externo e superior ao homem.

Para visualizar a relação democrática, o Programa expõe o relato da Rede de Observatório dos Direitos Humanos sobre experiências de participantes de escolas da favela

Heliópolis, localizada na Zona Sul de São Paulo. O longo relato expõe denúncias de fatos ocorridos em várias escolas dessa região. As denúncias se referem ao autoritarismo dos professores, comportamento mostrado pela recusa em re-explicar os conteúdos disciplinares, “falta de educação” e desrespeito, efetuados tanto por humilhação (gritos, exposições dos erros, discriminação pela cor da pele, revista policial, antecedentes criminais e lugar de origem) quanto por castigos físicos (“chute na bunda”, esparadrapo na boca, puxão de orelha). Os discentes denunciam também o consumo de drogas por professores e alunos, atitude que gera desconforto e medo em quem observa; e o não acesso à estrutura escolar (quadras esportivas e bibliotecas) a que eles têm direito. É importante destacar que esses fatos afetaram alunos de diversos níveis de escolaridade.

Após as denúncias que envolvem várias escolas, o relato se atém a duas: a “que não funciona” e a “que funciona”. A primeira é marcada pelo autoritarismo e segregação entre a escola e a comunidade, fator que impede o diálogo e o conhecimento das necessidades dos alunos nesse contexto. Deste modo, o educando não desenvolve o senso crítico e a capacidade de lutar por seus direitos, como um trabalho digno e uma moradia decente. E, por conseguinte, sua revolta devido à situação social é exposta na escola por meio da violência, da não frequência às aulas e da desestimulação para com os estudos. No entanto, “a má qualidade do ensino e a indisciplina são tratadas como sendo ‘falta de interesse do aluno’” (REDE DE OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS – RODH , 2001, apud. BRASIL, 2007, p. 46), sem pensar, portanto, que essa situação poderia decorrer da falta de interesse da escola.

A “escola que funciona” age de maneira contrária a escola descrita acima, privilegiando relações contextualizadas, solidárias, dialógicas e responsáveis que conseguem conquistar todos os envolvidos no processo educativo. Ela tem um Grêmio ativo que, além de representar os alunos, procura trazê-los para dentro da escola com atividades complementares ao currículo, evitando que eles permaneçam na rua onde são suscetíveis ao tráfico e ao consumo de drogas. Além disso, o Grêmio procura integrar a escola com a comunidade e exige um ensino de melhor qualidade. Tal escola, segundo o relatório, está mais próxima de uma educação ideal por propiciar a formação necessária para que o aluno faça parte da universidade pública e/ou do mercado de trabalho e tenha uma remuneração digna. Afirma também a necessidade de se trabalhar os direitos humanos com o propósito de sua adesão contribuir para a transformação da escola e, conseqüentemente, da comunidade.

Para concluir o texto o relator afirma:

A participação no Observatório nos permitiu ver a realidade da grande maioria dos jovens da região: a falta de um projeto educativo competente não lhes permite criar uma consciência crítica, mas só reproduzir a realidade de vida difícil e sofrida a que fomos acostumados a enfrentar. O jovem daqui não tem expectativa de um futuro, não vislumbra caminhos para sair desta condição, não se permite sonhar com uma vida mais digna, não acredita na transformação (RODH, 2001, apud BRASIL, 2007, p. 61).

O relato de experiência enfatiza o trabalho com valores ou direitos humanos na escola pública, aspecto que o Programa em sua totalidade mostra ser importante e que tem resultados positivos. Contudo, não podemos restringir a reflexão ética e política à esfera pública, uma vez que a violência entre jovens de classe média, que estudam em escolas privadas é freqüente, como o episódio da empregada doméstica que foi agredida enquanto esperava um ônibus para ir ao médico. Os agressores justificaram seu ato afirmando pensar que ela fosse uma prostituta, mostrando, assim, a desconsideração pelo ser humano. Esse não foi um caso isolado, outras prostitutas sofreram agressões tanto pelo grupo preso quanto por outros jovens também de classe média (GAROTA..., 2007 e JOVENS..., 2007).

Em conseqüência disso, acreditamos que a educação fundamentada nos direitos humanos pode melhorar a qualidade do ensino escolar e contribuir para a transformação da sociedade, mas não mudá-la sozinha. Há ambientes em que essa educação é imprescindível, porém, há locais que também precisam de outros investimentos, como qualificação profissional para as áreas onde há escassez de mão de obra especializada,¹⁰ a fim de que os alunos tenham condições efetivas de acreditar e de lutar por uma vida digna e uma sociedade mais justa e democrática

Quanto à atividade em sala de aula, o texto propõe a divisão dos artigos da DUDH em turmas para que desenvolvam uma expressão artística que os represente, como música, teatro, dança, pintura, expressão corporal, cinema. Sugere a exposição dos trabalhos num dia festivo, que seria “de congregamento, de alegria, *mas* de muito aprendizado ético, político e social” (BRASIL, 2007, p. 31 grifo nosso).

A conjunção adversativa *mas* deixa transparecer que o divertimento exclui o aprendizado e vice-versa; como se a proposta de expressão artística fosse um simples divertimento ou um mero aprendizado. A união entre estas duas esferas, que parecia ocorrer no início da atividade, é negada por sua continuação. E a pergunta que fazemos é: por que então enfatizar a criação artística? O que ela tem de positivo? Somente distração e atrativo para o envolvimento das crianças nas atividades?

¹⁰ Como médicos, engenheiros de produtos, especialistas no ramo sucralcooleiro. Mãos-de-obra que despense um investimento muito acima da renda da maioria dos trabalhadores.

A última atividade, deste módulo, é uma pesquisa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo fragmento está inserido no quinto módulo, com o objetivo de conhecê-lo, de perceber como a realidade que circunda a escola cumpre o Estatuto, quais dificuldades para a sua efetivação e para a elaboração de um estudo a respeito de como a comunidade e a escola “podem adaptar-se aos seus princípios”.

Percebemos que o módulo Direitos Humanos preocupou-se mais com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que possuem princípios fundamentais à humanidade do homem e à democracia social. A relação da Declaração e do Estatuto com a realidade e sua divulgação na comunidade são essenciais para traçar caminhos a fim de atingir as metas ali dispostas, para que eles ganhem sentido efetivo e não sejam tratados apenas como utopias, isto é, como sonhos que servem apenas para caminhar, conforme disse-nos Eduardo Galeano em nossa epígrafe, mas como sonhos que possam ser realizados.

1.2.4. Módulo: Inclusão Social

O módulo quarto, *Inclusão Social*, pretende discutir as principais temáticas relacionadas à inclusão e à exclusão no ambiente escolar, com o propósito de desmistificar as representações sociais que menosprezam os indivíduos, por diversos motivos, como etnia, cultura e nível socioeconômico, bem como a construção de uma escola inclusiva, aberta e voltada aos interesses humanos. Uma comunidade escolar com essas características é um caminho para melhorar as condições de vida da população, a igualdade de oportunidades e a construção de valores socialmente desejáveis.

Para se pensar a temática, os elaboradores apresentam um artigo de Stainback (*Origens do movimento de inclusão social*), que afirma a ocorrência do processo de mudança no âmbito educacional ao dar oportunidade à inclusão social. Entretanto, há ainda certa desconsideração para com as necessidades específicas de cada aluno. A inclusão para a autora, portanto, é uma realidade que deve se firmar, a cada dia mais, com o auxílio de toda a comunidade. Stainback caracteriza a inclusão como um valor social – o qual abrange outros valores como respeito mútuo, compreensão e equidade – que pode modificar hábitos. Para promovê-los é necessário traçar alguns caminhos que vençam esse desafio, percurso possível se for coletivo e comprometido. Ademais, a autora enfatiza a educação da criança, pois é

durante sua formação que são adquiridos o entendimento das diferenças, o respeito mútuo, assim como outros valores. Ressalta que a melhoria da educação no que se refere à diversidade e equidade ocorreu e ocorrerá devido “a melhoria de oportunidades educacionais oferecida aos alunos e à disponibilidade de informações necessárias aos educadores” (STAINBACK, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 15).

Concordamos com a autora e destacamos também que, além dessas informações, será necessário uma formação voltada para o tema e políticas públicas para a valorização do profissional da educação, afinal, um dos requisitos para a formação continuada é ter tempo e motivação para estudar e pesquisar.

No artigo, *Ensinando a turma toda*, Mantoan define o que entende por escola de qualidade: aquela que forma pessoas para uma “sociedade mais evoluída e humanitária” (no entanto, não explicita o que entende por essas características), não nega que o erro pode ensinar, aproxima os alunos entre si, proporciona o conhecimento do mundo e de outras pessoas. Além disso, essa escola tem as famílias como parceiras, age pautando-se na solidariedade, ensina os alunos considerando seus aspectos lógico, intuitivo, sensorial e afetivo, entre outras características (MANTOAN, 2002, apud, BRASIL, 2007, p. 22). Para a autora, é obrigação da escola “ensinar a turma toda sem exclusões e exceções” resignificando, portanto, a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, ao falar sobre a educação, diríamos, tradicional, a autora afirma:

Enquanto os professores do ensino escolar (especialmente os do nível fundamental) persistirem em:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;
- adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos a preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- [...]

É assim que a exclusão alastra-se e perpetua-se (MANTOAN, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 26-27).

O professor, dessa forma, é considerado culpado pela educação não formar sujeitos capazes de transformar a realidade.

Apesar de o texto fazer sugestões para que o professor melhore sua prática, ao culpá-lo, parece não considerar que o docente também foi educado de um modo tradicional e

somente uma formação continuada teórica não seria suficiente para mudar suas práticas metodológicas e seu comportamento como um todo.

Acreditamos que a formação inicial deve objetivar um profissional competente, nos termos em que defende Rios (2001): além da formação técnica, que engloba conteúdos e metodologias, o professor deve ter uma formação política e filosófica, ou seja, fazer seu trabalho com intencionalidade, responsabilidade e compromisso com a educação. Compromisso pressupõe escolha, adesão a uma maneira de agir e ao caminho a percorrer; fatores que conjugam a consciência, o saber e a vontade, aliados ao dever e ao poder. O poder é caracterizado por influenciar o comportamento dos outros (não no sentido de dominação, mas algo que conjuga possibilidades e limites) e o dever por influenciar suas próprias atitudes, estando intimamente ligado aos direitos. Ter competência é perceber que a docência não é uma atividade mágica, mas algo construído mediante a articulação da ética e da política, pois “não basta levar em conta o *saber*, mas é preciso *querer*. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do *dever* e se não se tem o *poder* para acionar os mecanismos de transformação” da escola e da sociedade (RIOS, 2001, p. 57, grifos da autora).

Pensamos que a estrutura da escola, em sua totalidade, teria que mudar com ajuda da comunidade e de políticas públicas. O professor não irá preparar diferentes atividades para suas diversas turmas, normalmente com mais de trinta e cinco alunos, e, talvez, em diversas escolas. Ele não terá tempo nem disposição para ler, pesquisar e propor diferentes atividades. Enfim, destacamos que há uma contradição em ressaltar listas de práticas docentes que impedem a educação inclusiva e lista de práticas escolares que a privilegiam;¹¹ pois, apesar de serem âmbitos que se mesclam e se sobrepõem, são diferentes, visto que o âmbito escolar é mais amplo e considera, inclusive, a participação discente nesse processo.

Mantoan, apesar de criticar a educação tradicional por visar à formação da criança para o futuro e se afastar do presente, afirma:

recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e desenvolvam-se sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que *têm de reverter* uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e

¹¹ “[...]”

- rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares;
- formação de redes de conhecimento e significações, em contraposição a currículos conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas seriados;
- integração de saberes decorrente da transversalidade curricular e oposta ao consumo passivo de informação e de conhecimentos sem sentido;
- policompreensões da realidade;
- [...]” (MANTOAN, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 24).

torná-lo mais humano. Recriar esse modelo relaciona-se ao que entendemos como qualidade de ensino (MANTOAN, 2002, apud BRASIL, 2007, p. 22, grifo nosso).

Percebemos que, de acordo com uma visão muito difundida, a autora responsabiliza as crianças em formação pela necessária transformação social – as escolas são consideradas “incubadoras do novo”. Essa responsabilidade não tem o sentido de autonomia para escolher e agir, mas um imperativo “tem de”. E a dúvida que temos é: vamos obrigá-los a fazer o que não conseguimos? Como torná-los revolucionários se não conseguimos ser?

O relato *O desafio de uma experiência*, de Santos, sobre a rede municipal de educação infantil de Santo André, adota outro ponto de vista em relação ao texto anterior, porque, ao considerar a inclusão como um valor social, ele amplia o âmbito de responsabilidade pela inclusão da escola para toda a sociedade. Além disso, mesmo na escola, não é um fator de responsabilidade única do docente, mas, antes de tudo, é uma questão política que abrange a parte administrativa, física, de formação docente e a participação de outros profissionais como psicólogos e agentes de saúde.

A formação dos professores, nessa política educacional, visou a romper com a idéia de que a aprendizagem somente ocorre em classes homogêneas. Para isso, teve o auxílio, dentre outros profissionais, de uma sociodramatista para lidar com possíveis bloqueios afetivos em relação à inclusão. Pela arte, foi possível perceber a angústia dos professores quanto à deficiência e não quanto ao deficiente em si. Tal aspecto mostrou a necessidade de desenvolver a sensibilidade para com a pessoa humana, visando à capacitar o professor a trabalhar com as diferenças.

No contexto dessa política inclusiva, a inclusão é entendida do mesmo modo que o resgate da educação de qualidade, assim como um direito de todos os cidadãos, sem preconceitos nem discriminação. Ademais, a inclusão também se refere à construção de mais creches, à alfabetização de adultos, à instalação de cursos profissionalizantes, à inserção de alunos especiais em classes regulares, ao acesso à cultura e à arte.

O objetivo dessa política educacional implantada em Santo André foi formar para o exercício da cidadania, caracterizado pelo reconhecimento dos direitos, pela responsabilidade, pela consciência crítica e pela igualdade de oportunidade, tanto nos estudos quanto no trabalho. A qualidade de ensino que ajudará essa formação tem como “referencial o aperfeiçoamento da condição humana” e a “construção de valores éticos, como respeito à vida, solidariedade e cooperação” visando à formação do *sujeito*.

Pelo relato, percebemos que a melhoria na qualidade da educação foi um desafio que mobilizou várias instâncias da comunidade. Mas será que eles teriam o mesmo sucesso num projeto que envolvesse alunos do ensino médio, por exemplo, aqueles que já estão moldados a um sistema conservador, ao invés de crianças de 0 a 6 anos? Talvez não, mas é uma iniciativa ampla e profunda que vale a pena ser expandida para outros níveis de ensino.

Neste módulo, a primeira atividade, referente ao texto *Ensinando a turma toda*, além de sua compreensão, visa à elaboração de exercícios autobiográficos¹² sobre experiências escolares no âmbito profissional, para os docentes, e no estudantil, para os alunos. Não sugere, no entanto, que o professor resgate pela rememoração suas experiências como aluno, com a intenção de que se sinta novamente como é estar do outro lado da sala de aula. Acreditamos que esse processo ajudaria a refletir acerca de suas atitudes, palavras, valores, bem como sobre os sentimentos dos alunos.

Os exercícios sugerem também a reflexão e a proposição de alternativas concretas para, por meio de entrevistas, conhecer e lidar com as diferenças tanto da turma como da comunidade local. Na sala de aula recomendam o trabalho com a temática da discriminação e a participação dos alunos na construção da metodologia do professor: o que este poderia fazer para incluir outros conteúdos e para deixar suas aulas mais interessantes.

Por meio das atividades, observamos a importância conferida ao conhecimento da realidade concreta das escolas. Fator relevante para que os alunos não se isolem em um pequeno grupo ou família, configurando-se em uma ótima oportunidade para conhecer e valorizar o ser humano como é ou como deveria ser, nos casos em que não são tratados humanamente.

1.2.5. Considerações acerca do Programa *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*

Diante da diversidade de valores, os princípios clássicos da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – continuam atuais e fundamentam as constituições de países que almejam a democracia, como é o caso do Brasil. Esses princípios,

¹² Exercício autobiográfico, segundo os elaboradores, é a escritura de um “texto dissertativo” que “permite aos sujeitos, ao refletir sobre o passado, refazer e dar um novo sentido ao presente, projetando um futuro que incorpore as experiências progressas e atuais” (BRASIL, 2007, p. 31).

conseqüentemente, são aclamados no ambiente escolar e o Programa Ética e Cidadania enfatiza esses aspectos, pois, apesar de regerem muitos discursos éticos, políticos e educacionais, na maioria das vezes, não são considerados efetivamente.

De modo geral, podemos dizer que, o Programa realmente privilegia a formação da cidadania, entendida como solidariedade, cooperação e capacidade de lutar por seus direitos e deveres. No entanto, em alguns momentos, a sociedade que existe é esquecida ou simplesmente desconsiderada quando se pensa na formação dos educandos para uma sociedade ideal. Isso ocorre, por exemplo, quando Stainback afirma a necessidade de se formar pessoas para uma sociedade mais “evoluída e humanitária”, sem sequer explicitar o que entende por esses adjetivos, os quais, em nosso entendimento, é algo que não existe, proporcionando, portanto, a idéia de que somos atrasados e de que o futuro será melhor. Desse modo, a formação visa a um *dever ser* do aluno e não ao que ele *é*. Objetivo que pode desencadear conflitos de valores escola-mundo ou mundo-escola, e, por conseguinte, resultar em descrédito de ambos os valores ou numa escolha nem sempre desejável pelos educadores.

O diálogo é outro fator importante que o Programa ressalta por ser um meio essencial de expressão, comunicação e enriquecimento mútuo do professor e do aluno (LAENG, 1973, p. 126). Além disso, o diálogo envolve a linguagem, principal característica que diferencia o homem dos outros animais e, portanto, devemos saber utilizá-la bem. Utilizar bem a linguagem é não se deixar manipular por ela. Para tanto, é preciso aprender a ler/compreender as entrelinhas, o não-dito, mas subentendido; aprender a problematizar a linguagem. Esses ensinamentos são pouco desenvolvidos nas escolas, fator perceptível pelo elevado índice de analfabetismo funcional que cresce a cada dia. Desse modo, o desafio se torna ainda maior: como ensinar a dialogar, se a escola não está conseguindo nem alcançar seu objetivo básico (desenvolver as habilidades de leitura e escrita)?

Por outro lado, não podemos esquecer que diálogo está relacionado à dialética, “o processo de raciocínio que leva a obtenção da verdade e do conhecimento acerca de qualquer assunto” (BLACKBURN, 1997, p. 99). Sabemos que falar em verdade absoluta é não considerar o mundo plural em que vivemos, marcado por inúmeros pontos de vista e perspectivas que, muitas vezes, se opõem, mas que, no entanto, não podem ser avaliados como certo ou errado.

Ilustramos a afirmação acima com um dilema moral muito difundido. Ante a doença da esposa, o marido, sem condições financeiras para adquirir medicamentos, vê-se numa escolha difícil: roubar o remédio e salvar a esposa ou manter sua honestidade e deixá-la

morrer? O que tem maior valor a propriedade privada ou a vida humana?¹³ Postos nestes termos simples, a vida parece mais importante, porém, se o dono da farmácia argumentar que depende do dinheiro para comprar comida, serão duas vidas que dependem de um mesmo bem. Perante um dilema moral como este, passível de agregar mais e diversos argumentos, seria possível chegar a uma verdade, a uma escolha correta, sem se afastar demasiadamente do problema? Sem dizer, por exemplo, que a culpa é do desemprego, pois apenas justifica a existência do dilema, mas não ajuda a resolvê-lo.

Podemos destacar também outros aspectos pontuais do Programa, além daqueles antes descritos em cada módulo. A bibliografia referente à ética inclui vários livros que adotam o ponto de vista filosófico, no entanto, nenhum ponto é mencionado diretamente no corpo do texto. Sobre a ética, que nos interessa mais diretamente, o que o Programa apresenta é um fragmento do documento oficial (Parâmetros Curriculares Nacionais) e outro do colaborador Ulisses F. de Araújo. Destacamos, ainda, que a opinião do citado colaborador é retomada em vários momentos, seja por meio de sua fundamentação teórica, como Josep Puig, seja pela óptica da psicologia moral. Com essa observação, não pretendemos desmerecer o autor e sua visão, ao contrário, seus trabalhos são relevantes e contribuem para a prática docente; quanto à psicologia, estamos certos de que é uma ciência importante para o estudo ético, em virtude de esclarecer as condições internas, subjetivas do ato moral, como os motivos e os impulsos. Entretanto, sua única consideração (não adotando, portanto, fatores objetivos) pode cair, como diz Sánchez Vázquez (2006, p. 30), num psicologismo ético, isto é, “na tendência a reduzir a moral ao psíquico e a considerar a ética como um simples capítulo da psicologia”.

A filosofia pode contribuir muito para a reflexão ética, visto que é ela que procura fundamentar o objeto da ética (a moral). E fundamentar é “encontrar, definir e estabelecer racionalmente os princípios, as causas e as condições que determinam a existência, a forma e os comportamentos de algumas coisas, bem como as leis ou regras de suas mudanças” (CHAUÍ, 2006, p. 23). Na ética, isso pode ser feito quanto aos atos (motivos, meios, fins, conseqüências), as normas e princípios (egoísmo, individualismo, amizade, liberdade, coragem...), o agente moral (é dotado de vontade, responsável, livre e consciente? É um ser autônomo?¹⁴ Em outras palavras, como é a constituição de seu caráter?). Além da psicologia

¹³ O artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma: “toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. O artigo XVII da mesma Declaração diz: “1. Toda pessoa tem direito à propriedade privada, só ou em sociedade com os outros; 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade” (BRASIL, 2007, p. 24; 25).

¹⁴ Autonomia tem origem no grego *autos* (“eu mesmo, si mesmo”) e *nomos* (“lei, normas, regras”). Deste modo, ser autônomo é poder dar a si mesmo a lei e as normas de conduta, é gozar de liberdade para escolher e agir.

e da filosofia, a sociologia também pode contribuir para com a reflexão ética, em virtude de vivermos numa determinada sociedade com características, muitas vezes, singulares¹⁵.

Em comum, a psicologia, a filosofia e a sociologia defendem a constituição de um sujeito livre (para escolher e agir), racional (responsabiliza-se pelas conseqüências de nossas ações) e dotado de vontade (capaz de controlar e orientar seus atos) (FREITAG, 1992, p. 15). Assim o homem moral é aquele “que pretende a liberdade, a autonomia, a justiça e a igualdade e reconhece os seus limites internos e externos agindo adequadamente (racionalmente) nos dados contextos sociais, transformando-os para aumentar o espaço de liberdade individual e coletiva” (FREITAG, 1992, p. 16).

Outro ponto que assinalamos do Programa é o emprego da arte para se pensar os direitos humanos e a ética. Não há uma fundamentação sobre sua utilização como recurso didático e, ao usá-la didaticamente, transforma-a num pretexto, pois não respeita suas peculiaridades estéticas.

Considerando tal ausência de fundamentação, vale dizer que algumas obras artísticas representam a vida de modo mais organizado em relação ao que realmente aconteceu, propiciando melhor entendimento, tanto pelos sentimentos quanto pelas reflexões que suscita. Já outras obras buscam representar a fragmentação e confusão da realidade exigindo de seu leitor muita atenção e, às vezes, mais de uma leitura para compreendê-la. A percepção dessas obras auxilia, também, a leitura do mundo ao nosso redor. Além disso, muitas vezes, o texto literário expressa algo que já vivemos, mas que não conseguimos expressar ou comunicar a alguém e, vendo-nos no texto, podemos sentir-nos realizados e capazes de uma maior e melhor expressão, bem como de conhecimento sobre a vida. Mas, por outro lado, podemos sentir-nos frustrados e abalados pelos acontecimentos ali representados. Como transparece na seguinte situação: um aluno ao rememorar e narrar conflitos vivenciados por ele, como sugere a atividade do Programa, pode arrepender-se de determinada atitude ao percebê-la como desencadeadora do conflito ou, ainda, quando lê uma obra literária pode chocar-se negativamente com a atitude de algum personagem e desejar que tal nunca lhe aconteça.

Em síntese, o Programa, de modo geral, faz propostas interessantes sobre a temática desenvolvida, mas confere importância demasiada ao diálogo, olvidando outras formas de expressão, às vezes mais eficazes, como a literatura e outras obras de arte e quando as mencionam, na maioria das vezes, é de modo instrumental sem se preocupar com suas

¹⁵ Por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda (1995), ao fazer um estudo da sociedade brasileira desde os primórdios de sua criação, elucida vários traços do *ethos* brasileiro, como o personalismo e a cordialidade, que ajudam a compreender muitos comportamentos, mesmo após décadas de sua realização.

funções. Ademais, a psicologia é a ciência recorrente para refletir as temáticas éticas, desconsiderando a filosofia que há bem mais tempo se preocupa com a questão.

1.3. Ética e Educação: outros enfoques

A primeira parte deste capítulo privilegiou a relação entre educação, ética e cidadania, temas tradicionais e comumente interligados, que pode ter favorecido, em nossa opinião, a sua escolha como fator inerente a um Programa oficial. A segunda parte deste capítulo tem por objetivo expor as idéias de alguns trabalhos que dizem respeito à ética e à educação sob outras perspectivas. Começamos pelo enfoque dos Direitos Humanos, pois está bem próximo do que o Programa *Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* propõe; em seguida voltaremos a nossa atenção à ligação dos dois temas com os valores e à pluralidade cultural, respectivamente.

1.3.1. Ética e Direitos Humanos

O livro *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*, de Ulisses F. Araújo e Julio Groppa Aquino (2001), tem por objetivo servir de parâmetro para educadores e escolas que queiram trabalhar com a ética. Para tanto, os autores propõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos como *eixo curricular* que perpassaria todas as disciplinas. Isso porque acreditam que tais direitos podem promover a educação para a ética, a cidadania e a paz, desde que não sejam impostos. Porém, conforme os autores, como vivemos numa cultura que almeja a democracia, os direitos humanos não são impostos, visto que tanto estes direitos como a democracia são compostos pelos mesmos princípios: justiça, igualdade, equidade e solidariedade.

A proposta dos autores é a de uma educação em valores¹⁶ construídos dialogicamente, tanto pelas pessoas quanto pelas instituições, considerando a constituição do sujeito: emoção

¹⁶ Essa concepção de educação ética defende a idéia de que “os valores são construídos na interação mesma entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes,

e cognição, que, juntos, auxiliam o processo de educação moral. Ademais, o professor, para abordar a ética transversalmente ou como eixo curricular, deve trabalhar com conteúdos ligados ao cotidiano e às preocupações sociais.

Salientamos que, ao predeterminar conteúdos, o educador predetermina a metodologia, que é algo sistematizado e racional e que se configura em comportamentos, falas e valores. Apesar de ter intencionado sua prática, não é possível delimitar todos os procedimentos, uma vez que não podemos prever a reação dos alunos em relação a nossos atos, a saber, os acontecimentos, os conflitos e as decisões morais que são marcados pela imprevisibilidade. Para saber lidar com tal característica, que não é mencionada pelos autores, acreditamos que o educador deve conhecer não só os direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como também a realidade: como a sociedade onde o professor está inserido se constitui? O que ela valoriza, acredita e faz? Conhecimentos necessários a fim de não criar conflitos com os alunos ao invés de compreender e trabalhar esses conflitos. Como afirma Rios (2001, p. 42), é “na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política na educação”. Além disso, como já dissemos, a política é intencionalidade, é poder (não no sentido de dominação), é saber se relacionar no mundo e com o mundo, é acreditar e lutar por sua melhoria.

As atividades propostas por Araújo e Aquino são fundamentadas nas idéias de Josep Puig presentes na obra *Ética e Valores: métodos para o ensino transversal* (1998), que segue o “princípio de que a construção de personalidades morais implica a construção da capacidade dialógica, a autonomia do pensamento e a tomada de consciência dos próprios sentimentos e emoções, propiciadas pela reflexão, e nunca por meio de inculcação de valores” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 20).

Percebemos que os autores, ao adotarem esses princípios, consideram a capacidade social do homem, que se torna humana somente na presença de outro homem, a capacidade de pensar por si só (a ação autônoma neste contexto, no entanto, parece esquecida) e o controle das emoções, necessário ao convívio social. Aspectos que são construídos pelo próprio sujeito e não transmitidos por outrem. Desta forma, podemos dizer que o professor seria apenas um mediador entre o aluno e o mundo, esclarecendo o que é bom e o que é mal, mas não dizendo explicitamente qual deve seguir.

Destacamos que Aquino e Araújo apresentam trinta propostas de atividades práticas, sendo cada uma baseada num artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Toda

dísparos e conflitantes. Dessa maneira, os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 15).

sugestão apresenta o tema do artigo, a metodologia a ser seguida e o conteúdo a ser trabalhado. Com base na maior recorrência, podemos dizer que os autores privilegiam os métodos: compreensão crítica, exercícios autobiográficos e *role-playing*.

Vejamos suas acepções: compreensão crítica é “uma técnica que supõe promover diálogos entre determinadas situações, os indivíduos implicados nelas e todos os que analisam. Para isso deve-se remeter às diversas fontes de pesquisas, referentes à situação que se pretende compreender” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 35). Os exercícios autobiográficos “permite[m] que os sujeitos, ao refletirem sobre o passado, possam refazer e dar um novo sentido ao presente, projetando um futuro que incorpore as experiências progressas e atuais” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 45); além disso, esses exercícios colaboram também para a construção da identidade. Há vários tipos de *role-playing*, o mais adotado no livro *Os direitos humanos na sala de aula* é uma dramatização caracterizada pela troca aleatória do ator por alguém da platéia que deve continuar representando – fator que exige atenção dos participantes. Outro tipo utilizado é o *role-playing* na lousa, atividade em que a introdução do tema a ser trabalhado é realizada por meio de “desenhos, fotos ou imagens fixados na lousa” (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 91), e os alunos colocam-se no lugar das personagens ali expostas expressando seus sentimentos. Os conteúdos são, em sua maioria, referentes à diversidade cultural (por exemplo, discriminação, inclusão, religiosidade e homossexualismo) e à cidadania (como escravidão, constituição brasileira, perseguição política e moradia).

Podemos dizer, com base no que foi exposto, que os autores, apesar de utilizarem conteúdos predeterminados para se pensar a ética, conseguem estimular a reflexão e a autonomia dos sujeitos. Isso ocorre não porque o conteúdo enfoque a cidadania e os direitos humanos, mas devido à maneira como os temas são trabalhados, pois permitem aos educandos sentirem-se parte integrante dos processos pedagógicos e da vida cotidiana, autoconhecerem-se, construindo suas identidades e a relação com o outro de forma comunicativa. No entanto, durante nossa pesquisa, encontramos um ponto de vista de um dos autores que contradiz tudo o que foi proposto neste livro:

[a ética] não se ensina, não está evidente em determinada teoria, método ou conteúdo, e ao mesmo tempo a todos perpassa. Ato contínuo não é resultado de ações planejadas do professor, das reações espontâneas dos alunos, da proposta pedagógica da escola, ou das normas do sistema educacional, quando tomadas como elementos apartados. Ela é mais da ordem do efeito – [...] derivando mais do exercício da confiança nas relações do que na assepsia de preconceitos sistematizados (AQUINO, 2000, p. 55).

Percebemos que, Aquino defende que a ética está entrelaçada à vida, não se manifestando, portanto, em pontos específicos como a metodologia. A ética, para o autor, é vida e, como tal, constrói-se somente relacionando-se no e com o outro e o mundo.

1.3.2. Ética e formação de valores

O ensino da ética é visto comumente como sinônimo de ensino de valores, talvez pela dificuldade ou impossibilidade, segundo autores como Vale (2001), de se ensinar alguém a ter caráter, a agir de determinada maneira em fatos que exigem mais do que etiqueta e cordialidade. Os valores, como veremos nos textos que discutiremos a seguir, podem ser estimulados, vividos, observados e, principalmente, servirem de guias de nossas ações. Destacamos, ainda, que uma mesma ação pode ter motivos/valores diferentes. Como é o caso a seguir: um assassinato, considerado um crime bárbaro por tirar a vida de outro ser humano, pode ser motivado pelo ciúme e também por legítima defesa. O que se valorizou em ambas as situações? No primeiro, a desconfiança e a incomunicação e, no segundo, a vida. E quais os possíveis resultados morais para os agentes? A primeira, satisfação provocada pela vingança, e a segunda uma perda/dor, uma espécie de morte por tirar a vida de outro. Os resultados legais são decididos pelo direito, ciência que obriga a obediência à lei por meio da coação.

Pedro Goergen (2005), em seu artigo *Educação e valores no mundo contemporâneo*, faz um panorama histórico do conceito de valor, mostrando sua ambigüidade, que varia, além do tempo e do espaço, de autor para autor.¹⁷ O autor faz, inclusive, uma relação entre moral e educação desde Sócrates, passando por Rousseau, Kant, Kierkegaard, Habermas até Nietzsche.

O autor, em seguida, analisa algumas idéias de Josep Puig quanto à formação da personalidade moral. O escritor catalão entende os valores como processos que se relacionam

¹⁷ Nesse processo, cita, por exemplo, Hobbes, Kant, Scheler, Hartmann, Nietzsche e Dilthey. Para Hobbes, o valor é algo subjetivo conferido conforme a estima de alguém por algo. Para Kant, o valor é único, universal e eterno, é estabelecido pelo dever ser da norma, é aquilo, por exemplo, que atribui beleza e, portanto, não precisa ser prático. Para Scheler, o valor não é determinado racionalmente, mas pelos sentimentos. Para Hartmann, os valores só existem em relação com o homem. Nietzsche defende a instauração de valores vitais que afirmam a vida, que tenham relação com o homem e com o ambiente em que vive. Para Dilthey, os valores têm relação com a história, ou seja, não são absolutos – são considerados conforme as circunstâncias e as pessoas envolvidas. E qual a concepção que o autor adota? “Valor como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 989).

com as experiências e com o amadurecimento dos sujeitos. Dessa forma, o educador deve estimular o aluno a assumir o próprio processo de valoração, ou seja, refletir sobre quais valores pode sentir-se comprometido em torná-los seu. A crítica que Goergen faz a Puig deve-se ao fato de considerar a educação como uma forma de adaptação ao meio, não uma busca de “adaptação fixa, e sim uma adaptação sempre otimizante, crítica e evolutiva” (PUIG, 1998, p. 24, apud GOERGEN, 2005, p. 1006). A adaptação crítica é a capacidade de decidir e fazer escolhas de maneira consciente, livre e responsável. Entretanto, Goergen critica o caráter acomodatório de tais idéias, devido ao contexto brasileiro, por exemplo, que exige transformações sociais urgentes.

O autor finaliza o artigo expondo sua concepção de educação moral: “busca de um caminho pessoal para uma vida consciente, livre e responsável”, sempre considerando o outro, pois o homem é um ser social e, como tal, sua linguagem, pensamento e sentimentos são advindos do momento histórico em que está situado. Assim, o sujeito deve escolher os melhores valores e normas que orientem a sua ação visando a um determinado fim. E diante do dissenso sobre quais sejam os melhores valores, é sempre aconselhável optar por aquele “pessoalmente desejável e socialmente justo” (GOERGEN, 2005, p. 1007-1008).

Parece-nos que Goergen, no texto em questão, se identifica com as idéias de Habermas acerca da necessidade dialógica para a resolução de conflitos e adota também a opinião de Puig sobre a formação da personalidade moral como um processo pessoal, acrescentando, conforme sua crítica, a necessidade de transformação social. No entanto, não propõe novas maneiras de ver e de abordar a questão da ética no campo educativo, como salientou Bauman,¹⁸ um dos autores citados por ele. Em nossa opinião, tal ausência deve-se ao fato de o autor considerar a formação ética como um aprendizado pessoal que ocorre durante toda a vida.

Claudia Cabral Rezende (2006), em sua tese de doutorado, faz uma pesquisa empírica acerca da formação ética de alunos de 10 a 16 anos numa escola pública da periferia de Araraquara. Para tanto, aplicou questionários, observou sistematicamente algumas atividades e pesquisou teorias bibliográficas sobre a crise de valores éticos, principalmente a de Adorno, referente à indústria cultural. Após um estudo sobre o conceito de ética, Rezende define como considera ética e valor. A ética é “parte da filosofia que se dedica à análise dos próprios

¹⁸“Os grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem estar coletivo – não perderam em nada a sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova” (Bauman, 1997, apud GOERGEN, 2005, p. 1000).

valores e das condutas humanas, indagando sobre seu sentido, sua origem, seus fundamentos e finalidades” (REZENDE, 2006, p. 80). Valor é constituído por realizações humanas, com alguma significação, inseridas num contexto histórico social, ou seja, está sempre em transformação.

A pesquisadora constata, pela pesquisa empírica, que “não ocorre a inserção da ética no currículo, sob forma de transversalidade, pois os valores éticos são considerados, em sua maioria, valores impostos sob a forma de comportamento” (REZENDE, 2006, p. 37), isto é, como algo normativo, visto que não ocorre uma análise reflexiva destes comportamentos. A autora destaca também a falta de formação do educador para trabalhar com o tema.

E quais os valores priorizados pelos alunos, segundo a pesquisa? O lazer proveniente da indústria cultural e a profissão que proporciona maior rentabilidade (e não a realização pessoal!). Ao deixar em segundo plano a família, por exemplo, ocorre a banalização dos sentimentos humanos, demonstrando a necessidade de uma educação para a sensibilidade. Além disso, ao constatar que o bem como valor moral foi substituído pelo bem como valor econômico, Rezende (2006, p. 87) afirma a “necessidade de uma nova forma de estabelecer critérios que orientem o processo de formação de categorias axiológicas das novas gerações”. Para tanto, a autora propõe uma educação para a sensibilidade por meio da valorização do outro e da natureza, da experimentação, juntamente com a inserção do trabalho com a ética em uma disciplina específica: a Filosofia.

Não concordamos com esta última opinião, pelo menos no Ensino Fundamental e Médio, pois acreditamos que seria melhor investir na formação de professores (que poderia ser alcançada pela filosofia), tornando-os capazes de se trabalhar com a ética. Isso porque ser uma pessoa ética faz parte da formação integral a que, praticamente, todos os educadores e, inclusive, nossos Parâmetros Curriculares educacionais, ambicionam. E o professor, para formar integralmente não teria que ter essa formação? Se a transversalidade não é uma realidade, como verificou Rezende (2006), isso não se deve à dificuldade do professor inseri-la em sua prática? E, se o docente não é formado para isso, como falar sobre uma formação continuada, como faz o Programa Ética e Cidadania, destinado aos professores do Ensino Fundamental e Médio, como vimos no início deste capítulo?

A autora também propõe que o educador trabalhe a reflexão sobre a ética e as categorias axiológicas, a fim de contribuir para a capacidade de questionamento e deliberação dos alunos na sociedade em que vivem. No entanto, ao escolher uma disciplina específica para se pensar sobre o campo ético, pode torná-lo artificial, próprio daquela disciplina e não da vida, distanciando-o do contexto em que os comportamentos poderiam ser questionados e,

aí sim, incitar a reflexão dos alunos. Mas, por outro lado, seria um espaço e tempo onde se poderia discutir e compreender conceitos como a ética e a moral, problematizar a realidade, refletir sobre o caráter contraditório do ser humano (é bom e mau) e do mundo.

Além disso, acreditamos que o trabalho ético envolve todos os membros da escola, não permitindo que a Filosofia seja a única responsável pela formação de valores. Para tanto, com a finalidade de melhor lidar com os temas, o professor deve ser formado integralmente,¹⁹ afinal, se ele não conhece pelo menos o básico sobre o tema, como continuará sua formação por meio da prática, da pesquisa, dos programas e dos livros divulgados? O educador, além de ser ético (no sentido de aderir a uma proposta pedagógica, escolher conteúdos, metodologias e agir como tal), precisa ter consciência da importância da ética para que a promova, caso contrário, tudo continuará igual ou, até mesmo, pior.

Destacamos, ainda, com base na proposta de Rezende acerca da inserção da Filosofia no currículo escolar, que a Filosofia com letra maiúscula se configura como algo totalizante e universal e, em nosso contexto educacional e mundial, “a filosofia já não pode se sustentar como um saber universalizador porque a própria região do pensamento foi rompida, no sentido de que já não apresenta pontos fixos para se instalar” e construir um sistema unitário, tratando-se mais propriamente de uma região fragmentada (KOHAN, 1998, p. 92-93, tradução nossa)²⁰. Tal processo perpassa também o campo ético, que se destitui da possibilidade de uma fundamentação única e inquestionável.

Como assinala Silvio Gallo (Apud MEIRELLES, 2007, p. 6), “a filosofia não tem uma ‘receita mágica’ para resolver os problemas da vida de ninguém, mas pode ser um instrumento interessante para entendermos melhor as situações pelas quais passamos, possibilitando que façamos escolhas mais bem pensadas”.

O livro *Aprendendo valores éticos*, de Márcia Botelho Fagundes (2003), é destinado a alunos e professores que queiram “seguir a trilha dos valores”. Seu objetivo é que os alunos interiorizem valores, mas não de forma passiva, ou seja, que haja sempre indagação, investigação e diálogo, que reflitam acerca do bem e do mal e dos valores éticos e que sejam “cordiais” consigo e com os outros. E como a autora faz esse percurso?

Ela divide o livro em várias temáticas (amizade, cooperação, diálogo, responsabilidade, respeito e vida boa) e cada uma tem uma introdução teórica a respeito do

¹⁹ Explicitaremos no próximo capítulo o que entendemos por formação integral.

²⁰ “La filosofía ya no puede sostenerse como un saber universal porque la propia región del pensamiento ha estallado, en el sentido de que ya no presenta puntos hijos para instalarse”.

tema, leituras ilustrativas e leituras literárias, bem como atividades que as seguem, as quais não são necessariamente sobre o texto que se leu.

Fagundes não faz nenhuma fundamentação do porquê apresenta textos literários, apenas embasa o motivo de as atividades serem lúdicas: permitem que os participantes se envolvam mais no que estão fazendo e que expressem suas emoções – uma visão, portanto, estritamente pedagógica e psicológica.

A autora apresenta dezoito textos e dentre eles, treze são literários, quatro ilustrativos e uma história em quadrinhos. Dos dezoito, nove têm um fundo moral e, desses nove, quatro são fábulas. Neste contexto, vale lembrar que quando o texto tem “uma moral” é porque de certa forma já dirige sua leitura para determinado ponto de vista (assim como o fato de estarem dispostos em temáticas), inibindo, deste modo, a leitura individual e criativa que o aluno poderia ter com o texto, já que sua leitura fica dirigida.

Fagundes (2003) apresenta, no decorrer do livro, vinte atividades e, entre elas, podemos dizer que oito não têm relação direta com o texto, somente com a temática escolhida; três englobam a leitura e a resolução de conflitos que aparecem no texto; duas apenas pedem para se ler o texto; e sete se relacionam com o texto de diferentes maneiras. Dentre essas sete, podemos considerar quatro apenas como um pretexto, uma vez que pedem para identificar (valores), destacar (moral da história e pontos que chamam a atenção), escrever frases com base em palavras-chaves do texto. As outras três pedem para relacionar fatos narrados com fatos cotidianos.

Quanto às propostas de exercícios apresentadas por Fagundes, percebemos que quando se relacionam ao texto literário estimulam a reflexão, pois exigem uma relação entre os acontecimentos narrados e os vividos pelos leitores. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção nesta obra foi a utilização de textos literários para se pensar a ética. No entanto, não concordamos com alguns fatores como a escolha antecipada dos temas e a utilização de textos que apresentam uma moral explícita.

Indo de encontro ao uso do texto literário como pretexto, pretendemos no terceiro capítulo, pensar a obra literária a partir do desenvolvimento da personagem Carlos e dos espaços representados no romance *Doidinho*, que contribuem para sua formação. Objetivamos refletir a ética a partir da estrutura narrativa que a obra nos apresenta, porque a literatura como expressão da vida – que nos interpela com acontecimentos e valores não previstos e que como educadores devemos saber lidar – dispõe de elementos que suscitam e contribuem para essa reflexão e, conseqüentemente, para a compreensão e formação humana.

1.3.3. Ética e pluralidade

Nadja Hermann (2001), após fazer um estudo da proximidade entre ética e educação desde a Antigüidade, ao discutir a modernidade [chamada por outros, como Goergen (2001), de pós-modernidade], afirma não ser viável uma visão de educação pautada numa idéia de bem universal, devido à concepção de mundo atual. Concepção múltipla, relativa conforme as diversas perspectivas que se complementam ou embatem e que têm em comum a heterogeneidade.

Com a decadência da metafísica, não há mais um fim absoluto, uma perfeição humana a que devemos alcançar, como Deus, por exemplo. Não há, pois, como defender ou construir uma idéia única de educação correta; se assim o fizéssemos, descartaríamos todas as diferentes. Contudo, para a autora, podemos inserir um princípio universal a essa educação: a dignidade humana. Para tanto, a escola precisa seguir os princípios que orientam a educação conforme o contexto em que aparecem e não em sua forma originária e descontextualizada, bem como aceitar o outro em sua alteridade sem a intenção de subjugá-lo.

Além disso, não há uma razão única e universal, ela está fragmentada como a realidade, o que torna necessário a valorização das diferenças. É a partir dessa fragmentação que surge a pluralidade. Segundo Hermann (2001, p. 91), “pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e idéias, modos de fundamentação e filosofia, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural”.

A pluralidade é propagada no século XX e reafirmada neste novo milênio não só pela ciência, mas também pela arte (tanto nos temas que aborda como nas formas que os expressam), pela política e pelo direito. Na ética, há “o pluralismo enquanto distanciamento de si mesmo e abertura ao outro” (HERMANN, 2001, p. 96), conhecimento das realidades culturais e de identidades diferentes, o que, por conseguinte, mantém a identidade humana.

Já o relativismo sempre se refere às diversidades de opiniões, não aceitando que uma possa ser mais verdadeira que a outra, por isso, “os desacordos sobre questões éticas indicariam apenas que os juízos morais não são juízos sobre fatos, portanto não enunciam nada de verdadeiro ou de falso, mas simplesmente expressam a reação *subjetiva* diante de certos fatos e acontecimentos” (HERMANN, 2001, p. 100, grifo da autora). Assim, o problema do relativismo ocorre quando há uma radicalização, por exemplo, quando são

validadas todas as moralidades, mesmo que estas coloquem em risco a preservação da vida humana.

A questão da pluralidade é, do mesmo modo, considerada no artigo *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa*, de Pedro Goergen (2001), que parte do pressuposto de que a educação moral é possível e necessária, mas não como transmissora de valores e comportamentos morais, como é considerada por muitos. Além de criticar essa concepção de educação moral, o autor critica os Parâmetros Curriculares Nacionais, por esconderem as dificuldades referentes às diversas teorias que trabalham a questão ética, visto que vivemos num mundo plural e uma única teoria não conseguiria abarcar todas as suas peculiaridades.

Para o referido autor, é necessário que aprendamos a lidar com as incertezas, pois não vivemos num mundo certo e verdadeiro como construiu a razão há algum tempo. Dessa maneira, “a aprendizagem tem um sentido de preparação para a ação concreta” (GOERGEN, 2001, p. 142), que envolve decisões contextualizadas. O correto agir é tarefa de um processo educativo, de um estilo de vida, não cabe, portanto, à escola prescrever valores, mas “abrir aos alunos o mundo do agir moral por meio de um processo pedagógico/reflexivo/comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural” (GOERGEN, 2001, p. 153).

A ética, nesse contexto, tem o objetivo de mostrar a necessidade de avaliar as regras morais e de perceber em que circunstâncias podem ser vividas ou “justificadamente transgredidas”. O autor conclui o artigo dizendo que o educando deve ser visto “como o sujeito de sua formação moral e não mais como alguém que padece de tal formação” (GOERGEN, 2001, p. 170).

Para Carlota Boto (2001), a educação para a ética aconteceria pela reafirmação de princípios democráticos e de seu alargamento, tornando-os mais universais (por exemplo, os direitos humanos) e também pela valorização da pluralidade, que deve ser tratada com equidade e não com tolerância. Assim, educar é “tornar a condição humana em sua plenitude ao alcance de todos” (BOTO, 2001, p. 142) e, juntamente com a ética, buscar a construção de um mundo mais fraterno tanto para o indivíduo como para a coletividade.

Já Lílian do Vale (2001) destaca a necessidade da construção de uma sociedade democrática para que as pessoas se tornem cidadãs, caso contrário, sempre haverá uma contradição da escola ao ensinar a cidadania e a ética, valores que não existem no mundo externo. A autora, então, nomeia a educação como um enigma, pois, como formar seres autônomos se vivemos numa sociedade heterônoma? Desse modo, propõe que a política crie uma instituição que amplie as possibilidades dos indivíduos de se tornarem autônomos.

Para André Brayner Farias (2003), a ética é uma questão de subjetividade e fundamenta nossa realidade. E, como tal, não pode ser ensinada numa disciplina específica, mas pela vida caracterizada pela relação com o outro. Tarefa essa que compete a toda a sociedade e não somente à escola; no entanto, esta tem o papel de formar para a vida.

Renato José de Oliveira (2001) opta por não fazer uma distinção entre moral e ética (após uma breve retrospectiva sobre como um campo está próximo do outro e para alguns se confundem). Além disso, faz uma crítica às fundamentações universais (religiosa e racional) e utilitaristas da ética/moral; expõe a ética discursiva de Habermas e opta pela fundamentação de Perelman para quem os princípios abstratos só ganham sentido na prática, defendendo também um constante embate entre o factual e o abstrato para chegarmos aos princípios e normas morais (OLIVEIRA, 2001, p. 220-1). Dessa forma, essas normas devem ser decididas por meio de argumentações num determinado contexto histórico social (e não somente com os envolvidos, como defende Habermas).

Para o referido autor, sempre haverá uma lacuna entre as intenções da escola acerca da formação ética e da realidade dos professores, destacando ainda que a escola não é a única responsável por essa formação, que acontece durante toda a vida, mas apenas uma das, durante parte da vida do indivíduo.

Pudemos discutir, ao longo da segunda parte deste capítulo, algumas posições sobre a formação ética dos educandos e perceber diversas posições e propostas que retomaremos sucintamente para concluir este capítulo.

Aquino e Araujo (2001) pensam que a ética pode ser trabalhada transversalmente em todas as disciplinas tendo os direitos humanos como eixo curricular. Para tanto, propõem várias atividades práticas, fundamentadas na psicologia moral, a serem trabalhadas na sala de aula. Goergen (2001, 2005) acredita que a formação ética é essencial e deve visar a lidar com as incertezas e preparar para a ação concreta. No entanto, ela não é algo a ser ensinada, mas aprendida e construída pelo próprio sujeito, visto que é ele que escolhe sua maneira de agir perante a pluralidade de valores que recebe do meio social. Rezende (2006) concebe a ética como uma reflexão sobre a moral e por isso propõe a Filosofia como disciplina responsável por ela, uma vez que a proposta de transversalidade feita pelos PCNs não foi adotada pela maioria dos professores. Fagundes (2003) compreende a ética como valores e acredita que eles possam ser ensinados, por isso, propõe leitura de fábulas e de outros textos e atividades práticas ou reflexivas. Hermann (2001), diante da concepção de mundo plural, não opta por um conceito de ética nem por uma proposta pedagógica específica. Boto (2001) apóia a efetivação de princípios básicos tornando a condição humana possível para todos. Vale (2001)

defende a construção de uma sociedade democrática, para que esta, então, tenha condições de pensar numa educação para a autonomia. Farias (2003) acredita que a ética não pode ser ensinada, mas aprendida durante a vida, pois é algo subjetivo. Oliveira (2001) pensa que as normas éticas devem ser decididas argumentativamente pelos envolvidos num determinado acontecimento.

Assim, percebemos a pluralidade de opiniões sobre o que é a ética e sobre sua formação. Por esse motivo, julgamos necessário um estudo aprofundado a respeito de, pelo menos, duas visões para podermos adotar um ponto de vista próprio e desenvolver, no terceiro capítulo, uma análise da formação ética da personagem Carlos de Melo, do romance *Doidinho*, que poderá ser considerada uma proposta para a formação ética. Realizaremos esse percurso, pois acreditamos que para o desenvolvimento da formação ética tanto de si quanto do aluno, o professor deve, em primeiro lugar, compreendê-la conceitualmente, num segundo momento, observar como ela se configura na vida e, num terceiro momento, pensar sobre sua própria vida pessoal e profissional e decidir autonomamente *se, quanto e como* é preciso mudá-la. Desse modo, terá condições de educar eticamente visando a desenvolver a visão crítica dos alunos em relação as suas próprias vidas e à realidade. Enfim, refletir a respeito de uma questão clássica: o que eu quero é bom para quem? E também, o que o discurso profere é o que de fato acontece?

CAPÍTULO 2

ÉTICA E LITERATURA: ALGUNS CONCEITOS

Embora o homem já tenha aprendido por vezes a ver tudo com mais clareza do que na época bárbara, ainda está longe de ter-se acostumado a agir do modo que lhe é indicado pela razão e pelas ciências.

(Dostoiévski – *Memórias do subsolo*)

Como vimos no capítulo anterior, há várias controvérsias sobre o que seja a ética e se ela é possível de ser ensinada. Em virtude disso, no presente capítulo, pretendemos nos aprofundar em alguns conceitos de ética para construirmos uma idéia própria para este trabalho. Para tanto, iniciaremos nossas reflexões sobre a ética com um pequeno histórico sobre a moral e a sociedade a fim de introduzir a concepção universalizante de ética trabalhada por Adolfo Sánchez Vázquez (2006). Em seguida, pensaremos a ética, apreendida em alguns escritos de Jorge Larrosa (2002, 2004a, 2004b) sobre a experiência, como um campo plural e mais aberto e como as duas concepções éticas podem ser trabalhadas no âmbito da educação. Num segundo momento, pretendemos pensar numa possibilidade de configuração de literatura e como ela está ligada a ética. Após essas considerações, veremos no que ambas, a ética e a literatura, podem contribuir para a formação docente.

A moral nasce a partir do homem concreto que, ao começar a viver em comunidade, sente a necessidade de adequar seu comportamento individual aos interesses coletivos. Assim, tudo o que contribui para a atividade comum é considerado bom. Nas sociedades tribais, a coragem foi e é uma das virtudes principais, em função dos guerreiros que defendem a integridade coletiva. Nelas, o homem é visto em fusão com a comunidade, não havia, ou pelo menos, não eram considerados os interesses pessoais.

A moral ganha força na sociedade medieval com o aparecimento da propriedade privada e a formação de classes sociais, pois se começa a distinguir o público do privado e, conseqüentemente, a pessoa passa a ter certa responsabilidade pessoal para com seus atos – algo que antes era coletivo. No entanto, a moral nessa sociedade não era igualitária, visto que cada classe social podia agir conforme seu *status* econômico-social; por exemplo, a classe dominante (dos homens livres) era a única considerada verdadeira, ao passo que a moral dos escravos valia somente entre eles. Em conseqüência da segregação extrema, os escravos não eram considerados seres humanos e, por conseguinte, era moralmente válido maltratá-los e usá-los como objetos.

A sociedade feudal caracteriza-se por substituir a escravidão da época medieval pelo regime de servidão. Os servos diferenciam-se dos escravos em virtude da visão humana que conquistaram perante seus senhores. A moral destes baseou-se na religião cristã – uma vez que tinham Deus e a vida pós-morte como esperança de uma vida melhor – e na superioridade do nobre, que abolia o trabalho físico. Já a moral dos nobres era advinda do sangue e os distinguia num patamar superior aos plebeus e servos.

A sociedade feudal é substituída pela burguesa e juntamente com ela nasce uma nova moral embasada no trabalho e na liberdade dos escravos (estes precisam ganhar para consumir). A economia é regida pela lei do máximo lucro que, por sua vez, gera uma moral própria baseada no individualismo e no egoísmo, visto que o lucro máximo requer a exploração do homem pelo homem, ocorrendo assim um novo processo de desumanização.

Nos tempos modernos, a moral “colonialista” ou “imperialista” justifica sua opressão e a imposição de uma civilização “superior” nomeando virtudes para os “oprimidos”: a “resignação, o fatalismo, a humildade ou a passividade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 51). Contudo, o povo dominado começa a fundar um embate entre o que acredita ser o melhor e o que lhe é imposto, criando certo discernimento e, por conseguinte, uma identidade e valorização da cultura e da moral local. Para Sánchez Vázquez, as condições necessárias para o surgimento e o progresso de uma nova moral estão na sociedade socialista; e pelos vocábulos e idéias do autor, naquela idealizada por Marx.²¹

Já a contemporaneidade, de acordo com Nadja Hermann (2001), é marcada pela dificuldade de fundamentação da moral, pois a idéia de universalidade é confrontada com a de pluralidade, devido à inexistência de uma hegemonia de um determinado pensamento e de uma única razão; esta foi fragmentada possibilitando, assim, o pluralismo e o relativismo. O pluralismo refere-se a diferentes estilos de vida, modelos de comportamento, formas de saber, que exigem a valorização da diferença. O relativismo refere-se à perspectiva a partir do qual determinada realidade é observada, isso porque não há mais a possibilidade de uma totalidade, mas sim várias visões que se justapõem e, também, se contrapõem sem, no entanto, uma ser

²¹ Para Marx, a melhoria de vida da classe operária seria possível com a implantação do socialismo superando o capitalismo – o lucro, a propriedade privada, a divisão de classes, a expansão ilimitada do capital financeiro, pois, somente assim o proletariado deixaria de ser explorado e poderia adquirir a humanidade que a burguesia, apesar de suprimir o feudalismo, não lhe soube conferir. Marx queria uma transformação do mundo baseada no conhecimento e, principalmente, na prática. Sánchez Vázquez, em um discurso proferido em setembro de 2004, diz que “ser marxista hoje” é acreditar e lutar por estas mudanças partindo das idéias de Marx, mas adaptando, suprimindo e criando outras idéias conforme nossa própria necessidade histórica. Por exemplo, não cabe mais a idéia de distribuição igualitária dos bens conforme as necessidades individuais, pois isso pressupõe uma produção ilimitada e uma conseqüente destruição ambiental e, portanto, humana. Não cabe somente ao proletariado lutar pela transformação da sociedade, mas a todos os seus membros (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

melhor do que a outra. O problema do relativismo é a sua radicalização, perceptível quando tudo se torna permitido.

2.1. Ética e Moral

É comum atualmente vermos as palavras *ética* e *moral* serem utilizadas em contextos análogos: “aquele deputado não tem ética”, “aquela moça não tem moral”. Mas será que ambos têm o mesmo significado? Qual o sentido de ética que abordaremos neste trabalho?

A palavra ética tem origem etimológica no grego *éthos* e significa “modo de ser”, “caráter” ou *êthos*, “conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros” (CHAUÍ, 2006, p. 307). Já a palavra moral tem origem no latim *mos* ou *mores*, “costume” ou conjunto de regras; ambas são adquiridas e conquistadas pelo homem ao longo de sua vida. Porém, o que entendemos por ética hoje?

Na opinião de Adolfo Sánchez Vázquez (2006, p. 20), defendida na sua obra *Ética*, a ética é a teoria ou a ciência da moral e, desse modo, deve “explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes” de uma forma racional e objetiva sobre um aspecto real e efetivo do comportamento humano. Portanto, não cabe à ética formular juízos de valor, mas fundamentar a pluralidade e as mudanças do comportamento, valores, princípios e normas morais. Assim, para compreender o conceito de ética, precisamos ter em mente primeiro o que é a moral.

Segundo Sánchez Vázquez (2006, p. 63), a moral é “um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam (sic) o comportamento individual e social dos homens”; ela tem uma função social porque nasceu com a finalidade de regular as ações dentro da sociedade, visando a sua integridade e só existe quando, além do agente moral, pelo menos um outro indivíduo está envolvido na ação. Nesse aspecto, não podemos considerá-la um fator dado e imutável, mas que se transforma, do mesmo modo que a sociedade e os indivíduos que a compõem.

A ética também se relaciona com outras ciências que estudam as convivências e os comportamentos dos homens, com seus respectivos enfoques, que contribuem para esclarecer a conduta moral. A psicologia, por exemplo, evidencia os fatores que motivam as reações subjetivas ou impulsos irresistíveis e as condições internas do caráter (conhecida como sociogênese da consciência); já a sociologia analisa o homem como ser social, sua forma de

organização, relações de estrutura, comportamentos sociais que são interiorizados e vividos conscientemente.

A investigação ética parte dos problemas morais e durante sua análise retorna a eles constantemente, pois são eles que ajudarão nas respostas de suas indagações, por exemplo, em relação à consciência do ato moral. O problema moral é prático e se encontra numa determinada situação que exige reflexão, no sentido de estabelecer o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto. A ética questiona essas ações, denominadas atos morais, que são conscientes, voluntárias e afetam outros indivíduos. Um ato não pode ser considerado moral se sua realização não pode ser evitada e/ou suas conseqüências previstas e/ou se o agente age por impulsos passionais (inveja, ira, ciúme...). Porque é “a consciência do fim e a decisão de alcançá-lo [que] dão ao ato moral a qualidade de ato voluntário” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 77).

Os atos morais englobam o motivo (o que me induz a fazer algo?), o fim visado (o que eu quero é bom para quem?), o meio utilizado (qual o percurso que faço até atingir o fim?) e o resultado (quais as conseqüências do meu ato?) de acordo com a moral. Citemos uma ilustração; uma professora acredita na melhoria de vida do povo, principalmente aqueles mais carentes (motivo); por isso, quer ajudar jovens a ter um trabalho e uma vida melhor (fim); assim, leciona em escolas noturnas, especializa-se para dominar o conteúdo disciplinar, procura conhecer a realidade dos alunos e relacioná-la com outras, inclusive pela propaganda pelos meios de comunicação, enfim, encoraja-os a lutar por seus sonhos e por mudança social (meios); o resultado de suas ações só pode ser verificado após a concretização do ato.

De acordo com Sánchez Vázquez, destacamos que o ato moral, apesar de ter uma qualidade normativa, não é imperativo, já que respeita sua singularidade e imprevisibilidade, nem admite antecipação do que se deve decidir em cada caso, isto é, qual regra seguir. No entanto, para qualificá-lo, sua relação com o código moral que vigora deve ser considerada, não esquecendo a generalidade da norma e sua conseqüente adaptação.

Quem pratica o ato moral é denominado agente moral. Este é uma pessoa singular e autônoma, ou seja, seus atos dependem apenas dele, mesmo que sejam influenciados pela coletividade. Por esse motivo, fatores objetivos, como costume e tradição, não devem ser mais fortes que fatores subjetivos, como decisão e responsabilidade pessoal, contudo, a individualidade sempre expressará a sua natureza social mostrando que o individual e o coletivo são inseparáveis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 73).

O indivíduo que pratica o ato moral deve ser responsável, ter consciência, liberdade, coação relativa e convicção interna. A responsabilidade é considerada quando o sujeito se

reconhece como autor da ação, avalia e arca com suas conseqüências. A consciência é a capacidade de deliberar, escolher e agir conforme sua vontade, considerando, além de si, os outros indivíduos. A liberdade existe quando o sujeito é capaz de agir sem coação externa ou interna (como distúrbios psicológicos), ela consiste no conhecimento da necessidade causal e do poder do homem em lidar com essa causalidade conforme suas condições históricas e sociais. A coação interna relativa é alcançada pelas pessoas ditas normais, isto é, que conseguem manter um grau adequado de coibição para com os desejos, paixões e impulsos; ela é possível quando o agente é dotado de vontade, de capacidade de escolha entre várias alternativas possíveis. A convicção interna está relacionada ao sentimento da necessidade de agir conforme a moral.

Responsabilidade, consciência, liberdade e convicção interna constituirão o caráter do agente moral, tornando sua ação menos imprevisível, pois esse é, até certo ponto, constante e estável. Para Sánchez Vázquez (2006, p. 213), é “no caráter de um indivíduo [que] se manifesta a sua atitude pessoal com respeito à realidade e, ao mesmo tempo, um modo habitual e constante de reagir diante dela em situações análogas”. O caráter não é uma característica inata, visto que é formado ao longo da vida e sob influência da família, da escola e da sociedade em que o indivíduo está inserido. É desses meios que recebe uma série de virtudes e noções do que é certo e errado, dentre as quais escolherá as que lhe convêm e essas, por sua vez, guiarão sua consciência moral.

A responsabilidade moral deve ser analisada conforme as condições concretas em que se realizam os atos. Por exemplo, sabemos que roubar é uma ação reprovável. Contudo, ela seria assim se soubéssemos que o agente é cleptomaniaco? Ele age compulsivamente por não conseguir controlar-se e, por conseguinte, é incapaz de decidir e agir conforme sua vontade racional e consciente. Em que casos a ignorância isenta o sujeito da responsabilidade? Quando “não podia e não tinha obrigação” de conhecer as circunstâncias e conseqüências de suas ações (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 111).

Citemos uma situação para ilustrar a questão da responsabilidade: no primeiro dia de aula o professor faz uma atividade oral com os alunos. Com o objetivo de deixá-los desinibidos insiste para que falem. Percebe uma menina que está quieta num canto e pede para se apresentar como os outros. Contudo, ela não pode: é muda, e a insistência do professor deixa-a constrangida e, talvez, traumatizada. Quem é o responsável pela sensação de incapacidade que a aluna sente? O professor ou a coordenação da escola? Podemos dizer, conforme a teoria de Sánchez Vázquez, que a escola é a responsável, pois sabia que a aluna necessitava de atenção especial (por não possuir a habilidade da fala) e de inclusão no grupo.

O professor, por não ter sido comunicado e ignorar as circunstâncias em que se produzia sua ação, não podia prever as suas conseqüências negativas e, portanto, não pode ser responsabilizado por ela. Entretanto, se tiver um senso moral desenvolvido se sentirá culpado por sua ação, uma vez que a consciência moral geralmente é manifestada pela culpa (ou remorso) e pela vergonha.

A responsabilidade também depende da determinação causal do comportamento humano: até que ponto é o agente moral que escolhe e até que ponto é a necessidade (natural e social) que escolhe por ele? Para Sánchez Vázquez (2006, p. 132), quando falamos de responsabilidade e liberdade devemos inseri-las na história e na sociedade, pois são nelas que se decide e se age e são elas que “oferece[m] aos indivíduos determinadas pautas de comportamento e de possibilidade de ação”. Dessa maneira, a liberdade da pessoa possibilita uma *ação* baseada na *compreensão* da necessidade causal, isto é, consciência das causas, meios, fins e resultados de sua ação.

Como devemos agir? Essa é uma questão respondida pela obrigatoriedade moral. O comportamento moral é obrigatório, por isso impõe deveres ao sujeito sem excluir a liberdade de escolha e ação. É algo que parece contraditório, no entanto, essa obrigação consiste justamente nessa liberdade de escolha e ação, visto que as normas morais são respeitadas devido à convicção interior do sujeito. Conforme se observa na seguinte situação: diante de uma decisão e escolha entre três alternativas, um indivíduo pode fazer qualquer uma e agir como tal; entretanto, como sujeito moral, tem obrigação de optar por aquela que é melhor quanto à moral, aquela que trará benefícios não só para ele, mas para o meio social onde as conseqüências da ação serão sentidas. É preciso saber que como sujeito livre pode não cumprir o dever moral, porém, tendo as condições necessárias para cumpri-lo, precisa ter consciência que será sancionado socialmente se não o fizer.

Segundo Sánchez Vázquez, os homens sempre admitiram uma obrigatoriedade moral, um sistema de normas, contudo, este não pode indicar o que o homem deve fazer em toda época, em todo lugar e em todas as situações, não pode ser universal como as doutrinas deontológicas²² e teleológicas,²³ em virtude da sociedade se transformar e com ela seu conceito de homem e de moral.

²² A ética deontológica geralmente se preocupa em definir *o que* se deve fazer. Para tanto, sempre afirma que certos atos são obrigatórios e outros proibidos, sem, no entanto, considerar suas conseqüências no mundo. Como o deontologismo de Kant que julgava o ato bom somente se fosse de acordo com o dever universalista, não se importando com os resultados efetivos da ação. O deontologismo contemporâneo, por sua vez, destaca os atos que são intrinsecamente obrigatórios ou proibitivos, porém, não considera o contexto, o que faz com que, o ato possua um valor por si mesmo. O deontologismo tem um caráter de normatividade e fundamenta-se principalmente nas proibições – limitando, portanto, seu campo de ação. Por exemplo, “não ferirás o inocente”

Além disso, a obrigação moral deve ser consciente, “assumida livre e internamente pelo sujeito e não imposta de fora” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 183) e “a consciência é sempre compreensão de nossa obrigação moral e avaliação de nosso comportamento de acordo com as normas livres e intimamente aceitas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 188-9). A ação que não segue o que diz a consciência sempre acaba em culpa, vergonha, remorso ou numa insatisfação particular, daí a importância de agir conforme a moral. Enfim, não podemos esquecer que, apesar de ser individual, a consciência é construída histórica e socialmente, por isso é impossível uma ação absolutamente autônoma.

Sánchez Vázquez (2006, p. 58) defende que há um progresso moral que pode ser medido “pela ampliação da esfera moral na vida social”. Esta é marcada pela interiorização das regras pelo agente moral aliada à busca de estímulos morais no estudo e no trabalho (uma pessoa faz algo para ajudar alguém, e não somente pelo salário, título); pela “elevação do caráter consciente e livre do comportamento dos indivíduos ou dos grupos sociais” e pelo “grau de articulação e de coordenação dos interesses coletivos e pessoais” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 58; 59).

Para a avaliação moral – além de o objeto avaliado que são os atos ou normas morais, considerando seu caráter social (algo concreto) e histórico-social (afeta outros indivíduos) e, ademais do agente moral, especificado anteriormente – precisamos atribuir valores. Os atos morais pretendem ser uma realização do “bom”, por isso são passíveis de aprovação e desaprovação, são valorados como bom ou mal. Mas o que seria o bem? Estabelecendo certa distância em relação às várias acepções de “bem” construídas ao longo dos estudos filosóficos,²⁴ Sánchez Vázquez entende que ele, primeiramente, se manifesta na medida em

não implica em ‘darás assistência aos necessitados’” (BERTEN, 2003, p. 405-11). Em suma, a obrigatoriedade não depende da consequência da ação nem da norma a seguir, ou seja, agimos conforme a moral, mesmo que seu resultado seja prejudicial a alguém.

²³ A ética teleológica está mais preocupada em definir o bem preocupando-se com as consequências da ação para avaliá-la. Para o utilitarismo, que tem caráter teleológico, uma ação só pode ser julgada moralmente boa ou má, “é uma teoria que permite coordenar de modo preciso a avaliação e a ação morais. Ela possui *três* dimensões fundamentais: um critério do bem e mal (*welfarismo*), um imperativo moral: maximizar esse bem (*prescritivismo*), uma regra de avaliação da ação moral graças a esse critério (*consequencialismo*)” (AUDARD, 2003, p. 737, grifos da autora). É uma doutrina universalista que desconsidera o caráter distinto e único de cada pessoa bem como a pluralidade dos valores.

²⁴ Eudemonismo, cujo primeiro e maior representante foi Aristóteles, entende o bem como felicidade, é criticado por Sánchez Vázquez por ser abstrato e não levar em consideração determinada situação; hedonismo, cujo representante maior é Epicuro, vê o bem como o prazer, é questionado por reduzir o “bom” a reações psíquicas e vivências subjetivas; a boa vontade (formalismo kantiano) vê o bem como uma determinação de fazer algo, é questionável por ser universal e abstrato e não levar em consideração a efetivação da ação; e o utilitarismo que vê o bem como o útil para o maior número de pessoas, incluindo o agente moral, no entanto, não considera as condições histórico-sociais, pois essa felicidade pode depender da infelicidade dos demais. O utilitarismo divide-se em egoísmo (o sujeito faz o que for melhor para ele) e em altruísmo ético (o sujeito faz o que for melhor para os outros).

que o homem deixa de agir individualmente e começa a ter atitudes positivas para com a sociedade. Mas como isso pode ocorrer numa época marcada por interesses particulares e egoístas? Conforme o referido autor, inicialmente, o sujeito deve se importar com os próximos e íntimos, como a família, colegas e vizinhos, depois, a fim de evitar o egoísmo de um grupo restrito, expandir para desconhecidos: cidade, estado, país, países vizinhos, enfim, o mundo todo.

Deixamos de ser egocêntricos ao buscarmos constantemente os interesses sociais, isso inclui, o segundo fator apontado por ele, o não abandono do caráter social dos estudos e do trabalho, isto é, não buscar neles somente pontos egoístas. Como na situação a seguir: um determinado sujeito faz a pós-graduação a fim de ter um título e ganhar mais dinheiro ou a fim de estudar e criar condições para melhorar a educação e, por conseguinte, a sociedade? De acordo com o autor mexicano, para realizar-se pessoalmente e ajudar à sociedade.

A relevância de instigar as pessoas a pensarem nos indivíduos ao seu redor fica mais clara na tese de doutorado de Rezende (2006), que por intermédio de uma pesquisa empírica com alunos de 10 a 16 anos chega à conclusão de que esses não buscam nem mais a satisfação pessoal; quando pensam numa determinada profissão, se interessam apenas pelos valores econômicos.

Em terceiro lugar, percebemos que “o bom se verifica como uma contribuição do indivíduo – pela sua incorporação ativa – a uma causa comum: a transformação das condições sociais nas quais está baseada a infelicidade da maioria” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 175). Ser bom, desse modo, passa por diferentes etapas que vai do individual a toda a sociedade. Além disso, não podemos esquecer que os valores morais, assim como o “bom”, são “criações humanas, e só existem e se realizam *no* homem e *pelo* homem” social e não vivem independentes dos atos a que se referem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p.146, grifos do autor).

O que entendemos por mal? Marilena Chauí (2006, p. 308) nos ajudará na resposta ao afirmar que “quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, definem aquilo que julgam ser uma violência contra um indivíduo ou contra o grupo”. Violência é definida diferentemente conforme a época histórica e a cultura social. Por exemplo, há menos de um século, aqui no Brasil, a utilização da palmatória e a humilhação na escola não eram consideradas atos de violência, mas algo integrante da sua pedagogia.

Atualmente, em nossa cultura, “a violência é entendida como *violação* da integridade física e psíquica de alguém, da sua dignidade humana” (CHAUÍ, 2006, p. 308, grifo da autora); é destruir a humanidade do homem, que consiste na sua racionalidade, na sua

capacidade de escolher e agir livremente, de comunicar-se e de interagir com a natureza e com as outras pessoas, desenvolvendo-se em sociedade. Essa humanidade é que nos torna *pessoa*, é ela que deve ser formada ao longo de nossa vida e do processo educativo, sua destruição significa a transformação do homem em *objeto*, em coisas “usadas e manipuladas pelos outros”.

Sintetizando a concepção ética de Adolfo Sánchez Vázquez, podemos dizer que os problemas éticos, diferentes dos da moral que são práticos e concretos, são gerais e teóricos, pois investigam, esclarecem, fundamentam o comportamento moral, considerando sua diversidade e variedade. O caráter científico da ética refere-se à abordagem sistemática, metódica, objetiva e racional, e não ao próprio objeto. Devemos lembrar que a ciência procura enunciar o que as coisas são e não o que devem ser, como faz a moral.

A ética, como ciência da moral, deve investigar objetivamente os atos e as normas concretas. Quanto aos atos, é essencial que se estude os motivos, fins, meios e resultados que levam o agente a praticá-los, uma vez que os atos serão considerados morais se forem responsáveis, isto é, praticados com consciência, liberdade, vontade e se tiverem relação, em qualquer parte do seu percurso, com a sociedade. A ética também explicita as origens e condições desse ato, as fontes de avaliação e os juízos morais de uma determinada sociedade e para isso considera suas peculiaridades histórico-sociais e as relaciona dialeticamente com o progresso social e moral.

2.2. Ética e experiência

No tópico anterior, pudemos perceber que, apesar de compreender a consciência como uma interiorização das obrigações morais deixando o agente moral num “beco sem saída”, em razão de ele ter de escolher em cumprir a obrigação moral ou ser auto-sancionado, não permitindo uma terceira escolha, o conceito de *moral* adotado por Sánchez Vázquez (2006) não é universalizante. Dizemos isto, em razão dele buscar legitimar normas e valores conforme as situações concretas, respeitando suas peculiaridades históricas, sociais e culturais. Entretanto, podemos dizer que o conceito de *ética* defendido por ele é fechado e universalizante devido ao seu caráter estritamente científico. Essa ética, como qualquer outra teoria, tem a função de investigar, explicar, esclarecer uma determinada experiência humana

relacionada ao comportamento moral, de forma “sistematizada, metódica, objetiva e racional”.

A ética de Sánchez Vázquez está difundida teoricamente no campo da educação, entretanto, a prática está distante de conhecê-la. Fato que mostra a necessidade de algo novo, expresso por palavras originais que possam incitar uma maior preocupação com o tema, sobretudo dos professores. Que seja uma ética que se concretize ao menos no âmbito individual e, depois, possa ser compartilhada e arraigada por toda a comunidade escolar.

Fazendo uma contraposição de algumas idéias de Jorge Larrosa ao pensamento de Sánchez Vázquez, podemos dizer que o primeiro considera a ética como a própria experiência, que, por sua vez, não pode ser explicada, mas apenas vivenciada por sujeitos livres e dispostos a “fazê-la”.

A liberdade pensada por Larrosa é diferente daquela pensada pelo autor mexicano. Segundo Larrosa (2004b), com base em algumas considerações de Hursserl, a liberdade sonhada pelo iluminismo (independência de qualquer fato exterior ao sujeito, também compreendida como maioria, emancipação e autonomia), fundamentada principalmente na razão, envelheceu, ficou cansada, desmotivada, precisando de esperança e de força para continuar vivendo.

A Ilustração, como juventude, é a época do impulso, do entusiasmo, da paixão, da ânsia por mudanças. Após esse período, seguiu-se um de perda de vitalidade, de esperança, de ânimo, de ocaso, de um ideal e de um sentido em si mesmo. Opondo-se a idéia de fracasso do Iluminismo, Adorno e Horkheimer, conforme Larrosa (2004b), afirmam que ele triunfou e com sua vitória destruiu aquilo que prometera construir: a liberdade. A não realização da liberdade tem como consequência uma descrença em si mesma, ou seja, ela perde seu sentido, já não quer dizer mais nada. Por esse motivo, é preciso negar a liberdade fundamentada nos pressupostos positivistas e criar uma nova concepção, um novo sentido para ela.

Esse novo sentido pode advir da “infância, como criação, como início, como acontecimento” (LARROSA, 2004b, p. 205), como algo que não se desenvolva linearmente, mas que rompa com o tempo cronológico e biológico estabelecido, um tempo que não possa ser antecipado nem planejado, contudo, um agora intempestivo que precisa ser vivido. “A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (LARROSA, 2004b, p. 235).

É preciso reivindicar a experiência que foi relegada pela racionalidade clássica e moderna ao ser considerada um conhecimento inferior. Inferior porque era vista somente como o início ou como um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, uma vez que ela

conhece apenas o singular e não o universal como a ciência. Para Larrosa (2004a), a experiência²⁵ é impura, confusa, fugaz, está ligada a situações concretas, contextualizadas, diferentemente da ciência que procura ser pura e produzir idéias concretas e gerais. Desse modo, ao reivindicar a experiência, solicitamos a subjetividade, a incerteza, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.

Segundo Larrosa, para reivindicar a experiência, é preciso não pensá-la nem produzi-la cientificamente; é imprescindível tirar da experiência qualquer pretensão de autoridade, pois ninguém pode impô-la ao outro nem recebê-la dogmaticamente. É necessário separar experiência da prática, para pensá-la a partir do ponto de vista da paixão e não da ação, já que o sujeito da experiência é passional, receptivo, aberto, exposto ao mundo. A experiência, dessa forma, tem a possibilidade de descobrir a fragilidade, a vulnerabilidade, a própria ignorância, fatores imperceptíveis à razão e a nossa vontade (LARROSA, 2004a, p. 21-4).

Entretanto, no mundo atual, apesar de nos acontecer muitas coisas, “a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2007, p. 21). Primeiro, devido ao *excesso de informação* que proporciona o saber, mas não a sabedoria que possa tocar o sujeito de alguma maneira. O excesso de informação provoca o *excesso de opinião* que, por sua vez, impõe aos indivíduos a necessidade de ter opinião e crítica pessoais sobre tudo o que é noticiado; forçar essa opinião é assegurar a impossibilidade de que algo nos aconteça. No entanto, esse par informação/opinião tem se reafirmado na educação escolar que defende uma “aprendizagem significativa”.²⁶

Em terceiro lugar, o *tempo cada vez mais escasso* atua para o empobrecimento da experiência. Tudo se passa cada vez mais depressa criando uma ânsia pela novidade, que faz com que um estímulo seja sobreposto a outro constantemente, produzindo uma sensação efêmera que prejudica, além da vivência do acontecimento, a memória. O “sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2007, p. 23). As escolas, do mesmo modo, acompanham este ritmo frenético ao estabelecer currículos com mais conteúdos estudados com menor profundidade.

²⁵ Larrosa diz que a experiência é algo que não se pode conceituar, por isso, tenta explicá-la mediante uma imagem muito significativa: experiência como vivência. “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem um outro ser, outra essência, que sua própria existência: corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço, com os outros. A existência, como a vida, não se pode conceituar, [...] porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (2004a, p. 25, tradução nossa).

²⁶ Ao longo da vivência escolar o aluno é submetido ao seguinte dispositivo: “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’” (LARROSA, 2007, p. 23)

O *excesso de trabalho*, ou seja, a intensa vontade de mudar as coisas, de estar sempre em atividade, de produzir algo, também atrapalha a experiência. O querer e a atividade constante não permitem que o sujeito moderno pare, porém, a experiência pede um momento de interrupção. Ela requer que o homem pare para olhar, escutar, pensar e que estes atos sejam demorados, lentos, dotados de sentido; ela requer que o sujeito fale sobre aquilo que lhe acontece, que escute os outros, que cultive a arte, o encontro, que cale muito.

Dessa maneira, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2007, p. 24). Uma passividade que, antes de tudo, é passional. Paixão na acepção de sofrimento ou padecimento que não é apenas sentido, mas, sobretudo, assumido, na acepção de responsabilidade em relação ao outro, de uma liberdade inclusiva, no sentido de amor, de desejo que permite que o sujeito seja possuído e cativado por aquilo que ama.

“A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (LARROSA, 2007, p. 26). Em outras palavras, o sujeito passional tem seu compromisso e sua ação que estão relacionados diretamente com a vivência e com o conhecimento que se diferencia da técnica e do trabalho.

O saber da experiência ocorre na relação entre o conhecimento e a vida, ele acontece devido àquilo que nos sucede e ao sentido que conferimos a estes acontecimentos, por isso, ele é particular e subjetivo. Um mesmo acontecimento, por exemplo, quando atinge mais de uma pessoa provoca mais de uma experiência, todas diferentes. Daí, porque a impossibilidade de a experiência ser ensinada e premeditada. O acontecimento só “tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2007, p. 27).

Diante do panorama de empobrecimento da experiência e, portanto, de uma formação ética, feita por Larrosa, surge a necessidade de pensarmos a respeito de uma maneira de enriquecê-la e de torná-la mais comum. No decorrer deste trabalho fomos percebendo que a experiência ética pode ser fundada na estética,²⁷ e quem a vivencia é capaz de ver o mundo sob uma nova óptica.

A experiência estética é possível porque tem o poder de desmascarar nossos hábitos, desejos e paixões, o poder de incitar-nos a procurar uma nova postura perante a vida. Uma postura na qual realmente acreditamos ser a melhor, em comparação com aquela que

²⁷ Estética tem origem no grego *aisthesis*, *aistheton* e “significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 33).

pensávamos ter, mas que não passava de uma mera aparência e que a obra artística, ao tratá-la como aparente e não como verdadeira, tem a capacidade de despertar-nos. Em virtude disso, temos a possibilidade de intensificar nossa relação com nós próprios e com os outros. Ademais, de acordo com Hermann (2005, p. 42), a força da experiência estética “tem mais efetividade para ampliar nossa sensibilidade moral, que a justificação racional das regras”.

Vale enfatizar que um “sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2007, p. 25). Pensamos que a estética é capaz de atuar na formação da experiência porque “a obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual” (HERMANN, 2005, p. 41). Enfim, ela pode tocar-nos.

Convém destacar que, a estética não é o mesmo que estetização, tão comum no cotidiano e que se refere ao glamour, à satisfação e à aparência pessoal, à decoração do ambiente urbano, à virtualização (quando se trata da tecnologia e mídia), à artificialidade e mutabilidade (quando diz respeito à consciência, desconsiderando qualquer fundamento último).

Quando as éticas tradicionais fundamentadas na razão entram em declínio, surge um processo de estetização da ética, ou seja, a sensibilidade torna-se uma maneira de conhecer onde se refugiam a pluralidade e a diferença (HERMANN, 2005, p. 30). O conhecimento advindo da arte é diferente do advindo da ciência e da lógica, pois não tem um compromisso anunciado com a verdade nem com a explicação da realidade, permitindo uma fuga daquilo que é aprisionado pela razão administrada. Durante essa fuga há a possibilidade de se chegar a uma verdade e a uma compreensão da realidade obtida não por conceitos, mas por um jogo. “No jogo está implícita uma idéia de movimento, um ir e vir sem finalidade última, que mantém seu impulso pelo próprio automovimento” (HERMANN, 2005, p. 40). Ele pode incluir a razão, na medida em que o homem propõe-se objetivos e busca alcançá-los conscientemente, ou pode anular a razão quando desconsidera qualquer finalidade; porém, em ambas as situações, o jogo não deixa de produzir sentido e de provocar prazer naquele que o vivencia.

Para concluir este tópico, podemos dizer que,

A experiência estética abre a porta para a compreensão radical da realidade e do ser humano. Uma obra de arte com a qual se possa relacionar de maneira a iluminar a concepção de mundo é uma via privilegiada de acesso também a

si mesmo, um convite instigante para se repensar a própria conduta, para se reavaliar a hierarquia de valores... (PERISSÉ, 2004, p.75).

A experiência estética desenvolve nossa personalidade ao abrir-nos para a realidade e experimentarmos nossas fecundas formas de encontro com as diversas realidades.

2.3. Ética e educação

Para Sánchez Vázquez (2006, p. 213), fazem parte do caráter “os traços que derivam de sua constituição orgânica (estrutura emocional, sistema nervoso etc.); contudo o caráter se forma, sobretudo, sob a influência do meio social e no decorrer da participação do indivíduo na vida social”. Portanto, o caráter é algo desenvolvido, dinâmico, modificável, é uma característica do ser humano que pode ser formada, deformada, por exemplo, na escola.

Concordamos com Sánchez Vázquez que o caráter seja formado socialmente. Mas quem forma esse caráter é a moral ou a ética? Conforme o pensamento deste autor, a moral, como já vimos, é o costume, a tradição de uma sociedade e é constituída por regras práticas que se referem às situações concretas. Já a ética estuda a moral, questiona-a, torna compreensível para o sujeito o porquê de sua maneira de agir. Deste modo, quando pensamos na formação do caráter na escola, a qual termo devemos nos referir? Se considerarmos a concepção do referido autor, pensamos que aos dois, pois a escola se utiliza, primeiramente, da moral, já que faz parte da sociedade e está repleta de regras e valores tradicionais (por isso é necessário ter cuidado com estes, uma vez que o professor mesmo sem ter consciência exerce influência moral sobre seus alunos). Em segundo lugar, a escola tem possibilidades de ensinar ética: as origens, as transformações, as razões dos princípios, normas e valores morais que fazem parte de sua vida.

No contexto escolar, a formação moral é possível devido à existência de múltiplas relações interpessoais que necessitam de regras para uma melhor aprendizagem cultural e convivência. Para a vivência em comum é imprescindível valores como o diálogo, a solidariedade e a cooperação que, por conseguinte, precisam ser trabalhados de forma mais intencionalizada do que está sendo – como apontam algumas pesquisas já citadas neste trabalho.

Em síntese, ao considerarmos a concepção de ética de Sánchez Vázquez (2006), podemos dizer que a escola tem poder social de formar moral e eticamente e,

conseqüentemente, é preciso planejar e sistematizar essa formação. Que valores nosso tempo histórico-social exige que sejam ressaltados, expandidos e valorizados? Cremos que todos aqueles que valorizam o homem e que colocam em prática nossos direitos universais. E como isso pode ser feito? De modo a respeitar a autonomia, a liberdade, a responsabilidade e a consciência dos alunos e, caso esses fatores ainda não estejam formados, é preciso despertá-los e educá-los humanamente.

Numa posição contrária a da intencionalidade e da sistematicidade para se pensar a ética e a experiência, Larrosa (2007, p. 28) defende que “a experiência não é o caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. A experiência, nesse sentido, tem os mesmos pressupostos que a literatura: romper com o automatismo, com aquilo que conhecemos e acreditamos. A diferença, talvez, seja que a literatura rompa por meio das palavras e o sujeito ético precisa ir além das palavras, precisa sofrer algumas ações e agir para que realmente se efetive alguma transformação ou melhoria na sociedade em que vive, ele pode, por exemplo, começar repensando e cambiando suas atitudes perante o preconceito.

A ética, segundo Larrosa (2004c), tem como pressuposto a utopia, a esperança, a crença numa vida mais digna, por outro lado, ela não acredita nas ilusões morais que, muitas vezes, são veiculadas; ela precisa duvidar de tudo que se diz verdadeiro e universalizante, como a boa consciência e a virtude exaltada. No entanto, não podemos nos deixar dominar pelo ceticismo, pois seu excesso, assim com a fé exacerbada, pode tornar o juízo impotente e inibir a moral. Em virtude disso, “a ética deve ser capaz de suportar a tensão entre fé e ceticismo” (LARROSA, 2004c, p. 202).

Nos escritos pesquisados de Larrosa não encontramos nenhuma referência à educação ética, apenas acerca da dificuldade ou, até mesmo, da impossibilidade da experiência. No entanto, como já dissemos no tópico anterior, acreditamos que a experiência ética seja possível por meio da estética – neste trabalho, especificamente mediante a literatura. Isso porque o homem constrói uma segunda natureza, por intermédio da educação e da cultura, que não é apenas ética (cria leis e costumes), mas também estética (produz uma realidade à qual chamamos arte). Essa segunda natureza é construída por um longo percurso “de aprendizagem, de experiência e prática, de geração a geração” (HERMANN, 2005, p. 10).

A educação influenciada pelo cristianismo, que buscou a excelência humana tendo como paradigma Deus, empenhou-se sempre na busca da perfeição marcada por um caráter único, que, por conseguinte, destitui toda idéia ou possibilidade de pluralidade, eliminando o

espaço da contingência. O Iluminismo é um exemplo disso, pois busca o comportamento correto, autônomo e livre que possa ser universalizável. Para tanto, pensa uma educação que pode ser precisamente planejada, como outra ciência qualquer, utilizando-se do saber como se fosse poder (no sentido de dominação).

A pluralidade do mundo atual, no entanto, não se submete ao caráter unitário, absoluto e universalizante da educação tradicional. De acordo Hermann (2001, p. 92), já não há mais uma idéia de aperfeiçoamento a qual o homem deve seguir, além disso, a autonomia do sujeito, enquanto centro da ação, é questionada. Portanto, surge a necessidade de novos fundamentos para a educação; fundamentos que considerem as diferenças e procurem a sensibilização para a vida em todos os seus aspectos.

Em nossa opinião, a obra artística pode ser utilizada como esse novo fundamento, difícil talvez de ser instituído na educação formal, mas que pode ser incentivado na educação informal, sobretudo no curso de formação de professores. Nesse contexto, os alunos podem escolher as obras que preferirem, o que é melhor, num momento em que julgar oportuno para sua própria formação. Acreditamos que o sujeito ético encontra na experiência estética momentos de imaginação que ampliam e conduzem sua formação. Esse tipo de experiência contribui, especialmente, “para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepções ou de gosto [...], cria condição para o reconhecimento do outro, evitando os riscos de uniformização diante do universalismo” (HERMANN, 2005, p. 106).

Larrosa (2004c, p. 197) afirma que a ética é, “ao mesmo tempo, positiva e negativa, edificante e corrosiva, propositiva e crítica da moral, moral e desmoralizante”. Podemos dizer também que a ética é ao mesmo tempo racional e passional. Precisamos da razão para avaliar cada situação e decidir qual é a melhor maneira de agir e da paixão para poder considerar as pessoas envolvidas e sermos afetados, tanto por elas quanto por suas ações. Precisamos da razão para desenvolver nossa responsabilidade perante o mundo, e da paixão para desenvolver a sensibilidade e, aí sim, podermos nos relacionar com ele.

Em conformidade com o pensador espanhol Alfonso Lopez Quintás (2007a), a atualidade requer que haja uma instrução acerca de questões básicas da ética²⁸ a fim de manter e desenvolver a humanidade do homem. E essa somente pode realizar-se na medida em que os educandos sintam-se respeitados em sua liberdade e, ao mesmo tempo, dotados de normas de interpretação que os orientem nas diversas encruzilhadas da vida. Desse modo, a formação verdadeira consiste no poder de discernimento, que somente é alcançado se

²⁸ Generosidade, respeito, colaboração, encontro, satisfação e alegria, entusiasmo – fatores necessários, respectivamente, para alcançar a felicidade interior. Instrução nomeada por Quintás de *proceso de extasis*.

conhecemos as leis que regem o desenvolvimento da vida humana. Ora, tais leis são expressas em experiências intensamente vividas e desenvolvidas criativamente nas obras literárias.

A literatura supre a necessidade universal de fantasia manifestada pelo homem. Ao utilizar conjuntamente sua forma própria de organizar seus elementos (narrador, personagens, tempo, espaço, enredo, estilo), faz com que organizemos, igualmente, nossa visão de mundo. Ademais, a união da forma e do conteúdo gera um conhecimento inconsciente ou consciente que pode nos ajudar a discernir a realidade, contribuindo, dessa forma, para a humanização do leitor.

Enfim, em nossa opinião, compreender a moral é perceber porque certos comportamentos são convenientes, é entender o que é a vida e o que pode torná-la boa, é criar possibilidades de transformá-la conscientemente, ao menos, no que se refere à nossa própria conduta e caráter. Essa compreensão é essencial para uma vida ética pautada, sobretudo, na liberdade e no respeito mútuo. A literatura pode cumprir um papel significativo nesse itinerário, como veremos a seguir.

2.4. Literatura

Literatura, dentro do contexto dos direitos humanos, descrito por Antonio Candido (1995, p. 242) e também da ética, engloba “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

A literatura é um direito e um valor, porque nutre o desejo universal de fabulação do homem; desejo esse que precisa ser satisfeito e que se manifesta em devaneios amorosos ou profissionais durante o dia e em sonhos à noite. A literatura é um direito e um valor porque atua em grande parte do consciente e subconsciente, ajudando no equilíbrio social, ao transfigurar a realidade e ao possibilitar uma reflexão dialética sobre os problemas reais. Isso devido à abordagem valorativa destes, seja de forma preconizada ou sancionada pela sociedade, uma vez que a obra pode confirmá-los e negá-los, propô-los e denunciá-los e, dessa maneira, humaniza o homem e forma sua personalidade, pois “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Percebemos, então, que a literatura não é uma “experiência inofensiva”, mas um modo de relação com o leitor, que pode suscitar problemas psíquicos e morais assim como a realidade; no entanto, também pode educar para a vida igualitária e livre, conforme idealizam os direitos humanos. Tais fatores são determinantes não só pela obra em si, mas, principalmente, pela forma criativa como é lida.

A literatura é capaz de formar se considerarmos suas três faces concomitantemente:

1) *forma de construir*: é o que especifica se um texto é literário ou não. Entretanto, como seria essa forma? Ela organiza o caos da vida e o apresenta coerentemente, possibilitando, de tal modo, que seu leitor ou ouvinte ordene seus pensamentos e, por conseguinte, sua visão de mundo. Por outro lado, a literatura pode representar a fragmentação, o caótico e o confuso da vida humana, convidando o leitor a refletir sobre a contradição dos elementos expressos. Então, “encorajados por ele [romancista], afastamos por um instante o véu que tínhamos interposto entre a nossa consciência e nós. Voltou a pôr-nos em presença de nós próprios” (BERGSON, 1963, apud SILVA, V., 1976, p. 314).

Podemos perceber a organização da estrutura narrativa em formas simples, como o provérbio, “que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental” (CANDIDO, 1995, p. 246). Como este que passa uma mensagem de perseverança: *água mole em pedra dura / tanto bate até que fura*. Dois versos de sete sílabas, uma redondilha maior, típica da poesia oral utilizada para facilitar a memorização; esta ainda é auxiliada pela rima toante *dura – fura*; o movimento da água é marcado pela aliteração do *t*: “tanto bate até que fura”, como se fosse o próprio som da batida numa suada persistência que é recompensada ao conseguir seu objetivo. De tal modo, notamos que a forma de construção impressiona a percepção que é avivada ainda mais pelo conteúdo;

2) *mensagem ou conteúdo*: é geralmente algo comum e aparentemente simples, como o amor, mas que não conseguimos expressar. Entretanto, o autor, com sua maneira geral e permanente de organizar as palavras e de construir a obra como um todo, diz por nós o que não conseguíamos e, dessa maneira, aprendemos a dizê-lo. Ao passar o estado de emoção para a forma construída, uma vez que não há “a transcrição de um determinado sentimento, mas uma construção, um jogo” (TODOROV, 1970, p. 33), ocorre certa humanização, pois assim somos capazes de nos expressar. Como a expressão da morte, apresentada por Carlos de Melo, narrador-protagonista de *Doidinho*, de José Lins do Rego, durante a experiência da morte de seu pai:

Este nada, esta destruição irremediável de tudo, o corpo podre, os olhos comidos pela terra – e tudo isto para um dia certo, para uma hora marcada [...]. Às vezes ia andando distraído, sem pensar em cousa nenhuma. E de repente me batia uma visita inesperada, a idéia infeliz. Pensava: quando será o dia de minha morte? [...] A notícia da morte de meu pai me vinha fazendo pensar nisso tudo (REGO, 1969, p. 128-9).

Carlos expressa seu medo da morte, ao considerá-la como o fim de tudo e não como uma passagem para a vida eterna no paraíso, como é comum ser expressa e que o determinismo “dia certo e hora marcada” pressupõe. Com isso, nos faz refletir sobre a nossa própria morte ou sobre a vida que ainda nos resta e de como poderíamos sintetizá-las a nós mesmos, de como poderíamos viver cada instante sem pensar na visita inesperada que é a morte.

3) *conhecimento*: é construído pela forma aliada ao conteúdo. Apesar de a maior parte do conhecimento ser inconsciente e subconsciente, pode, além disso, atuar conscientemente quando o autor intencionalmente mostra sua opinião, tece suas críticas e, assim, supre outra necessidade do ser humano: “de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (CANDIDO, 1995, p. 249). A literatura pode ser conhecimento se não for alienadora quanto à representação de uma dada realidade social e humana. Nas obras regionalistas, por exemplo, a forma de tratamento da linguagem pode transformar ou revelar a consciência do país, mas pode também torná-la artificial e inserir-lhe uma ideologia discriminadora. Como no conto *Mandovi*, de Coelho Netto (1921), em que as personagens rurais são desumanizadas por meio da linguagem pitoresca que o autor lhes atribui, contrastando com a do narrador-homem urbano:

Quá! resmungou Mandoví, issu não ta bom não. Essi caminhu tem cosa. Genti não é ... cachorro não fogi di genti. Issu é côsa... E, parado, com os olhos enormes, o coração batendo precipitadamente, perscrutava as cercanias, quando, de novo, ouviu o grito agudo. “Ma... andoví!” Estremeceu tão violentamente que o cajado quase lhe escapou da mão. “Nossa Senhora!” persignou-se e ficou preso à terra, agarrado ao solo como aquelas árvores frondosas que pareciam esconder o assombro” (COELHO NETTO, 1921, p. 237-254).

Nesse fragmento percebemos claramente o distanciamento que o narrador onisciente mantém em relação às personagens, tanto pela fonética que tenta copiar de suas falas, quanto pela coloquialidade – “não ta bom não” – que contrastam com a erudição do narrador – “perscrutava as cercanias”, “persignou-se”. Estilo que produz, mesmo que inconscientemente,

a desumanização das personagens, visto que estão reduzidas ao nível da curiosidade e do pitoresco²⁹.

Cabe dizer que, a correspondência do romance com a realidade não pode ser feita pela comparação dos dados, mas pelo nosso mundo pensado e sentido. Ela se traduz em referência estética, vivacidade, intensidade, contraste, amplitude, profundidade, equilíbrio e movimento. Ademais, a arte fica mais semelhante à vida quando está sumamente estilizada (WELLEK; WARREN, 1959, p. 296-7). O trabalho artístico, para representar a realidade, estabelece com esta uma relação arbitrária e deformante, com a finalidade de se tornar mais expressiva. Para esta relação, conforme Candido (1976b), a fantasia é essencial.

Considerando essas três faces (forma, conteúdo e conhecimento), a literatura tem o poder de humanizar, ou seja, de ajudar a refletir, a compreender a nós mesmos, aos outros e a vida, a construir conhecimento e a lidar com a linguagem. Esta é signo da condição humana capaz de nos reunir, de dar consciência do que somos, de diminuir as distâncias, de atenuar nossas diferenças, de conhecer outras pessoas, ela “nos dá o sentimento e a consciência de pertencer a uma comunidade”³⁰ (PAZ, 2007, tradução nossa).

A literatura não é só direito humano, no sentido como já assinalamos, mas versa sobre os direitos humanos, ao ter como tema o pobre e ao tratá-lo com dignidade e não mais como algo pitoresco. Sabemos, pois, “que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora” (CANDIDO, 1995, p. 250). No Brasil, no decênio de 1930, a literatura brasileira ganhou força crítica como investigação da sociedade, empenhada em denunciar os maus tratos (inclusive na escola) e em proclamar a consolidação prática dos direitos humanos.³¹

Um dos vários exemplos dessa época é o escritor José Lins do Rego, que, nos seus romances do ciclo da cana de açúcar (*Menino de Engenho* - 1932, *Doidinho* - 1933, *Bangüê* - 1934, *O Moleque Ricardo* - 1934 e *Usina* - 1936), denunciou a disparidade social entre os donos de engenho e usina (assim como dos comerciantes) e os seus empregados, a maioria ex-

²⁹ Antonio Candido (1972, p. 808), quando comenta este conto, ressalta: “nos livros regionalistas, o homem de posição social mais elevada nunca tem sotaque, não apresenta peculiaridades de pronúncia, não deforma as palavras, que, na sua boca, assumem o estado ideal de dicionário”.

³⁰ Nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad.

³¹ Os pressupostos básicos dos direitos humanos surgiram com o cristianismo. Contudo, foi somente no século XVIII, devido aos movimentos políticos e revolucionários desencadeadores da Revolução Francesa, que eles foram “consolidados em sistema de normas e em instituições voltadas para sua proteção” (BRASIL, 1996, p. 7). A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, “defende os princípios de igualdade política e social de todos os cidadãos; do respeito à propriedade; da soberania das nações [...] do respeito à opinião e à crença, da liberdade de palavra e de imprensa...” (BRASIL, 1996, p. 8). Esses postulados foram expandidos e com 30 artigos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi votada na Assembléia Geral das Nações Unidas.

escravos, que continuou cativa pela comida e pelo teto que dividia entre si, ou foi sofrer na cidade os mandos do patrão e a manipulação dos governos populistas (processo este muito perceptível em *O Moleque Ricardo* - 1961).

A literatura constitui um campo de iluminação em que podemos questionar aspectos que a ciência não é capaz de responder. Ela “atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, como oferta de valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes” (PERRONE-MOISÉS, 2001, apud PERISSÉ, 2004, p. 107). Já a racionalidade instrumental ao perpassar as relações sociais assume a “forma de dominação sobre a natureza e sobre os homens”. Dominação que se configura na perda de autonomia; este racionalismo “manipula a consciência e reduz a imaginação e a capacidade para o exercício do pensar e do agir autônomo” (SILVA, D., 2001, p. 41, 45).

Para Jorge Larrosa (2004a, p. 22), a razão, do mesmo modo que a ciência, procura objetivar, homogeneizar, controlar, calcular, fabricar; deixa os conceitos e experimentos fechados para que não haja dúvidas ou outras possibilidades, diríamos, de resposta ou leitura. Já a literatura possui uma pluralidade de sentido que enriquece o leitor, por isso, toda vez que lemos a obra, construímos novas expressões que nossos próprios sentidos não foram capazes de captar na leitura anterior.

Cabe destacar que a razão não tem somente aspectos negativos – estes estão ligados à razão instrumental. Ela é critério de avaliação de um pensamento ou teoria, é “um instrumento crítico para compreendermos as circunstâncias em que vivemos, para mudá-las ou melhorá-las” (CHAUÍ, 2006, p. 84). Nesse sentido, a racionalidade também pode ser compreendida como o caminho para a liberdade, na medida em que pode expandir nossa subjetividade e auxiliar na escritura e na leitura de obras literárias de qualidade que nos põe diante de um mundo que, até então, não conseguíamos perceber.

Enfim, a literatura é um direito humano, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, organizando-os e, portanto, nos humanizando. Em segundo lugar, ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento” (CANDIDO, 1995, p. 256). E, apesar de sua incomensurável importância, que não se remete somente ao que conseguimos expor, grande parte da população não tem acesso a essa forma humanizadora, não por incapacidade ou ignorância, mas por falta de oportunidade (CANDIDO, 1995, p. 259). Pensando nisso, quando criaremos condições para que os clássicos³² sejam divulgados além da escola? ou, pelo menos, para que sejam lidos criativamente dentro do ambiente escolar?

³² Comumente, os clássicos são considerados aquelas obras de boa qualidade que permanecem vivas, independentemente da época em que foram publicadas. Os clássicos, conforme Ítalo Calvino (1993), também são

A escola, ambiente que poderia exaltar essa forma humanizadora, deturpa-a, utilizando-a como pretexto para abordar outros temas, diluindo sua ambigüidade e sua abertura natural, que suscitam diversas interpretações, transformando, assim, o texto literário em algo artificial. A escola comete esse “crime” ao utilizar esses textos como modelos da utilização da língua (aumento do número de vocábulos, uso de sinônimos, regência, colocações, concordância, do mesmo modo que o ensino de história da literatura) e como exemplo de comportamento (bom/mau aluno, filho; rico caridoso, pobre trabalhador...) (LAJOLO, 1985, p. 53-62).

Enfatizamos que comportamento, nesse contexto, é empregado no sentido de moral ou de ideologia, de “conjunto de idéias, normas e juízos de valor – juntamente com os atos humanos respectivos –, que servem aos interesses de um grupo social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 104). É o que acontece quando a escola exalta o bom aluno para todos serem como ele, mas o que é afinal ser um bom aluno? Acreditamos que cada professor tem uma resposta diferente que se constrói conforme suas próprias necessidades e dificuldades.

Desse modo, concordamos com Lajolo, quando afirma que a escola tem o poder e obrigação de ensinar a ler. Ler é

a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1985, p. 59).

Os professores, como mestres de leitura, não podem dar o sentido, a explicação da escritura, mas “dar a ler” o texto a seus alunos. “Dar a ler” é interromper o uso normal da língua, tirar as palavras de seu sentido comum, lê-las como se fosse a primeira vez. “Dar a ler” é conferir algo que não nos pertence, algo que é inerente à escritura e por isso não podemos dirigi-la nem simplificá-la, nem possuir o seu sentido. É dar as palavras sem um sentido edificado de antemão, pois elas sempre dizem coisas diferentes, indo além do que está dito.

Dar a ler não é algo voluntário, planejado, feito por alguém que possui o saber e o poder. “O ‘dar a ler’ é o ato de um sujeito passional quando sua força não depende de seu

releituras de outros livros, são fonte de riqueza para aqueles que os leram e os amaram, são fonte de influência mesmo quando não nos recordamos deles, pois ficam marcados no inconsciente individual ou coletivo. O clássico sempre tem coisas novas a dizer a cada leitor e a cada leitura. O clássico pessoal não nos é indiferente, pelo contrário, ele ajuda-nos a nos definir em relação ou em contraste com ele. Enfim, “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 1993, p. 16).

saber mas de sua ignorância, não de sua potência mas de sua impotência, não de sua vontade mas de seu abandono” (LARROSA, 2004d, p. 21). “Dar a ler” exige generosidade, desprendimento de nós mesmos e a consciência de que a leitura é imprevisível.

Os professores quando falam sobre a escritura, fazem um processo de transmissão que não é o comunicar inerte, mas “o abrir-se a possibilidade da invenção e da renovação” (LARROSA, 2004d, p. 25). O mestre quando transmite essas palavras deve dá-las em sua máxima pureza, ou seja, sem a intervenção de suas próprias idéias, possibilitando, deste modo, que a obra literária seja um acontecimento. O acontecimento é aquilo que não pode ser compreendido nem planejado; ele, inclusive, pode ser nomeado/qualificado por “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (LARROSA, 2001, p. 282).

“O caráter pedagógico de uma novela é um efeito de leitura” (LARROSA, 2006, p. 129) e ele deve ser buscado como algo secundário; por este motivo o discurso pedagógico dá a ler, estabelece um modo de leitura, tutela-a e avalia-a. É um procedimento diferente do discurso pedagógico dogmático que se apropria do texto para atingir um objetivo pré-estabelecido, como persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa ou fazê-lo agir de determinada maneira. Para atingir a finalidade desejada, a leitura é programada pelo professor. Este escolhe um texto que tenha uma interpretação que lhe agrada e seja bem clara, em outras palavras, ele não privilegia os textos ambíguos ou tutela a leitura impondo uma já construída e controlando um sentido único, considerado o “correto”.

A pedagogia dogmática transforma o texto num espaço monológico, pois abafa as diversas vozes que poderiam contrapor-se ao seu objetivo. Ela não provoca um contraste entre o discurso literário heterogêneo, mas hierarquiza as vozes, escolhe uma e destitui as outras. Contra esse tipo de pedagogia, Larrosa (2006, p. 132) sugere um outro modelo:

A seleção dos textos deve privilegiar sua “multivocidade”, sua “plurisignificatividade” e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, – e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica.

Podemos ilustrar a efetividade da formação literária com uma citação que Larrosa faz do escritor Peter Handke. Este, num ensaio, afirma que o maior responsável por sua formação não foi a autoridade, mas a literatura. Autores como Flaubert, Kafka e Dostoievski atuaram

nessa formação por fornecerem “uma possibilidade da realidade ainda não pensada e ainda não consciente: uma nova possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir” (HANDKE, 1992, apud LARROSA, 2006, p. 126).

A primeira leitura ao suscitar prazer ou incômodo percebe certo valor na obra; contudo, para esta falar por si, são necessárias outras leituras cada vez mais íntimas, criando uma relação única e irrepetível. É cultivando esta disposição em ouvir uma obra de arte que também começamos a ouvir e a relacionar com a realidade, compreendendo-a (PERISSÉ, 2004, p. 74-7).

Em nossa opinião, a leitura literária exige mais que o não tratamento do texto como pretexto por parte do professor. Acreditamos que é essencial o conhecimento estrutural do texto para que o professor tenha condições de “dá-lo a ler” aos alunos. Por conseguinte, como abordaremos um romance, é importante conhecer algumas de suas características.

O romance apresenta, segundo Ian Watt (1990), um realismo formal, isto é, uma certa fidelidade à vida individual decorrente da não extração de seus enredos da mitologia e da história, como a epopéia e a tragédia.³³ Essa fidelidade é proporcionada pela representação minuciosa do tempo, em que o passado pode causar a ação do presente e não a simples coincidência; pelo espaço físico onde o homem está inteiramente inserido e que é, muitas vezes, nomeado e/ou descrito a fim de enfatizar sua especificidade; pela técnica narrativa que acompanha o jeito de ser das personagens, o ambiente escolhido, igualmente como a época e o enredo, formando um todo coerente.

Na vida estabelecemos uma interpretação sobre cada pessoa, a fim de dar certa unidade à complexidade do modo de ser e, na maioria das vezes, não conseguimos. No romance, o escritor é capaz de nos mostrar o outro muito mais coerentemente do que conseguimos ver. Como diz Antonio Candido (1976a, p. 66):

Enquanto na existência quotidiana nós quase nunca sabemos as causas, os motivos profundos da ação dos seres, no romance estes nos são desvendados pelo romancista, cuja função básica é, justamente, estabelecer e ilustrar o jogo das causas, descendo a profundidades reveladoras do espírito.

Contudo, existem vários romances que se contrapõem a essa idéia. Alguns romancistas, como Dostoievski, criam “personagens como que descentradas, destituídas de

³³ Além da representação do mítico e do sagrado, outros elementos narrativos também se diferenciam no romance: o tempo na tragédia não ultrapassa 24 horas, pois os antigos acreditavam “que a verdade da existência pode se revelar inteiramente no espaço de um dia como no espaço de uma vida toda” (WATT, 1990, p. 23). O espaço nesse gênero narrativo também é vago como o tempo. As personagens, tanto da epopéia como da tragédia, eram “tipos humanos genéricos atuando num cenário basicamente determinado pela convenção literária adequada” (WATT, 1990, p. 17). Preferia-se também a representação do geral e do universal.

coerência ética e psicológica, instáveis e indeterminadas”. As personagens perdem o que lhes qualificavam de modo fixo e invariável, pois “subjacente a esta crise da personagem romanesca, encontra-se a crise da própria noção filosófica da pessoa” (SILVA, V., 1976, p. 279; 280). A confusão ou a fragmentação comum na contemporaneidade também perpassa outros elementos da narrativa, característica que faz a vida literária parecer como um reino do absurdo e do incongruente, mas que, justamente por isso, contribui para que percebamos os jogos de aparência e de contrariedade existentes na vida humana, mesmo que tentemos sempre tratá-la como algo lógico e verdadeiro.

2.5. Formação integral do professor

José Antônio Tobias (1985, p. 23) define o homem como “*o animal que recebe educação*” (grifo do autor). Os animais, diferentemente, não aprendem nem se desenvolvem, mas adaptam seus hábitos, conforme seus instintos, às novas situações; em outras palavras, sofrem um *processo de adestramento*.

O homem é educado devido a três características que permitem seu aprendizado: a inteligência/racionalidade, a linguagem e o livre arbítrio. Aspectos que devem, portanto, ser desenvolvidos e considerados concomitantemente no processo educativo, tanto informal como formal.

Durante muito tempo, a escola teve como principal função a transmissão do conhecimento ou da cultura. Porém, vivemos na “era da informação”, principalmente com o avanço da internet, onde tudo é rápido e passageiro. Desse modo, devido ao vasto conhecimento que o mundo produz e que pode ser acessado com facilidade e rapidez, é impossível e, até desnecessário, que o homem se aproprie de todo o saber. Fator que leva à necessidade de adequação do currículo, no sentido de que a escola passe a ensinar o aluno a aprender a aprender, mostrando a importância de o professor saber “dar a ler” o texto aos seus alunos para que desenvolvam a capacidade interpretativa, não só dos diversos gêneros textuais, como também da própria realidade. Ademais, é imprescindível que o educador saiba buscar e relacionar dialogicamente o conhecimento necessário aos seus interesses, construindo o seu próprio saber.

O modelo de educação em que o docente tem como papel a transmissão do saber é, portanto, antigo e, além do mais, caracterizado pela relação de poder enquanto dominação

(SUBIRATS, 2000). O poder advindo da escolha de *o que, como e quando* ensinar, sem ao menos refletir o *porquê*. Sem ter uma intencionalidade daquilo que se faz, desconhecendo o valor da transmissão do conhecimento para seus alunos, o *porquê* é que guia a escolha de *o que, como e quando* ensinar, fatores até então realizados mecanicamente a mando de um currículo cristalizado ou de ordens superiores, como da direção da escola ou da secretaria e do ministério da educação. Além disso, a reflexão a respeito desse *porquê*, segundo Rios (2001), é uma “atitude filosófica” marcada pela admiração, dúvida e determinação para responder àquilo que nos desafia e que temos necessidade de superar.

Embasados no que acabamos de afirmar e em outras idéias dispersas pelo trabalho, parece haver uma contradição sobre a intencionalidade no âmbito da educação, por esta razão, vale explicitar em que momentos ela precisa ser realizada. Pensamos que a intencionalidade é essencial quando diz respeito aos conteúdos curriculares que fazem parte do sistema educacional vigente. Um professor de língua portuguesa, por exemplo, quando quer ou precisa trabalhar um aspecto gramatical, necessita saber o *porquê* ele o ensinará e em qual contexto significativo ele inserirá este conteúdo, caso contrário, o aluno não se interessará pela matéria e o docente não alcançará seu objetivo.

Em nossa opinião, porém, não há possibilidade de intencionalidade nos assuntos extracurriculares que surgem no decorrer da aula, como conflitos e falta de consideração pelos demais colegas, e, muitos menos, na formação do caráter do aluno. Isto porque o professor não consegue prever o que irá acontecer nem ter controle da recepção que o aluno faz do que ele fala.

Um educador pode intencionar sua ação de “dar a ler” um romance, como *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, que por sua vez é um processo que não pode ser programado.³⁴ Imaginemos um aluno que, por ventura, teve a mesma experiência de Carlos de Melo, de ter a mãe assassinada pelo pai; o professor, neste caso, não tem como controlar o modo como o discípulo lerá o texto nem o modo como se sentirá com a obra. Em síntese, o mestre pode intencionar o que fala e o que ensina, mas não o que o aluno compreende e aprende.

Considerando a importância da intencionalidade, compreendemos a necessidade, como já dissemos anteriormente, de uma formação política, ética e filosófica do professor, além da técnica.³⁵ Para tanto, há vários problemas na formação de professores que precisam ser sanados, como lista Antônio Joaquim Severino (2003, p. 75-7): 1) a *forma* como os conteúdos

³⁴ Ver página 79-81 (sobre “dar a ler”).

³⁵ Severino (2003, p. 87) destaca a necessidade de mediação pedagógica na formação inicial e continuada do educador: “competência epistêmica, técnica científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política”.

curriculares são apropriados em relação ao *tempo* que se tem e a *profundidade* como são tratados; 2) pouco tempo de estágio, de prática e em condições precárias; 3) o curso não possibilita o conhecimento de condições histórico-sociais do contexto em que atuará, tornando sua prática mecânica; 4) os cursos não conseguem fazer uma interdisciplinaridade e integração entre as disciplinas metodológicas e os diversos conteúdos, ocorrendo, assim, uma fragmentação do saber.

Concordamos com Severino acerca dos problemas a serem superados nos cursos de licenciatura. E acreditamos, também, que o processo de formação integral deve desenvolver, além do *conhecimento* (aprender a aprender), o *livre arbítrio* (autonomia, liberdade, responsabilidade), o *conhecimento de si mesmo* (o professor ao se conhecer melhor terá condições de não atribuir o erro ou fracasso a outros e de lutar para melhorar enquanto profissional e enquanto pessoa), a *boa utilização da linguagem*. A linguagem tem grande poder de formação, principalmente na educação formal, uma vez que nesse contexto ela é a base do relacionamento entre os atores desse processo. Por conseguinte, ela deve ser pensada, trabalhada e entusiasmante.

Linguagem entusiasmante é um termo adotado por Perissé (2004), fundamentado em estudos sobre a obra do pensador Alfonso Lopes Quintás. A linguagem é a base da experiência reversível, onde o professor aprende enquanto ensina, ao observar as reações dos alunos e ao procurar sempre novas formas de dialogar para se fazer entender. E, na medida em que trabalha sua fala, os alunos continuam e querem ouvi-lo – relação que contribui para a construção de um contínuo diálogo que tende a ampliar-se e enriquecer-se.

A forma dialógica de pensar e ensinar ajudará no dialogismo do aprender, pois, as disciplinas não serão cientificamente destacadas da realidade para serem analisadas rigorosamente, mas vistas em seu contexto real e integrador, possibilitando a criação de sentidos mais amplos.

A esfera ética de nossa vida está intrinsecamente envolvida com o estético. Em outras palavras, a vida deve ser vivida como uma obra de arte: um trabalho consciente, persistente que busca o bem e a expressão da verdade, não se iludindo com as aparências. Essa arte pode ser considerada um sinônimo de virtude, contudo não exclui o vício, uma vez que a obra não trata apenas do belo, mas também do grotesco.³⁶

³⁶ O grotesco toma “todos os ridículos, todas as efemeridades, todas as feiúras. Nesta partilha da humanidade e da criação, é a ele que caberão as paixões, os vícios, os crimes; é ele que será luxurioso, rastejante, guloso, avaro, pérfido, enredado, hipócrita” (HUGO, 2002?, p. 32). Segundo Victor Hugo, é o contato do sublime com o grotesco que proporciona mais beleza e mais sublimidade, em comparação com o belo puro e antigo, ao texto literário.

A estética apresenta uma íntima relação com a realidade, e o “leitor” precisa somente saber desvelá-la para perceber a sua essência e tornar-se um ser de encontro, ou seja, desenvolvido, amadurecido, ético. Além disso, quando somos leitores de uma obra nos tornamos, igualmente, “co-criadores de verdade, beleza, de justiça” (PERISSÉ, 2004, p. 176). A co-criação, entretanto, vai além do que afirma Gabriel Perissé, porque a arte cria, igualmente, o disforme e o horrível que, na maioria das vezes, tem maior poder de estranhamento que o belo.

O professor deve saber lidar com as palavras, para poder tencionar o que diz e ajudar os alunos a desvendá-las em diversos contextos onde possam ocorrer ou efetivamente ocorra certa violência/manipulação. Manipular é rebaixar a condição humana utilizando-se da crueldade. Quem é manipulado é desorientado, irresponsável, visto que não segue seus próprios valores tornando-se um meio para o fim de outrem. Manipulador é aquele que quer vencer, seduzir e impor ao outro ao invés de convencer, orientar e argumentar (PERISSÉ, 2003, p. 199-201); é aquele que nos induz a escolhas pré-determinadas que estejam conforme seus interesses.

A manipulação é realizada, geralmente, mediante a linguagem que é naturalmente ambivalente, ou seja, pode ser mal ou bem utilizada. No primeiro caso, podemos citar o uso de palavras talismãs (aquelas que ninguém pode ir contra, como liberdade e democracia), que são empregadas em discursos em que não se deseja questionamentos e desconfianças. Para não cair neste tipo de artimanha, conforme Quintás (2007b), é preciso realçar os sentidos das palavras que não são explicitados pelo manipulador ou os sentidos que não são considerados por ele. Ademais, é importante saber que “para facilitar o seu trabalho de arraste e sedução, o manipulador acaricia as tendências inatas das pessoas e se esforça em cegar seu sentido crítico” (QUINTÁS, 2007b, tradução nossa).³⁷

A manipulação ainda pode ser efetivada alterando a linguagem, omitindo ou ampliando seus locutores. Isso ocorre quando se transmite um boato a alguém provocando-lhe angústia (medo difuso e dolorido, pois não há um motivo claro com que se pode lutar contra, é um medo envolvente). Outra maneira de manipular é lançar nos meios de comunicação slogans, idéias ou imagens sem nenhuma fundamentação; utilizar números para conquistar a maioria “argumentando”, por exemplo, que “todos tem que ser cidadãos”. Atualmente, o uso da mídia para alcançar determinados objetivos é muito comum, em virtude de não se dizer algo que seja verdade, mas se tomar algo como verdade porque se diz.

³⁷ Para facilitar su labor de arrastre y seducción, el manipulador halaga las tendencias innatas de las gentes y se esfuerza en cegar su sentido crítico.

Por outro lado, a boa utilização da linguagem pode ser percebida nas obras literárias de qualidade, uma vez que nelas o autor consegue representar o mundo na perspectiva que pretende, permitindo que o leitor o desvende de acordo com suas próprias experiências e potencialidades. Por isso, uma obra de arte é plurissignificativa. Citemos, pois, uma obra para exemplificar o poder da linguagem.

O romance *O beijo da mulher aranha*, de Manuel Puig (1981), narra a vida de duas personagens utilizando apenas diálogos, não há, portanto, a intervenção de um narrador para anunciar quem irá falar, o que pensou ou sentiu, nem a tonalidade de sua voz. Assim, ao iniciar a leitura da obra, temos a impressão de que um homem e uma mulher estão conversando, porém, conforme conversam e se chamam pelos nomes, descobrimos que nos enganamos: são dois homens. Molina e Valentin, ambos estão presos e o diálogo e a narração de filmes é uma maneira de fugir daquela realidade. Percebemos, ainda, que nos confundimos com a sexualidade de Molina, porque ele é homossexual. Como isso acontece? O autor, com toda a sua perspicácia, conseguiu transpor para a obra o modo feminino de falar por meio da escolha dos temas e do vocabulário disperso na fala pormenorizada e carregada de emoção. E, dessa forma, podemos ler o livro, até certo momento, sem confundir as personagens.

Nossa percepção é clara até Valentin se aproximar cada vez mais do amigo e num momento de vazio sentirem necessidade de maior contato (culminando numa relação sexual) para conferir mais sentido àquela vida. Queremos dizer que, no momento em que a sexualidade está num mesmo nível, os turnos de fala se confundem, necessitando maior atenção e perspicácia do leitor para compreendê-los.

O leitor que não tem certo nível de conhecimento da linguagem literária fecha o livro nas primeiras páginas, pois, ao não conseguir diferenciar as personagens, não atribui sentido ao que lê, desmotivando-se. A desmotivação não se restringe à leitura de livros, ela inclui a leitura da realidade e para esta é necessário uma constante crítica, o entusiasmo e um mergulho intenso e sem medo de vivê-la.

Para a compreensão de como a ética está presente em nosso dia-a-dia e de como podemos compreender a realidade por meio da obra literária, no próximo capítulo, faremos uma leitura analítica do desenvolvimento da personagem Carlos no romance *Doidinho*. Para facilitar a exposição da análise, escolheremos algumas experiências vividas durante seu processo formativo na escola, na família e na igreja, ambientes estes que lhe impõem normas, princípios, valores antagônicos e que suscitam reflexões acerca do que acreditar e seguir.

Por não ser a obra prima de José Lins do Rego, o romance *Doidinho* é pouco estudado, o que auxilia nosso objetivo de lê-lo criativamente, sem influência de leituras “prontas”, dar

vida às personagens que se movimentam em nossas mentes, fazendo-nos rememorar nossa própria infância e pensar em nosso presente como educadores, criando ou emprestando palavras para descrevê-la a nós mesmos. O que podemos rever pela rememoração não é o conhecimento e sim experiências vivenciais que, por sua vez, acabam gerando conhecimento. Contudo, este não é da ordem do conceituável, porém, do expressado, do experimentado, do verossímil.

Defendemos a idéia de que não é um conhecimento científico a respeito da ética que tocará os alunos e, sim, a experiência, pois esta se constitui num todo significativo. Não é o conhecimento de uma concepção de *bem* ou *mal* que convencerá o aluno a agir de uma maneira ou de outra, mas as observações de como elas se configuram em uma experiência significativa, a saber, quais motivos, fins, meios e resultados de uma determinada ação. Será que isso também não acontece com o próprio professor? Temos necessidade de experiências vividas e observadas que podem suscitar e auxiliar a reflexão; contudo, é preciso enfatizar que a literatura não deve ser utilizada como ilustração de comportamentos, mas como algo essencial para a formação humana integral.

Ressaltamos ainda que, nosso objetivo no presente trabalho não é utilizar a literatura como pretexto para se pensar a ética, mas lê-la eticamente – como sua abertura interpretativa possibilita. Pretendemos aliar o poder humanizador próprio da forma e do conteúdo do texto com o conhecimento sobre ética, pois ambos, com suas respectivas estruturas, versam sobre a vida do ser humano na sua relação com o outro e com sua própria consciência.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO MORAL DA PERSONAGEM CARLOS NO ESPAÇO LITERÁRIO DE *DOIDINHO*

Pela ética é que chegamos à nova estética.

(Sérgio Millet)

Como percebemos no decorrer deste trabalho, o romance é um mundo de possibilidades de reflexões e criatividade. Por esse motivo, pretendemos, no presente capítulo, refletir questões acerca do desenvolvimento da personagem Carlos de Melo nos ambientes de violência transfigurados no romance *Doidinho* (a escola, a família e a igreja). Antes de ater-nos a esses elementos da narrativa (personagem e espaço), explicitaremos o motivo da escolha desse romance para objeto de nossas reflexões e, logo depois, faremos uma apreciação sobre o contexto histórico em que a obra foi concebida e sobre a constituição formal da mesma.

Doidinho foi escolhido para nossas reflexões devido a sua constituição formal, ainda a ser assinalada, principalmente, pela voz narrativa relativa, que possibilita a pluralidade de significações suscitadas pelo mundo atual e, também, ao ambiente escolar onde as personagens vivem experiências importantes para suas vidas e em várias delas está presente o professor.

A escolha de *Doidinho* e não de outra obra de formação, como *O Ateneu*, se deu em virtude desta obra prima de Raul Pompéia, escrita em 1888, ser objeto de muitos estudos, inclusive um que aborda a filosofia do autor³⁸ e outro que reflete sobre o crescimento de Sérgio e os valores que a sociedade dita como imorais.³⁹ Em comum, podemos dizer que, além do narrador em primeira pessoa relatando sua dolorosa educação durante certo período escolar e algumas experiências e personagens semelhantes, as duas obras possuem um mestre autoritário que castiga psicológica e fisicamente.

Em nossa análise de *Doidinho* enfocaremos alguns acontecimentos – vivenciados na escola, no engenho e na igreja, narrados por Carlos de Melo – decisivos para o seu desenvolvimento. Isso porque, ao ler as experiências escolares de sua infância, ou de qualquer

³⁸ Marciano Lopes Silva em sua tese *O mal de Dom Quixote: Romantismo e filosofia da história na obra de Raul Pompéia*. Unesp-Assis, 2005.

³⁹ Alfredo Bosi no artigo *O Ateneu, opacidade e destruição* no livro *Céu e Inferno: ensaios de crítica literária e ideologia*.

personagem de outro romance de formação,⁴⁰ temos a oportunidade de rememorar nossas próprias experiências e confrontá-las com a memória das personagens e, até mesmo, com o nosso presente como educadores. Essa rememoração não é uma ação linear e que acontece quando nosso intelecto deseja, mas um processo em que os fatos nos vêm por via dos sentimentos, tais como: a saudade, o medo, a culpa, a alegria etc.; enfim, são as sensações do presente que a determinam. Nossa razão pode tentar conferir certa coerência aos fatos lembrados aleatoriamente, no entanto, se isso acontecer a lembrança se tornará artificial. O melhor recurso para preencher as lacunas dos fatos são os sentimentos e sensações que os acontecimentos provocaram; preenchimento possível, segundo Pouillon (1974), pela compreensão, que é o mesmo que imaginação.

A rememoração da vida, a partir de narrativas literárias, é um exercício de formação docente e, por conseguinte, deve fazer parte de sua prática, pois como afirma Pedro Pagni (2004, p. 38), a rememoração é:

um constante recomeçar com os quais nos defrontamos e sobre os quais nosso pensamento pode se deparar com a sua finitude, com os limites e as complexidades da vida humana, avaliando suas condições de possibilidade de repetir o mesmo ou de criar, colocando em jogo o diferente e produzindo um certo confronto com si mesmo e com o existente.

Com esse trabalho de rememoração a partir do presente, podemos evitar, no futuro, atitudes que desaprovamos no passado. Ademais como lembra Pouillon (1974, p. 38), “nós só compreendemos a nós mesmos imaginando-nos”. O romance é um meio de introduzir o homem no seu mundo, que muitas vezes ignora, ignorando-se. Ao adentrar no mundo narrado ele aprende a ter consciência de si e a criar possibilidades para superar sua passividade diante da vida. Para isso, o romance, como acredita também Casais Monteiro (1950, p. 53), deve ter vida, um lugar (e não um cenário), personagens como verdadeiras figuras humanas (e não fantoches), que aparecem resolvendo os problemas impostos pela vida.

⁴⁰ No romance de formação, diferentemente do de viagem, por exemplo, em que a personagem muda de espaço, ambiente, classe social e continua a mesma, a personagem e seu caráter têm “grandezas variáveis”. Segundo Bakhtin (2003, p. 219), nesse subgênero “o tempo se interioriza no homem, passa a integrar sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e de sua vida”. Na sua forma mais realista surgem, no decorrer da obra, “os problemas da realidade, da possibilidade do homem, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora” (BAKHTIN, 2003 p. 222).

3.1. Antecedentes históricos de *Doidinho* (1933)

Doidinho foi escrito em 1933, no entanto, o tempo da história é anterior a esta data, pois, como veremos na “Constituição formal” da obra, o narrador adulto rememora sua infância escolar e a narra para “nós”. Além disso, a história não está distante das próprias memórias escolares de José Lins do Rego,⁴¹ uma vez que as referências históricas, sociais, culturais e espaciais nos levam ao tempo da Primeira República.

A Primeira República (1889-1930) apresenta vários aspectos de transição de um sistema social patriarcalista para um mais democrático. Essa mudança é perceptível tanto na política, na economia, na sociedade, na cultura, quanto na educação.

Politicamente, esse período é marcado pelo coronelismo e pelos latifúndios, fator que contribui para a fraca centralização política e, conseqüentemente, para a “política de Governadores”. Estes escolhiam o Presidente da República e, perante a ausência da democracia, não demorou muito para que o poder se revezasse apenas entre dois estados: Minas Gerais e São Paulo, formando a conhecida “política café-com-leite”. Tal grupo político era comprometido com o sistema agrário, com o voto de vassalagem e com as fraudes dos resultados eleitorais.

A solução avistada para mudar a situação governamental e efetivar a sonhada federação foi o voto secreto, consciente e legítimo e uma apuração séria. Por tal motivo, o final da República foi marcado pelas tentativas de rompimento com esse sistema político. Contudo, essas tentativas foram duramente sancionadas por leis dirigidas à imprensa e por normas de combate ao anarquismo e às rebeliões.

A alteração da estrutura do poder, no entanto, foi possível devido à crise de 1929, ao crescimento do setor industrial, à ampliação das camadas médias, diversificando um pouco mais o modelo até então existente de estratificação social. Essa mudança também ocorreu em virtude do fenômeno da urbanização, matriz de que se originaram novos valores, em antagonismo com os valores predominantes do ruralismo (NAGLE, 1976, p. 6).

Economicamente, a década de 1920 é a passagem de um sistema econômico colonial (agrário-comercial) para um mais autônomo (urbano-industrial). Os coronéis e os patriarcas difamavam a imagem da indústria e enalteciam a vida, os produtos e os valores rurais, enfim,

⁴¹ Tal aspecto é afirmado pelo próprio escritor em uma entrevista na década de 1940: “Joseph Conrad achava que a contribuição dos romancistas com suas lembranças nos livros que escrevem é tão grande que pode até ser notada nos livros policiais. Assim, é natural que haja muito de mim nos meus romances. Mas, como digo, autobiográfico apenas *Doidinho*” (GUSMÃO, 1990, p. 55).

pregavam que o destino do Brasil era ser agrícola. Entretanto, a crise de 1929 mostrou quão frágil é a economia fundamentada na produção primária de exportação, enfatizando, então, a necessidade de desenvolver a agricultura e criar indústrias voltadas para o mercado interno.

O crescente investimento estrangeiro no país só foi criticado quando atingiu “as estradas-de-ferro e os portos, a pecuária (com predominância dos frigoríficos com capital norte-americano), o cultivo do trigo no Rio Grande do Sul, o carvão, ou quando se tenta internacionalizar o Amazonas [...]” (NAGLE, 1976, p. 21). Essa situação tornou indubitável a necessidade do país lutar por sua soberania econômica.

A política de valorização do café transformou-se num instrumento de domínio de uma classe, uma vez que se faziam empréstimos para contrabalancear as perdas, tornando-as coletivas. Assim, os cafeicultores acumulavam renda que seria investida na industrialização. Além do capital necessário ao investimento, havia mão-de-obra disponível, os produtos importados estavam mais caros e o mercado de consumo interno estava em expansão.

Socialmente, a Primeira República foi um período de transformações consideráveis. O processo imigratório, que teve auge entre 1888-1914, foi um elemento importante para essas alterações. Isso porque produziu uma modificação no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, além de ter sido uma mão-de-obra qualitativamente diferente daquelas formadas durante a produção escravagista. Tal “fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social” (NAGLE, 1976, p. 24) – valores que eram contra o patriarcalismo.

Outro aspecto relevante para a sociedade da época, foi o processo de urbanização, em decorrência do investimento na industrialização, que provocou um maior distanciamento campo-cidade, sobretudo no que se refere aos valores. A nova população urbana negou os valores rurais, que, por sua vez, eram anti-urbanos. Os valores rurais dificultavam as alterações na estrutura econômico-social, em virtude de disseminar mitos de ouro e idéias saudosistas, que viam o campo como ambiente ideal para criação de “homens perfeitos, isto é, saudáveis, retos, solidários, respeitáveis” (NAGLE, 1976, p. 26).

A indústria exigiu mão-de-obra mais especializada, acarretando uma divisão de classes cada vez mais diferenciada. Os fazendeiros tornaram-se empresários e incentivaram uma classe mercantil; a camada média e o proletariado industrial tiveram possibilidade de maior ascensão. Entretanto, a população rural analfabeta sofria ainda mais com a submissão aos poucos latifundiários que começavam a mecanizar a lavoura e a recusar essa mão-de-obra, que passou a sofrer um processo maior de empobrecimento. Por consequência disso, a única opção era ir para as cidades procurar um trabalho qualquer. As classes dominantes, satisfeitas

com sua crescente riqueza, discursavam sobre a naturalidade dessa estratificação e sobre a importância de cooperarem uns com os outros, procurando, de tal modo, justificar e manter a divisão social.

Durante a Primeira República, surgiram vários movimentos sociais, como o Nacionalismo e o Catolicismo. As primeiras manifestações do Nacionalismo ocorreram na educação com a divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico. Esse movimento teve como objetivo a formação de uma consciência nacional. Para tanto, divulgou a não existência de povos fracos (por motivos de mestiçagem), mostrou que a disciplina é imprescindível à ordem pátria – o que favoreceu a criação de um exército – e defendeu o combate ao analfabetismo, uma vez que este destituía o direito do voto e, por conseguinte, a vontade nacional era substituída pela vontade de uma minoria.

O Catolicismo teve como objetivo despertar os católicos para aquilo que a religião prega e tornar o discurso ação. Como transparece no movimento católico *A Ordem* que preconizou que os revolucionários eram anticristãos, pois acreditava que apenas o bom governante mudaria a situação e não a revolução. Ademais, o movimento católico combateu a neutralidade religiosa e o monopólio da escolarização, argumentando que instruir por instruir “é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar, e para que haja educação é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã, católica” (NAGLE, 1976, p. 106).

Culturalmente, a década de 1920 foi marcada pelo Modernismo e pelo Regionalismo. O primeiro foi um amplo movimento de renovação da cultura brasileira, iniciado na Semana de 1922, que criticou os temas e a forma como eram abordados, procurando afirmar atitudes próprias e independentes da Europa – centro irradiante de cultura o qual era imitado fácil e superficialmente (CASTELLO, 1961, p. 15). Os autores desse movimento se concentraram no eixo São Paulo - Rio de Janeiro e procuraram romper com as convenções aceitas de arte, como o romantismo, o realismo e o parnasianismo (NAGLE, 1976, p. 75-76).

O Regionalismo, que teve como núcleo os autores de Recife, por outro lado, procurou o exato conhecimento do povo brasileiro, a preservação de valores e tradições regionais, como a culinária, a arquitetura, a arte popular e a etnografia sertaneja. Buscou retratar a franca comunicação com o público mediante a simplicidade de expressão e a recorrência a temas cotidianos. Gilberto Freyre, autor do Manifesto Regionalista (1926), por exemplo, faz uma crítica à pintura por não privilegiar o cenário nordestino e José Aderaldo Castello (1961, p. 48) enumera algumas paisagens “ricas em sugestões pictóricas e plásticas” que poderiam servir de inspiração a vários artistas: “paisagem açucareira, do engenho, da casa-grande e da senzala, do patriarcalismo rural e do trabalho escravo”. É importante ressaltar que o objetivo

deste movimento não foi exaltar a arte e os valores nordestinos, mas abrir caminhos para que se desenvolvessem outros regionalismos pelo país – tornando de fato um movimento brasileiro e, até mesmo, americano.

Foi diante desse quadro de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que a educação, durante a Primeira República, desenvolveu-se. Antes, porém, de descrevermos esse processo, cabe introduzir sucintamente como era o ensino tradicional contra a qual as Reformas lutavam.

Segundo Mizukami (1986), o ensino tradicional baseia-se na prática educacional – entendida como transmissão de conteúdos – desenvolvida no decorrer dos anos. Por esse motivo, o professor é considerado como o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno como um “homem em miniatura”, que precisa seguir o modelo de ser do mestre. Daí, inclusive, o dever do educando de executar qualquer ordem externa que provenha da autoridade. O homem, nesta abordagem de ensino, é considerado um ser passivo que deve adquirir uma quantidade de informações e ser apto a repeti-las. Para tanto, parte-se do pressuposto que a criança nada saiba e da necessidade de inculcar-lhe novas idéias julgadas importantes pelo professor, desconsiderando qualquer opinião discente. Isso porque é um ensino que se preocupa com o produto final, ou seja, com a quantidade de noções e informações que o aluno conseguiu armazenar. O processo para se chegar neste ponto não é considerado, por isso, os métodos são os mesmos para qualquer classe, qualquer aluno e qualquer situação. Tais métodos fundamentam-se na exposição verbal do professor e nos exercícios de repetição, aplicação e recapitulação.

No decênio de 1920, em virtude da crença de que a reforma social seria possível se fosse começada pelo homem, as propostas de mudança para a sociedade brasileira se integraram. Isso também porque a escolarização “é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1976, p. 100). Em consequência dessa crença, houve um grande entusiasmo e otimismo pela educação. Esse entusiasmo foi responsável pelo aumento do número de escolas – crescimento esse devido à necessidade de maior representação eleitoral – uma vez que mais pessoas alfabetizadas equivaliam a um maior número de eleitores. A alfabetização, deste modo, é um dos aspectos que possibilitaria a mudança da política café-com-leite. Contudo, a maior preocupação com a educação ainda restringia-se aos educadores e a alguns intelectuais.

O otimismo pedagógico impulsionou as reformas Estaduais e a do Distrito Federal. Tais reformas foram fundamentadas no reconhecimento da infância como etapa necessária ao desenvolvimento do homem. Essa nova concepção de infância ressalta a importância das

características do desenvolvimento “natural” do educando e este, então, passa a ser o centro do sistema de ensino-aprendizagem. Tal mudança afeta, do mesmo modo, o papel do professor, os métodos de ensino-aprendizagem e a noção de currículo.

O professor passa a ser considerado apenas um mediador que age sobre o meio onde a criança está inserida, possibilitando, assim, que o educando se desenvolva por si mesmo, que tenha suas próprias experiências. O docente ainda fica responsável por não constranger nem ser muito rígido com o aluno, respeitando sua personalidade e liberdade.

Os novos métodos defendem que o conteúdo não pode estar de acordo com critérios exteriores à fase de desenvolvimento dos educandos. Em outras palavras, o conteúdo deve conferir importância aos interesses e necessidades da criança, partindo da expressão lúdica e coordenando os impulsos e os interesses para um projeto mais longo, que exige observação, análise, generalização, aquisição, entre outros. Os conteúdos também devem buscar uma formação integral tanto do corpo quanto do espírito; educar pela ação (“aprender fazendo”) e estimular o trabalho com projetos ou em grupo. Além disso, para essa nova concepção de educação, “o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender” (NAGLE, 1976, p. 250).

Como podemos perceber nos Princípios Gerais da Escola Nova, o ensino precisa ser considerado como uma situação de cooperação social, por isso a escola deve organizar-se como uma comunidade. Aqui, os educandos conhecerão que a liberdade individual tem limites na responsabilidade, que, por sua vez, exige atividade, ação (FILHO, apud, PILETTI, 2003, p. 71-72).

Segundo Nagle, apesar das várias mudanças afirmadas nas Reformas, muitas não chegaram a ser concretizadas. Exemplo disso é o caso da continuação da ordenação lógica das matérias e assuntos, fator que contrariava o discurso sobre uma ordenação psicológica, ou seja, conforme o desenvolvimento da criança e fator que impedia a integração entre os diversos domínios do conhecimento. Houve uma diminuição da autonomia do professor que ficou proibido de incluir conteúdos que não fizessem parte do programa e de alterar o horário escolar. Ademais, os regulamentos disciplinadores e vigilantes “obriga[ra]m o aluno a ser submisso tanto na escola quanto fora dela” (NAGLE, 1976, 254).

Como já dissemos, os movimentos literários da década de 1920 buscaram desenvolver a identidade nacional, construindo uma arte em novos moldes ou resgatando elementos nas tradições populares. José Lins do Rego, neste contexto, trouxe para a literatura a paisagem e o ambiente da vida agrária nordestina. Utilizando-se da memória, este autor voltou ao passado na tentativa de resgatar os valores da vida patriarcal sem, no entanto, desvencilhar-se da

influência moderna e acadêmica. As obras do ciclo da cana de açúcar, por exemplo, ao retratar a decadência da economia açucareira, da sociedade patriarcal e o enfraquecimento dos valores adotados por eles, provocam o confronto do passado e do presente (década de 1930).

A representação literária do patriarcalismo não teve, entretanto, o intuito de uma crítica social ou de uma defesa ideológica, visto que Lins do Rego não concordava que a arte fosse utilizada a serviço de algo externo a si mesma nem que fosse algo que viesse de fora do escritor. Para este autor, o romance “é a expressão legítima das próprias dores, alegrias e prazeres do homem, do seu criador” (CASTELLO, 1976, p. 114). É desta concepção de romance que talvez resulte uma grande preocupação humana visível em suas personagens que estão sempre em confronto com o ambiente social. Cabe destacar aqui uma consideração de Ivan Sobreira sobre José Lins do Rego. Este “em vez de tentar a antevisão do futuro, mergulha no passado, nas raízes da *região* e da *tradição*, menos por saudosismo de que pela ânsia de procurar uma resposta para a angústia que se misturava com o desejo de viver” (SOBREIRA, 1977, p. 22-23, grifos do autor).

Doidinho foi escrito em 1933 e reflete certas preocupações da época, como o processo pedagógico tradicional, que era constantemente criticado pelas reformas educacionais (Escola Nova), e a transformação social e econômica, em consequência da decadência do patriarcalismo. A maior influência do romance foi, no entanto, aquela perceptível em toda a literatura de José Lins do Rego e de vários autores, uma vez que, na década de 1930, os temas regionais ganhavam força, principalmente àqueles relacionados ao Nordeste.

Os autores nordestinos, engajados ou não à política, buscavam a crítica social ao transfigurar e representar a realidade, feita por uma renovação formal. Esta deixa de obedecer a limites “cristalizados” da língua portuguesa e insere a linguagem brasileira, ao buscar certa simplificação, proporcionada pelos torneios coloquiais que rompem com o estilo anterior, marcado pelo artificialismo (CANDIDO, 1989, p. 186). José Lins do Rego foi um homem do seu tempo e, como tal, sua linguagem também foi inovadora, pois conseguiu captar o ritmo e a fluência do povo do Nordeste, principalmente daqueles contadores de histórias, como a velha Totonha. Lins do Rego criou, segundo Peregrino Junior (1966, p. 15), um “estilo que era só dele: sintaxe pessoal, períodos curtos, ordem direta, adjetivação enxuta e essencial, modismos e idiotismos, substância medular da fala do povo”.

Pela ética é que chegamos a nova estética. Antes de iniciar nossa análise do romance *Doidinho*, gostaríamos de comentar esta epígrafe, escrita por Millet (1968, p. XXII), que abre o presente capítulo referindo-se a obra de Lins do Rego. A ética a que o autor alude diz respeito à preocupação temática salientada por Lins do Rego: crítica à aristocracia,

preocupação com o povo (romance social) marcada pela coragem de expor temas como o padrão de vida muito baixo, superstição, analfabetismo, banditismo, entre outros. A estética é nova porque o tema é novo e corresponde a ele; é a forma de construir o texto, sobretudo no que se refere à linguagem, “despida de gongorismos” e muito funcional, com expressões e vocábulos marcadamente brasileiros (MILLET, 1969, p. XXII). Como vimos, naquela época, foi necessária uma transformação estética devido à ética; necessidade esta que continuou e continuará, pois vivemos num tempo em que os valores estão sempre em transição; novas realidades surgem rapidamente e o romance, para representá-las, cria novas formas e se metamorfoseia, porém, não se deteriora.

3.2. Constituição formal de *Doidinho*

No capítulo anterior, destacamos a principal característica do romance, segundo Ian Watt (1990): o realismo formal. Em *Doidinho*, este é constituído pelo espaço concreto e, de certa forma, íntimo: o colégio e o engenho Santa Rosa. O primeiro, de acordo com as experiências de Carlos, simboliza castigo, prisão – imagem recorrente, utilizada em analogia com os pássaros engaiolados. Já o engenho do avô é uma promessa de liberdade e de proteção às dificuldades da vida que a personagem começa a experimentar. São esses ambientes, recordados dialeticamente, que ajudam no processo de sua rememoração. Carlos de Melo adulto volta ao passado, buscando compreender o processo de formação de sua identidade e a constituição social da época; apesar da possibilidade do passado estar distante, ele continua próximo a suas lembranças, o que, de alguma forma, influencia os fatos presentes. Carlos narra sua infância seguindo um tempo psicológico, isto é, conforme as lembranças lhe aparecem, mesmo que não seja numa ordem cronológica.

Por ser biografia, a história é um misto da vivência infantil com opiniões, julgamentos e percepções adultas, diferentes da criança. É sob esse ponto de vista que temos acesso às experiências, às sensações que elas produzem, que conhecemos o professor Maciel, a professora Emília, o Coruja, o Papa-Figo, Seu Coelho, o Tio Juca, o avô Zé Paulino e outros mais. É somente a voz de Carlos que acusa, defende, luta com sua consciência, ou apenas narra, é a sua fala que ouvimos e que nos permite acreditar naquilo que diz ou não, pois temos uma óptica relativa e não totalizadora. É pela subjetividade do adulto que o social é percebido, visto que a criança ainda não é capaz de observar todos os meandros que a constituem.

Ressaltamos, aqui, que, apesar de *Doidinho* ser um romance de cunho autobiográfico, não podemos confundir narrador e autor. O primeiro é Carlos de Melo: uma entidade fictícia, um ser de papel como as personagens; sua tarefa é enunciar o discurso; ele é uma invenção do autor, este “pode projetar sobre ele [narrador] certas atitudes ideológicas, éticas, culturais etc.” (REIS; LOPES, 1988, p. 62). O autor aqui é José Lins do Rego: uma entidade real e materialmente responsável pelo texto, ou seja, ele existiu historicamente e criou suas obras. Por mais que seus valores e idéias estejam presentes no trabalho literário, como ele afirmou em algumas entrevistas,⁴² a partir do momento em que as palavras são publicadas como um romance, quer dizer, são disfarçadas, por exemplo, pelas metáforas, elas se tornam ficção.

Como já foi citado anteriormente, é Carlos que nos conta sua história e nela aparecem outras, que são narradas por outro narrador, que tem o dom de contar as experiências vividas, testemunhadas e/ou ouvidas e lhes dá uma dimensão utilitária ao saber aconselhar. Os conselhos são provenientes dos provérbios, da sabedoria popular, representada pelo Velho Coelho (personagem comparado por Carlos à famosa Sinhá Totonha), capaz de levar os alunos da realidade do colégio para um mundo mais justo e solidário como um encanto de sereia. A sabedoria do Velho Coelho não se apresenta somente na partilha de suas experiências, mas também nas suas opiniões que seguem um princípio moral de justiça conforme cada situação, e não um dogma superior, universal e eterno como a religião do catecismo e a pedagogia de seu genro Maciel. Enfim, ele é o típico contador de histórias descrito por Benjamin (1986), praticamente extinto na atualidade devido à dificuldade de intercambiar experiências. Ao narrar essas histórias, Carlos se torna um narrador popular, porém, mais voltado ao estilo romanesco, já que a sua subjetividade prevalece. Ao abordar um ponto de vista relativo, o narrador Carlos permite que instauremos uma relação crítica com a narrativa, que questionemos o porquê de suas ações e sentimentos.

As personagens de ficção do romance são seres de papel, fragmentários, assim como nós seres humanos, porém, com uma lógica própria, pois aqui ela é “criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro” (CANDIDO, 1976a, p. 58). A personagem do romance é mais coesa e menos variável que nós porque está encerrada numa estrutura fixa e mesmo que pareça contraditória e fragmentária, pode ser observada novamente em outra(s) leitura(s). A personagem não pode mudar mais, o que a faz transformar-se é o nosso olhar, isto é, o sentido que estabelecemos mediante nossas leituras,

⁴² Como em *A terra é que manda nos seus romances*, feita por Clóvis Gusmão (1990).

uma vez que essas são construídas mediante as experiências e conhecimentos pessoais. É como diz Benjamin (1986, p. 212) “o sentido da vida é o centro em torno do qual se movimenta o romance” e este sentido somente pode ser apreendido com a morte das personagens, ou melhor, com o fim do romance. Além disso, este gênero, devido à sua constituição formal, consegue captar os conflitos verdadeiramente humanos que o adolescente Carlos vive durante o processo de formação de seu caráter, como veremos mais adiante na análise de algumas experiências narradas por ele.

Em síntese, podemos dizer que, em *Doidinho*, a verossimilhança é marcada, principalmente, pela representação humana de Carlos que ou é o centro das ações ou interfere de forma consciente nelas. Além da humanidade, a localização espaço-temporal: Instituto Nossa Senhora do Carmo, no município de Itabaiana, Paraíba e os políticos citados, que dão uma noção do tempo cronológico, como o Marechal Hermes, Ministro de Guerra durante o mandato do presidente Campos Sales (1898-1902), corroboram para a verossimilhança do texto.

Podemos descrever o resumo ou argumento de *Doidinho* da seguinte maneira: Carlos tinha doze anos quando foi estudar no colégio interno de Seu Maciel. Vivencia, pela primeira vez, muitas experiências que marcarão sua vida, prova disso é que não as esquece e as narra para “nós”. Entre elas, podemos destacar as experiências em que foi punido, a sua amizade com Coruja, sua paixão por Maria Luisa, seus chamegos com Negra Paula, dilemas sobre quais valores seguir (familiares ou do catecismo?), experiências traumáticas diante da morte, primeiro de seu pai, depois do colega Aurélio e da avó Galdina, a angústia provocada pela fome e pelo medo dos castigos violentos, o seu desencontro consigo mesmo dentro do ambiente comandado pelo professor Maciel. Em suma, podemos dizer que o tema da obra é a formação mediante a violência, marcada pela decepção e pelo aprendizado perante e com o mundo (colégio e igreja), em um contraste constante entre o ambiente familiar e rural de sua infância e o escolar e religioso da cidade. Enfim, o adulto volta ao seu passado para recordá-lo, analisá-lo e narrá-lo. Será que somos capazes de ouvi-lo?

3.3. A escola

A característica mais ressaltada no ambiente escolar, no decorrer da narrativa, é a violência que se manifesta de diferentes formas, em diversos contextos e atinge, de certa forma, todas as personagens. Em virtude disso, procuraremos, na primeira parte de nossa análise (que não pretende ser a única verdadeira, já que a obra de arte tem possibilidades de diversas leituras que se modificam de leitor para leitor e da época da vida em que lêem, mas coerente em seus questionamentos e reflexões), observar como a violência se manifesta no colégio, como Carlos reage a esta violência quando está relacionada a si mesmo e quando está relacionada aos colegas e como a violência se manifesta em seus sentimentos. Essas são questões que nosso trabalho suscita e que procuraremos responder durante a análise das experiências escolhidas. Ressaltamos, porém, que o romance não dá receitas de como resolver problemas, “mas comunica-nos experiências, faz-nos repetir, pela imaginação, formas de vida, as mais diversas da nossa; faz-nos estar presente no mundo – e torna o mundo presente dentro de cada um de nós” (CASAI MONTEIRO, 1950, p. 54).

3.3.1. O primeiro contato de Carlos com o internato

Carlos, aos doze anos, é levado pelo tio Juca ao colégio e o professor Maciel logo adverte: “pode deixar o menino sem cuidado. Aqui eles endireitam, saem feito gente” (REGO, 1969, p. 3), mostrando o porquê de seu colégio ter prestígio, principalmente entre “aqueles que não tem mais jeito”. Ali se corrigem hábitos que os alunos trazem de casa e que os pais não acham válidos para a vida em sociedade. Exemplo disso é Francisco Vergara, que não sabia ler nem soletrar (o pai o mandara para lá como último recurso) e, naquele momento, estava em livro avançado. Maciel, após dar o seu modelo de boa educação, expõe sua ambição de mestre: “quero que o senhor estude e se aplique. Menino bom é meu amigo, sou amigo do aluno estudioso” (REGO, 1969, p. 4). Percebemos a valorização da pessoa boa, que neste contexto significa estudiosa e Carlos descobrirá, no decorrer dos estudos, que isto está ligado à “subordinação”.

Com a mudança de ambiente, Carlos sentiu que sua vida iria mudar, mas quanto e como? Antes de ir para o internato conhecia a fama do diretor: “o velho é uma peste: por

qualquer coisa está dando na gente” (REGO, 1969, p. 5). Observando este novo mundo e também sendo observado, Carlos nos conta suas sensações: “a gente quando se sente fora dos limites da casa paterna, que é toda a nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência” (REGO, 1969, p. 7). E o primeiro fato que o faz perceber isso é o modo como é nomeado: “Carlos de Melo”. A utilização do nome completo proporciona formalidade e distanciamento do personalismo a que estava acostumado: “Carlinhos” para os mais próximos, “Seu Carlos” para os moradores do engenho, “Carlos” para o avô e “Doidinho”, para os colegas do colégio. No início, Carlos não se incomodou com o apelido,⁴³ porque todos tinham um. Contudo, a partir do momento que sente que esse adjetivo poderia fazer parte de sua personalidade, rechaça o apelido com violência física para com os agressores e auto-repreensões que o deixavam com baixa auto-estima e insegurança para com suas próprias ações.

Em pouco tempo de “detento”, Carlos conseguiu apreender a atmosfera do colégio que é marcada pela impessoalidade, como o carinho indiferente e profissional da esposa do diretor, pelo egoísmo, personificado na figura de Pão Duro, pelo autoritarismo transparente até mesmo na aparência de carrasco do diretor: “alto que se chegava a curvar, de uma magreza de tísico [...]. Tinha uns olhos pequenos que não se fixavam em ninguém com segurança. Falava como se estivesse sempre com um culpado na frente, dando a impressão de que estava pronto para castigar” (REGO, 1969, p. 6).

A escola pode ser descrita fisicamente da seguinte maneira: a sala de refeições tinha uma mesa grande para todos, no recreio havia uma “nesga de quintal”, no quarto havia seis camas e a disciplina era constantemente vigiada por um decurião. As condições de higiene eram precárias: banhos duas vezes por semana, a roupa de cama ficava meses sem lavar, fatores que contribuíam para a procriação de piolhos e percevejos. No colégio, havia hora para tudo: conversar, dormir, acordar, comer; o que o tornava uma prisão (e é como tal que se refere a ele a todo o momento).⁴⁴ O pior castigo, segundo Carlos, era permanecer no quarto do meio, cômodo que funcionava como uma solitária, onde o isolamento aniquilava qualquer possibilidade de criatividade e imaginação, aspectos que poderiam amenizar a angústia da solidão forçada.

⁴³ E explica a razão deste: “o meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em nenhum lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis” (REGO, 1969, p. 12).

⁴⁴ “Bóia de prisioneiro”, “preso como canários nos alçapões”, “Maria Luísa me ajudava a suportar o cativo”, “voltávamos murchos e calados, como os pássaros criados em casa, que perdem o jeito de voar. Murchos e calados para a gaiola que nos esperava”, “talvez fosse um pecado o nosso amor de pássaros cativos”, “com dez anos [Clovis] e já na grade conosco!”, “explicava satisfeito, sentindo um certo prazer em decifrar para eles [passageiros do trem] as iniciais do meu presídio”, “não ignorava nada do que me reservavam os cinco meses de sentença a tirar”, “com passos miúdos cheguei ao cárcere” (REGO, 1969).

Podemos observar, pela leitura do romance, que as correções disciplinares eram consideradas necessárias para a memorização do conteúdo transmitido e para a convivência dos alunos, aspectos que explicam o constante controle do corpo e da fala, o silêncio absoluto tanto das vozes como dos movimentos comandado pelo “sargento” Maciel, que efetivava, assim, uma incessante violência, perceptível inclusive por permitir que os insetos parasitas sobrevivessem dos meninos, aumentando suas inquietações.

Os alunos tinham a esperança de ter liberdade tornando-se soldados no “tiro” que se formaria no colégio, pois sairiam dos muros escolares e acreditavam adquirir certa autoridade imposta pela farda militar – fato esse que, como veremos a seguir, não se consumou para Carlos.

3.3.2. Carlos e os exercícios militares

Do capítulo 31 em diante, Carlos nos conta sua frustrante experiência com os exercícios militares, nos quais não “tinha jeito”, já que “não tinha segurança nas minhas direções” (REGO, 1969, p. 149). Devido a sua dificuldade, desconsiderada pelo professor, era humilhado publicamente pela palmatória, chamado de “trapalhão”, incapaz (“único que não aprende”), “doudo”, “insubordinado” que esgota a paciência do diretor, “genista de marca”, “palhaço”, “engraçado”, “babaquara”, o que tornava essa atividade ainda mais difícil. “Eram mais fáceis as lições de Gramática. Decorava tudo com uma precisão de máquina. Começou assim o meu novo martírio. A minha incapacidade para certas compreensões se resolvia com castigos violentos” (REGO, 1969, p. 149).

Pelo fragmento acima, apreendemos a didática utilizada por Maciel: humilhação física e psicológica e “decoreba” das disciplinas, que exigia grande trabalho da memória dos alunos para, quando solicitados, serem pronunciadas como por papagaios, ou seja, sem compreender o que falavam. Cabe lembrar que a compreensão das informações lidas é primordial para o conhecimento, pois corresponde ao ato humano de pensar e relacionar informações, construindo um todo coerente que também serve de ponto de referência para outras informações. Decorar é trabalho desumano, de máquina, por exemplo, dos computadores que mantêm na memória vários arquivos que somente terão sentido se manipulados por alguém.

O exercício militar envolve outro tipo de compreensão, além do mental, o corporal. Este para Carlos é mais complicado por não entender os silvos, confundir direita e esquerda.

No entanto, suas dificuldades não são solucionadas, uma vez que não tem oportunidade de refazer seus passos longe da humilhação ou do olhar irado e ameaçador do diretor, do sargento e dos colegas. Tal fato lhe proporciona o sentimento de inferioridade em meio aos colegas e de ser um “trambolho”. Entretanto, Carlos não se acomodava e, apesar do esforço que fazia (devido ao conhecimento da necessidade de se modificar para se inserir no grupo), era tratado como incapaz e acreditava nisso questionando-se acerca do motivo de somente existir ele de errado, de ser um estorvo em meio a tanta disciplina. Queria ser como os outros, parecia tão fácil, no entanto, não conseguia, desorientava-se, não respondia prontamente às instruções do sargento. E Carlos se explica: “não sabia obedecer” (REGO, 1969, p. 150).

Percebemos que os gritos de marche, sentido, direita... volver, entre outros, não funcionavam como simples instruções para mover o corpo, mas o seu oposto: eram paralisantes, perturbadores, atordoantes; não funcionavam como algo persuasivo e orientador, mas dissuasivo e desorientador.⁴⁵ E quando Carlos queria conversar sobre suas dificuldades era reprimido: “não quero conversas seu doudo. Não quero conversas” (REGO, 1969, p. 151). Maciel enfatizava a impossibilidade de se instaurar um diálogo – que para ele não era nada, já que só ele era o professor, o modelo superior, o único com direito à voz perante seus “subordinados”: uma autoridade autoritária, aspecto principal da abordagem tradicional de educação em voga na época histórica. Tal característica é bem perceptível na explicitação de Yves de La Taille (1999, p. 9):

[...] se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidades intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que “fogem da norma”: são indisciplinados, preguiçosos, retardados [...].

As “repreensões” de Maciel são acompanhadas de gritos que aniquilam a auto-estima dos alunos, impossibilitam a afetividade e dão ao professor a aparência de um “furacão”. Entretanto, para ele isso não era fúria,⁴⁶ não era um descontrole das emoções que acontece com todos em determinados momentos, mas algo inerente a sua pedagogia. Os gritos eram, na maioria das vezes, acompanhados de pancadas com a palmatória, como mostra o fragmento:

⁴⁵ “Ficava no meio dos outros como uma barata tonta” (Rego, 1969, p. 150).

⁴⁶ – Mas não precisa esses gritos. Quem passa na rua vai pensar que você está furioso [voz de Emília].
– Que furioso que nada! Isto é um estabelecimento de ensino. Aqui se castigam os insubordinados... [voz de Maciel] (REGO, 1969, p. 151-2).

- Que conta é esta? Que história de 96 bolos é esta?
- Estava contando os bolos que o senhor deu hoje.
- Contando os bolos? Pois bem, venha para cá, venha completar os cem. Venha, Seu Lira. (REGO, 1969, p. 153).

Apesar de todas as dificuldades que fizeram Carlos fugir com medo de alguns exercícios, ele tinha esperança e se perguntava: “por que seria que eu não dava para aquilo?” (REGO, 1969, p. 153). Encorajava-se. Se tentasse mais uma vez, poderia conseguir, pois era esforçado, capaz, não sentiria medo dos olhos vigilantes de Seu Maciel. Contudo, apesar do esforço, confundia-se com as ordens do sargento: qual era a esquerda e a direita? “Fracassou” e foi humilhado pelos risos da turma, “e o resto foi como sempre. Os mesmos bolos, os mesmos gritos” (REGO, 1969, p. 154). “Amedrontado”, Carlos se sentia um fracassado, a pior de todas as pessoas; além da humilhação física e psicológica, fora privado do seu grande divertimento educativo: o cinema.⁴⁷

Perante a lembrança de tanta violência advinda do professor, Carlos desabafa: “então aquele homem não compreendia que eu não dava para a cousa? Somente para sustentar os seus caprichos! Fazia-me inferior na frente dos outros, submetido às grosserias de um sargento, às risotas do colégio inteiro” (REGO, 1969, p. 158). Carlos começa a perceber que o problema não era ele; como pessoa tinha direito de errar, de não ser apto para certas atividades. Porque apanhar? Porque resolver as coisas com violência? Observamos que ela não promove os efeitos desejados: o acerto das atividades e a sujeição ao sargento; ao contrário, ela humilha, degrada, desumaniza, causa dor, sofrimento, angústia, inferioridade. São poucos os que têm força para não acreditar na própria incapacidade – que é nomeada por outros e depois, de tão repetida, se torna uma verdade para o próprio sujeito – e lutar por seu próprio espaço, mesmo que isso signifique fugir, abandonar essa sociedade dirigida por um déspota.

Percebemos que, em *Doidinho*, primeiro nasce certa revolta contra si mesmo, depois contra o opressor: “um ódio de morte me dominou contra o velho” (REGO, 1969, p. 159). Neste momento não é a sua esfera racional que fala; esta fora destruída (afinal era uma besta, incapaz), restando-lhe os instintos animais. Não podia continuar naquela situação injusta; afinal, por que apanhava? Já não sabia mais. Enviou uma carta a seu Tio Juca pedindo ajuda, mas ele não veio, talvez por ter exagerado um pouco, distorcendo a verdade e destruindo a verossimilhança dos fatos.

⁴⁷ O cinema mostrava aos alunos outras culturas, paisagens, diferentes belezas e modos de comportamento – aspectos que eram utilizados como argumentos nas conversas cotidianas. O cinema ainda era uma distração e uma brincadeira, nesta imitava-se os atores e investigava-se as falhas de verossimilhança.

Carlos apanhou novamente por não melhorar no último ensaio. Sua revolta cresceu: “velho ruim, o diretor. [...] Tomara que aquele diabo morresse” (REGO, 1969, p. 160). E planejou mentalmente sua vingança cruel enquanto aguardava o sono: envenenaria o mestre! Acordou com vergonha de seus pensamentos irados; analisou-os racionalmente. Podemos descrever sucintamente o ato moral, de acordo com a teoria de Sánchez Vázquez (2006) da seguinte forma: motivo (querer se sentir melhor), fim visado (acabar com o motivo de seu sofrimento), meio (matar o professor), consequência (pessoas inocentes, inimigas de Maciel, sendo acusadas), resultado (remorso pelo crime, dor por não poder se abrir e confessar).

Devido à natureza imoral do ato, Carlos o abole, pois seu caráter moral não permite e até se envergonha de ter imaginado tal ação – mesmo num momento irracional. Ele vê quão absurda e desumana é a violência contra o outro, mesmo que este seja seu algoz. O surgimento da autonomia moral de Carlos é mostrada pelo olhar que lhe envergonha. Este não é de outro, mas de si mesmo, pois o juízo de valor do que é o mal – a violência – está legitimado no seu íntimo. A legitimação de princípios e normas morais não pressupõe que não sentirá mais vergonha do olhar alheio, mas que isto acontecerá quando forem testemunhados atos considerados intimamente irrelevantes ou negativos (LA TAILLE, 1996, p. 13). Esta foi a última experiência narrada por Carlos e, antes dessa manifestação da autonomia moral, ele teve um árduo percurso, marcado, sobretudo, pela tirania do professor Maciel.

3.3.3. A metodologia do professor Maciel

Carlos, às vezes, justifica o autoritarismo de Maciel como se fosse uma exigência da profissão e não algo de sua personalidade, como se o papel social do professor estabelecesse uma “odiosa fisionomia de tirano”, mesmo que isso contrariasse as leis do seu Estado: “na Paraíba era proibido dar de palmatória” (REGO, 1969, p. 76). Durante o feriado, com a escola vazia, por exemplo, Maciel era outro e Carlos percebe que o mestre gostava de lecionar, tinha orgulho dos alunos que saíam dali e alcançavam sucesso em outros colégios e no trabalho.

Além disso, Maciel tinha longa experiência profissional: “quarenta anos de ensino diário faziam de sua escola o seu teatro” (REGO, 1969, p. 68), um teatro de marionetes, onde Maciel comandava energicamente e regulava a todos como bem entendesse. Ele justifica suas ações pelos fins: queria fazer de seus alunos vencedores, aspirava a ensinar os conteúdos

disciplinares e efetivamente o fez (como o próprio Carlos diz que se adiantara muito nos livros); mas o problema é como ele os educou, e Carlos nos narra isso:

Gostava de botar os outros para frente. Os seus processos, porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime. Os anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava em iluminar e corrigir com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito (REGO, 1969, p. 68-9).

Podemos dizer, com base no romance como um todo, mas principalmente no fragmento acima, que o professor Maciel age por um *motivo* nobilitante: gosta de “botar para frente” seus alunos, de educar, formar para que sejam pessoas melhores remuneradas (bacharéis), que tivessem sucesso e os pais esperavam que se tornassem pessoas disciplinadas, moderadas e dignas. Contudo, o motivo destoa do *fim*: “moldar” as crianças e não educá-las, modelá-las como imagem e semelhança e não criar condições para que construam a própria identidade conforme lhes agradem. Deste modo, o fim nos parece diferente dos que a pedagogia atual defende; e quanto aos *meios*, aos processos? São “cirúrgicos demais”. A cirurgia é um procedimento terapêutico, em que o cirurgião interfere no corpo, geralmente, para retirar algo interno que está doente; enfim, é um processo que tem por fim curar um enfermo. Porém, o cirurgião Maciel não faz uma operação simples, mas uma “amputação”, que se caracteriza por retirar algum órgão do corpo visando à interrupção de uma doença. Como toda pessoa que é privada do que lhe é necessário e estimado, o paciente sente muita falta dessa parte que era algo natural e pensava-se saudável durante toda a vida. Essa mutilação causa muita dor, tanto física quanto psicológica, em virtude de o corpo sentir falta; outras pessoas observam, questionam o motivo e, muitas vezes, excluem-na do grupo. Entretanto, no colégio, nem sempre essa operação era necessária, tornando-se um crime do agente, visto que age conscientemente e comete uma violência contra o outro. Com isso, o objetivo de Maciel parece mesmo causar o sofrimento, uma vez que não faz nada para acalmar a sensibilidade, a fim de que o corpo e a mente não sintam dor – como momentos de lazer, de fantasia, de afeto – não ensina aos alunos que podiam vencer a dor e não se submeter e sucumbir a ela. Ao contrário disso, a palmatória era utilizada para resolver todos os “problemas” que surgissem: não acompanhamento ou erro do conteúdo disciplinar, conversa paralela, brigas e discussões entre os alunos, comportamento fora da escola, recusa em comer – como se um único meio fosse capaz de alcançar vários e diversos fins, ignorando o contexto e os indivíduos envolvidos na ação.

Com sua pedagogia, Maciel almeja um resultado comum: corrigir (dar forma correta castigando) e iluminar (instruir, esclarecer, tornar as disciplinas mais compreensíveis e claras), contudo, para isso, não educa pela criatividade, liberdade, responsabilidade para si e para com os demais. Utiliza a violência, a amputação para modelar todos com a mesma receita mágica, pois o seu mundo devia ser do seu jeito. Mas, afinal, o que Maciel amputa? A liberdade de ação e pensamento, a responsabilidade de agir por convicções interiores e próprias, o respeito por si e pelos demais. E em que os atos de Maciel *resultam*? Os alunos acham que essas características não são válidas e quando saem de lá continuam a esperar que alguém dite as regras do jogo da vida ou as ditam para alguém, como faz o primo Silvino.

3.3.4. Reação de Carlos perante o castigo de outros alunos

Entram mais dois alunos no colégio: Clóvis, de dez anos, considerado novo demais para os bolos de Maciel, e Elias de dezoito anos, visto como velho demais – em comum estudariam o mesmo livro. Clóvis, uma criança que está trocando os dentes, chora fino, traz brinquedos à escola, desde cedo será moldado pelo rigor tirânico de Maciel, que começa cortando seus cabelos (mais tarde dando palmatória) e diferenciando o lar – única instituição, talvez, conhecida pelo garoto – da escola. Ali o professor mandava e não o pai: “o colégio é para estudos. As brincadeiras ficam em casa” (REGO, 1969, p. 78), amputava-se, assim, a infância da criança, inserindo-a no mundo dos adultos.

Elias, ríspido e isolado, diferentemente de Clóvis, não suscita pena em Carlos, mesmo sendo seu primo. Elias não tinha os costumes urbanos: comer com talheres (respeitar a etiqueta da mesa), vestir roupas formais, obedecer às autoridades; era todo do campo, parava “para olhar o tempo”, tinha “mãos duras de trabalhador” (REGO, 1969, p. 80-81), resistência física, devido ao trabalho e ao sol forte da caatinga. Era tido como infame por não saber ler e escrever, porém, ele não se envergonhava disso. Por que tinha de estar na academia se gostava do seu serviço no engenho e, depois de formado, provavelmente, voltaria para lá? Sentia que não tinha de adaptar-se a essa sociedade. No entanto, Carlos pensava: “Elias era um bruto. A sua resistência ao castigo me parecia uma injustificável insubordinação. Ali todos se submetiam à palmatória” (REGO, 1969, p. 81). Carlos, mesmo depois de adulto, não entende sua atitude em apoiar o poder e não a tentativa de liberdade, de resistência à humilhação; acreditamos que seja pelo fato de estar adaptado ao regime de obediência irrestrita dessa

sociedade “civilizada” e letrada ou porque via no primo pontos considerados negativos (ele parecia doido) de sua própria personalidade. Uma maneira de esquecer seus defeitos seria destruir o outro que o faz recordar de si mesmo.⁴⁸ O colégio, entretanto, “quase todo ficou com ele [Elias]” (REGO, 1969, p. 82), pois tinha ânsia de liberdade, embora não tivesse coragem de lutar contra a tirania permitida por suas famílias, já que oficialmente era proibido.

Maciel não tolerava a independência do novo aluno e por isso eles brigaram. Elias foi mandado para o quarto do meio e, diferentemente de Carlos quando esteve aí (ficou quieto sentado obedientemente e sentindo saudades das conversas externas), Elias chutou a porta mostrando seu inconformismo. Porém, ao buscar sua autonomia foi jogado para fora do colégio, não foi expulso, mas jogado como se descarta um produto comprado com a validade vencida: um lixo.

Qual o motivo de Elias ser mandado à escola aos dezoito anos e contra sua vontade? O pai de Elias, Mané Gomes, vivia com a família na caatinga; apesar de ser dono da propriedade, sua família vivia como os trabalhadores: “uma vida sem fartura, de tacanho, com os filhos criados como os seus animais nos cercados. Nunca botara um na escola” (REGO, 1969, p. 79), uma vez que não tinha uma diferenciação das funções de autoridade, o que gerava uma relação mais intimista e amistosa. Os parentes se achavam superiores a ele devido ao conhecimento da escrita e da leitura – como se apenas isso constituísse o valor de uma pessoa. Entretanto, Mané, talvez, ao ver a prosperidade dos outros, envia o filho à escola. Isso porque, como observou Sérgio Buarque de Holanda (1995)⁴⁹ e como denuncia José Lins do Rego, o povo brasileiro se enche “desse orgulho de fazer doutores” (REGO, 1969, p. 79), mesmo que eles não sirvam para nada de útil, como enfatiza o comentário de Carlos sobre a esperança do avô em vê-lo doutor: “Zé Paulino, tão sem vaidade para as outras cousas, amava o luxo da bacharelise” (REGO, 1969, p. 90). Luxo, pois mesmo quando percebia que a pessoa não conseguia aprender, insistia num gasto supérfluo, já que lhe dava prazer, não se importando se resultaria em benefício profissional e se seria formado para a vida. O que Zé Paulino tinha era um *ideal* de homem que a escola pudesse fabricar, seja por quais meios fossem e Carlos sabia que não tinha capacidade para atingir esse ideal mesmo que se dedicasse somente aos estudos, visto que, com isso, conseguia decorar, mas não aprender.

⁴⁸ Carlos tinha preconceito para com o diferente e “os preconceitos produzem o enrijecimento dos indivíduos, conduzindo-os ao fechamento para qualquer experiência. Olhamos as pessoas e projetamos nelas nossos recalques [...], definimos previamente em quais clichês elas se encaixariam. Assim, passamos a alimentar contra elas o nosso ódio e a nossa inveja” (SILVA, D., 2001, p. 228).

⁴⁹ “Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. [...] ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências” (HOLANDA, 1995, p. 157).

Gastar dinheiro com faculdade e colégio caro, exposições e livros, ainda hoje confere *status* ao indivíduo, mesmo que ele não tire proveito para sua formação, não entenda nem se identifique com aquilo que vê e ouve, em virtude de agir, não por uma convicção interior, mas por conveniência, isto é, buscando algo útil, não para a sociedade nem para sua interioridade, mas para sua imagem pessoal.

Percebemos que Carlos sente pena do garotinho, que, com certeza, seria moldado, e tem vontade de fazer algo contra o poder de Maciel, contudo, quando a oportunidade surge, além de não agir, recrimina o outro que teve coragem suficiente. Essa atitude mostra-nos o seu comodismo em relação ao autoritarismo do mestre que, somente no final do romance, será questionado (experiência referente aos exercícios militares). Além disso, Carlos também considera como verdadeira a opinião do mestre e do avô quanto à importância de estudar para pertencer a uma cultura superior (letrada) e ter um emprego garantido no funcionalismo público.

3.3.5. Experiências sentimentais

Na maior parte do tempo em que vive no colégio, Carlos sente-se isolado, preso – sensação crescente devido ao nível objetivo de realidade do colégio, isto é, não há criatividade, liberdade ou solidariedade. Apenas o Velho Coelho e o Coruja conseguem fundar uma realidade diferente, um âmbito de luminosidade, lucidez, liberdade espiritual, criatividade, fantasia e amizade.

Foram muitos os sentimentos experimentados ou reafirmados por Carlos no colégio. A sensação de ser abandonado pelos pais e pela tia Maria é enfatizada pela ausência de notícias do engenho, pela demora dos parentes em buscá-lo para as férias, pela partida definitiva de Coruja e, depois, por sua posição como vigilante do professor Maciel. Nesse contexto, conhece a angústia da fome e dos castigos frequentes, o ciúme e a amizade/solidariedade.

Vejamos detalhadamente três vivências marcantes: a amizade de Coruja, o ciúme por Maria Luísa e a morte de Aurélio.

3.3.5.1.A amizade

Um dia, por não querer comer, Carlos foi castigado, sendo obrigado a “engolir” a comida. “No recreio ninguém se aproximou de mim. Era uma espécie de lázaro o aluno mais recente nas iras do diretor. Ninguém procurava ligações com o oprimido. Mas Coruja era um bom. Chegou-se para mim: – Carlos” (REGO, 1969, p. 18).

Percebemos que a atitude do diretor em humilhar, seja física e/ou psicologicamente, rebaixa, diminui, desumaniza o aluno, torna-o leproso, desfigurado, faz com que os outros se afastem de qualquer ligação, até mesmo um simples olhar, a fim de não ficarem iguais. Apenas alguém bom, com coração generoso, poderia se aproximar sem medo de se contagiar, e essa pessoa foi Coruja, que se achegou intimamente ao nomeá-lo “Carlos”, sem nenhum nome de família ou pronome de tratamento, fazendo-o relembrar do seu povo do engenho. Coruja lhe deu doce (deu e não ofereceu), convidou para visitá-lo em sua casa, contou intimidades, enfim, conseguiu consolar o desolado. Tais atitudes fizeram com que Carlos acreditasse na solidariedade que antes apenas conhecia por “ouvir falar” nas conversas alheias. E a cada dia, Coruja crescia, fortalecia-se, ficava superior aos outros diante do olhar de Carlos e confirmava que havia, sim, pessoas solidárias no mundo, mas em menor quantidade que aquelas que eram indiferentes: “nós éramos dez, e destes dez um somente se desgarrava da covardia [...]” (REGO, 1969, p. 19).

Em uma outra ocasião, Coruja foi castigado por ajudar Carlos a enviar uma carta-denúncia ao avô. Carlos ao testemunhar o garoto, estudioso e esforçado para não levar nenhum bolo, apanhando por ele, assim como Cristo sofreu pelos homens, começa a ver certa grandeza na humanidade e comenta: “era um fato humano que me arrastava a acreditar numa força que estava acima dos homens” (REGO, 1969, p. 24) – em Deus. Destacamos aqui uma característica de Carlos: ele tem acesso a vários conhecimentos e crenças que sempre questiona se não forem visíveis. Foi o que aconteceu com Deus: somente presenciando a compaixão, apreendeu sua existência; como vimos nos subtítulos anteriores, ele conhecia apenas o individualismo e a tirania. Essa crença no homem e em Deus o fez rememorar a crueldade que cometera em sentir prazer ao invés de abolir a judiação de colegas: “vira apanhar os meninos pobres na aula pública, sem motivo, somente porque o professor queria agradar ao neto do Coronel Zé Paulino” (REGO, 1969, p. 25). A ação de Coruja o fez lembrar de seu egocentrismo e tocou sua alma (consciência) enchendo-a de remorsos pela primeira vez, numa dor provocada pela repugnância de seus próprios atos.

Constatamos que é olhando o outro que Carlos percebe a dimensão de suas atitudes, e não um simples lembrar ou o conselho de alguém importante ou um castigo. O olhar é um mecanismo poderoso, segundo La Taille (1996, p. 12); por exemplo, “o sentimento de vergonha tem seu mínimo denominador no constrangimento de se supor olhado por outro. E quando este olhar for crítico, negativo, a vergonha encontrará sua tradução mais freqüente: sentimento de rebaixamento, desonra, humilhação”. Observamos que a vergonha aqui não foi em virtude do olhar do outro, mas de seu próprio olhar diante da atitude do outro e, talvez, de se supor olhado por ele naquele momento e da possibilidade de perder o carinho do amigo.

A amizade de Carlos e Coruja foi podada duas vezes pelo diretor. Na primeira, este proibiu a comunicação entre os amigos – aspecto essencial para manter a relação de amizade. Esta, no entanto, foi resgatada pela criatividade, manifestada nos olhares significativos e nos bilhetes que refletiam sobre as questões cotidianas, como os direitos e deveres dos alunos que não eram respeitados devido às vantagens para uns poucos, sendo que todos os alunos pagavam a mesma quantia à escola. Na segunda vez, Maciel transformou Coruja em decurião. Em consequência disso, Coruja passa a viver num nível objetivo da realidade que não permitia a criatividade das brincadeiras e das conversas, ele passou a ser um instrumento da tirania que devia relatar tudo o que acontecia. A profissão do amigo provoca inúmeras reflexões e suposições em Carlos a respeito de sua própria atuação – como no caso de abusar da amizade e bagunçar ou ajudar o amigo pedindo aos outros alunos para colaborarem – ou a respeito do comportamento do amigo que poderia ser bom e menos tirano que Felipe. Entretanto, Carlos estava novamente na solidão, Coruja como vigilante o decepciona demais, estava distante, frio, nivelando-o com os outros meninos; com o propósito de se isolar ainda mais, Carlos rebaixava os outros colegas.

3.3.5.2.O ciúme

Carlos conta sua primeira experiência como um ciumento: foi por Maria Luisa, menina por quem se apaixonou sem nunca, ao menos, conversar. Maria Luísa, supostamente, ficava trocando olhares com Pedro Muniz. Vejamos como esse sentimento se apresenta.

Primeiro, Carlos vê o “amante” como “concorrente”, “adversário”, num jogo perigoso, desleal e não natural como deveria ser, visto que não escolhemos por quem nos apaixonamos. Além disso, o ciúme, na maioria das vezes, não é provocado por uma traição, mas pela

suspeita desta. É o que acontece com Carlos: “Maria Luisa talvez não se importasse com ele [Pedro Muniz]” (REGO, 1969, p. 84); “mudando-me de lugar o diretor me afligia com a incerteza” de saber para quem os olhares de Maria Luisa eram destinados. Essa incerteza tira um pouco da razão, da ação consciente e torna a vida um tormento desesperado: “o meu agora era uma mistura de raiva e satisfação” (REGO, 1969, p. 85).

Depois da incerteza, Carlos criava em sua mente um romance para os dois externos e tomava-o “sem dúvida” como real, sentindo-se cada vez mais um preso, pois não podia conversar nem se aproximar de sua amada. Para comprovar a traição, Carlos se recorda de um fato ocorrido no engenho: um morador estava preso, enviava recados amorosos a sua esposa e, enquanto isso, ela se amancebava com outro, emitindo, como desculpa, a fome dos filhos; porém, estes já estavam abandonados. Deste modo, percebemos que Carlos é incapaz de agir para confirmar suas suspeitas; pelo contrário, ele as fortalece pela imaginação de premissas: se no engenho o homem foi traído, não há dúvidas que também foi – nivelando, desta maneira, os atos dos sujeitos envolvidos em situações diferentes.

Em um terceiro momento, a fim de aliviar seu sentimento ruim, Carlos planeja uma vingança e se delicia com os bolos conferidos a Pedro Muniz por sujar a latrina (fato denunciado por Carlos). E, ao contar isso, relembra algo que lera: “não sei onde que era o amor e a nutrição que faziam os homens grandes e pequenos” (REGO, 1969, p. 87). Comentário que comprova que o narrador tinha a consciência de que esta ação poderia ser considerada injusta pelos “leitores” e a justifica com o fundamento de que a ação do homem diante de dois fatores instintivos e próprios de todos os animais seria sempre oscilante quanto a determinado princípio moral, isto é, em um momento seria “certo” e em outro “errado”, devido à natureza humana que é boa e má. Por exemplo, é por fome que muitos roubam e outros são solidários com a miséria alheia e é pelo amor traído que muitos matam e outros deixam a pessoa amada livre seguindo sua escolha.

O impasse da consciência de Carlos: amor *versus* ódio (ciúme) causa-lhe remorsos que, nesse contexto, podem ter sido provocados pela insatisfação de ter empregado mal sua liberdade, uma vez que poderia ter agido de maneira a visar a sua humanização e a do colega. Sua atitude de ciumento, pelo contrário, provoca “pesadelos medonhos” durante a noite e pensamentos que no decorrer do dia não se desvencilham da amada como se fossem “escravos do meu ciúme” (REGO, 1969, p. 89).

O ciúme, de maneira geral, faz a dúvida transformar-se em verdade na mente do ciumento, que passa a agir de modo egoísta e, muitas vezes, violento, sem ao menos conversar com o outro envolvido no sentimento. Em *Doidinho*, a alegria da paixão foi descartada pelo

vazio da incerteza de perder sua possível “posse” para outro. Vazio que logo se transformou em raiva, tormento, ódio, violência e egoísmo: “tomara que ela [Maria Luísa] morra” (REGO, 1969, p. 88). O ciúme, dessa forma, desumaniza, escraviza, destrói a confiança no e do outro ser humano; enfim, como vimos, provoca prazer pela dor alheia.

3.3.5.3.A morte

No capítulo 30, Carlos relata a experiência de morte do colega Aurélio (Papa Figo). Ele estava doente, amarelo, causando-lhe medo (antes era repulsa) e provocando-lhe cogitações acerca da morte: quem cuidaria do morto? Quando a doença se agravou, foi isolado da turma no quarto do meio e cuidado por Seu Coelho e sua medicina natural. Carlos pressentia a visita da morte e chorou pelo seu medo. Sentimento experimentado na morte do pai, da avó e na possibilidade de esta visitá-lo a qualquer momento. Assim, chorou mais ainda quando a visita a Aurélio foi confirmada. Que coisa misteriosa? Por onde será que o corpo começa a se deteriorar? Olhava para a cama do colega, recordava-se dele e da morte. Por que não somem com aquelas coisas?

Durante a vida, Aurélio sempre foi isolado da turma, sua roupa de cama fedia mais, possivelmente por ninguém lavar, não recebia visitas. E apesar de a morte ser considerada um fato ruim, foi ela que o elevou diante do colégio: “e se falava de bem de Aurélio. Era doente, dizia D. Emília, mas tinha um coração de moça. Entre os meninos, ninguém o chamava mais pelo apelido. A morte exigia destas considerações” (REGO, 1969, p. 147). Aurélio era fisicamente fraco e debilitado, fator muito visível em sua aparência, provocando repugnância, asco e, às vezes, piedade, naqueles que o observavam. Paralelamente, suas ações e sentimentos eram belos, sensíveis, frágeis (como de uma moça), estava pronto para sentir emoções fortes, como o amor que não conhecia, nem advindo de sua família que se envergonhava dele. Apesar de as suas atitudes serem consideradas bondosas, a aparência física as deixava imperceptíveis.

A família não atendia ao pedido de cuidados para com Aurélio, esperou o garoto estar enterrado durante dias para visitá-lo; o pai refere-se ao filho como um coitado, doente, cujo fim, depois de dar trabalho aos outros, inevitavelmente seria a morte. Contudo, traria outro filho para o colégio: “mas este o senhor vai ver: é um meninão!”, o orgulho da família. “O que mandei para aqui era uma besta, um troço humano. O que está em casa, sim, é meu filho”

(REGO, 1969, p. 148), acrescenta Carlos ao comentário do pai de Papa-Figo ao comparar seus filhos.

Assinalamos que Aurélio é tratado como um animal irracional, um objeto que não merece nenhuma consideração – pois de humano só tinha a forma e era tida como algo negativo, como aquilo que queremos nos esquecer e jogar fora porque é inútil. O pai de Aurélio é quem o desumaniza e esse fator é sentido pelo filho: sempre só, sentindo-se inferior aos colegas, como era ao irmão, colocando-se como uma coisa. Entretanto, aos olhos de Seu Coelho, o pai, ao desumanizar o filho, desumaniza-se a si mesmo, torna-se um “matuto besta”, alguém que se mostra ruim, “sem coração”, até para alguém sangue do seu sangue, deixando o filho sem amparo durante a vida, a doença, a morte e a pós-morte, afinal, era só um “troço humano”. Já o outro filho é visto como um meninão, é reconhecido como filho, descendente de seu sangue, de suas qualidades. O vocábulo “meninão” mostra um carinho diferente da “besta” humana, dando uma sensação de características positivas como força, inteligência, esperteza e saúde.

A morte tem o poder tanto de sensibilizar as pessoas (visto que, muitas vezes, estas começam a ver as qualidades do morto que não eram percebidas enquanto estava vivo) quanto de libertar alguém para dizer o que realmente pensava, já que o morto não ouve mais. É o que acontece com quem estava próximo e quem estava distante, respectivamente. A morte considerada como o fim de tudo ou como uma passagem para a outra vida nos deixa apreensivos, tristes e de certa forma também nos mata, visto que arranca uma parte de nossa vida. Contudo, a morte de Aurélio parece ter vivificado a sua família, como se ele fosse um fardo pesado que ela, supostamente, já estava cansada de carregar; no entanto, o menino ficava o tempo todo no colégio.

Percebemos, por essa experiência, como Carlos se vê feliz em ter uma família que lhe confere amor e dedicação, mesmo que não fosse como desejava, mesmo que não fosse de sua mãe, assassinada pelo pai preso num sanatório e agora também morto, pois, apesar de ser órfão, tinha o avô, o tio Juca e a tia Maria. Observamos, a partir de *Doidinho*, que não é somente a escola que pode desumanizar os alunos, a família pode, igualmente, e o faz.

3.4. O engenho e a igreja no processo de formação de Carlos

A partir da experiência de solidariedade vivenciada com Coruja, Carlos começa a crer em Deus. Porém, somente quando se inicia no catecismo é que tem acesso aos dogmas católicos, os quais divergiam da vida patriarcal do engenho e da idéia que tinha sobre Deus: um ser justo que, no julgamento final, pesaria numa grande balança os atos bons e os ruins, o lado mais pesado é que diria aonde a pessoa iria, para o céu ou para o inferno. Com o novo ensinamento, seus valores entram em conflito: em quem acreditar, na Igreja ou no Patriarca (avô Zé Paulino)? Assim, veremos algumas experiências, vivenciadas por Carlos na igreja e no engenho, em que os conflitos surgem ou se desenvolvem e, também, como a escola os influencia.

3.4.1. A igreja

A primeira vez que o colégio de Seu Maciel foi à missa, o frade – num tom manso que fazia os presentes, segundo Carlos, tomarem-no como verdadeiro e ter fome daquelas palavras – pregou diretamente aos alunos:

Jesus amava os meninos porque eles eram a virgindade da vida. Eram a inocência, a alegria feliz, a alma limpa de culpa e de pecados. Mas nem todos os meninos eram assim [...], havia rosas sujas de lama, rosas imundas, emporcaldadas pelo mundo. Mas quem deixara os porcos invadirem o jardim do Senhor? Os pais, as mães, os educadores. [...] Procurem os colégios, entrem nos lares de hoje, e é Deus que falta em tudo, ou é Deus que é ali mesmo esbofetado sacrilegamente (REGO, 1969, p. 36).

A educação, como mostra o trecho, é função da igreja, da família e da escola e, nestes dois ambientes, Deus deve estar sempre presente, caso contrário, as crianças são corrompidas pelo pecado. De acordo com o frade, Jesus ama a virtude, a inocência, a limpidez da alma. Porém, quando esta é manchada pelo pecado, ignorância, gula, luxúria, egoísmo do mundo,⁵⁰ Ele deixa de amá-la e quem perde seu amor queima eternamente nas chamas do inferno. Em outras palavras, a rosa que seria a taça da vida, a alma, o coração, o amor e o símbolo do

⁵⁰ Simbologia do porco.

renascimento é manchada. Essa lama que a marca simboliza o pecado, a destruição da vida pela escória da sociedade, pelo mundo que não reza nem se confessa. Para o frade, era a falta de amor a Deus o motivo da impiedade no mundo: a inexistência é a morte e esta é provocada pelos responsáveis pela educação, os pais e professores. Portanto, para o religioso, é culpa dos educadores tudo o que há de ruim, já que o bem está somente em Deus.

Apesar de não aprovar o ensino religioso, Maciel entra em acordo com o padre, talvez para evitar ser julgado culpado pela impiedade dos seus alunos, e estes passam a ter aulas na sacristia da igreja.

A mestra, D. Marieta, era bem diferente de Maciel: não gritava, “falava com uma mansidão de mãe boa” (REGO, 1969, p. 42); no entanto, ensinava como aos papagaios do engenho: eles repetiam o que ela falava, mas não compreendiam o significado das palavras, assim, para Carlos “o catecismo estava errado”. Carlos, contudo, percebe que aquelas palavras não eram para serem compreendidas nem questionadas, porém, tomadas como as únicas verdadeiras, pois foram proferidas por Deus, “o espírito infinitamente perfeito, criador de tudo o que existe” (REGO, 1969, p.44), por meio da boca de seus servidores.

Nas aulas de doutrina cristã aprendiam no que deviam crer (Deus), o que deviam pedir e receber (misericórdia), o que deviam fazer (respeitar os dez mandamentos, ir à missa e se confessar) para alcançar o fim visado (Deus), o bem mais alto e o valor supremo (REGO, 1969, p. 43). Ressaltamos, aqui, que a idéia de dever nasce com o cristianismo e se refere à obrigação de cumprir as leis divinas reveladas aos homens pelos profetas e por Jesus. São esses mandamentos que definem eternamente os valores de bem e mal. Apesar das dúvidas e de questões, como a surgida nas aulas no que diz respeito à virgindade da mãe de Jesus, era preciso acreditar naquelas verdades “porque eram as verdades da Igreja” (REGO, 1969, p. 44), uma verdade imposta ao sujeito, externa a ele e à qual se devia obediência e sujeição. Para a ética religiosa, “a essência da felicidade (a beatitude) é a contemplação de Deus; o amor humano fica subordinado ao divino” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 276).

Carlos nos apresenta também a descrença na religião; Seu Coelho, por exemplo, não acreditava nos padres e afirmava que a “religião era para ignorantes” (REGO, 1969, p. 44), para aqueles que não tinham conhecimento do seu poder humano de agir livremente, pensando nesta vida e nas pessoas que aqui se encontram. Uma maneira de pensar que contrasta, portanto, com a da ética cristã, que tende a regular o comportamento dos homens com vistas a outro mundo, colocando seu fim fora do homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 278). Em *Doidinho*, observamos que a igreja já havia predeterminado a escolha dos fiéis, já havia quantificado as ave-marias e os pais-nossos para redimir os pecadores.

Aos poucos Carlos torna-se fiel; fidelidade interesseira que surgia no momento das promessas e crescia com o medo do castigo pelos pecados, castigo que devia ser cruel, já que o Senhor estava em todas as partes e sabia até dos pensamentos humanos, por isso, punia, além das ações e palavras, as intenções do sujeito. “E para que existisse um bom arrependimento dos nossos pecados, seria preciso rigoroso exame de consciência” (REGO, 1969, p. 46) e confissão ao padre (legítimo representante de Deus), que avalia a punição que o pecador deve cumprir. Contudo, esse exame, com base nos dez mandamentos, não era para se pensar no que de mal fez aos homens, porém, ao Nosso Senhor. Carlos pensou nos seus pecados: não era mais casto, roubou uma vez, jurou o santo nome em vão, desejava ‘cousas’ alheias. Sua punição foi rezar cinco pais-nossos e cinco ave-marias: “renuncie a satanás e a suas pompas e a todas as suas obras” (REGO, 1969, p. 52). Bastava um pecado não confessado para arder eternamente nas chamas do inferno, numa dor sem remédio e sem fim.

Carlos tinha muito medo do inferno descrito detalhadamente pelo padre. Descrição minuciosa, pois a igreja procurava educar pelo medo, assim como Maciel, e não pelos resultados que ações conscientes e boas poderiam ter, isto é, não louvava a virtude e a Deus, mas a fuga do pecado. E isso, não por acreditar que traria más conseqüências para si e para os outros, mas pelo medo do diabo, do inferno, dos castigos divinos. Deste modo, em alguns momentos quando Carlos evita pecar, não o faz por uma convicção interior e própria, mas por uma força externa e desconhecida.

No dia da confissão, a igreja se enchia de pecadores que iam praticar suas virtudes teologais (fé, esperança e caridade). “Ali só havia pobreza. Os ricos eram bons demais para a confissão. Não se pensa em pecados com a barriga cheia. A fome é que nos traz essa vontade de purificação”. E percebemos a voz do narrador – Carlos adulto “mas que pecados prevaleceriam diante de suas misérias, de seus estômagos vazios, de seus corações cândidos?” (REGO, 1969, p. 49). Já não há sofrimento suficiente para pagar qualquer pecado? A Igreja não tinha motivos para perdoar tanto sofrimento e angústia, afinal, que culpa eles teriam das desigualdades sociais que lhes afligiam? Por conseguinte, o seu objetivo era aliviar essa vida triste e não perdoá-la.

A igreja, entretanto, não prometia nem trabalhava por uma vida digna aqui na terra: o povo miserável saía de sua casa para escutar o padre falar sobre um outro mundo, sobre a vida ao lado de Deus no paraíso cheio de fartura e saúde, assim, confessava para garantir seu terreno nesse mundo que é um ideal de igualdade e felicidade. E porque sofria tanto aqui? Podia ser por qualquer coisa, já que os pecados internos são difíceis de detectar “a gente pecava por cousas que não pareciam mesmo pecado” (REGO, 1969, p. 50). As desigualdades

sociais, deste modo, tornavam-se não obras humanas (governamentais, por exemplo), mas individuais, visto que a pessoa na sua intimidade não cumpria seu dever de sujeição e obediência a Deus e era castigado com maus tratos, fome, doenças, secas, enchentes, trabalho degradante etc.

Podemos dizer que a igreja transfigurada em *Doidinho*, operava um processo de manipulação, uma vez que não admitia questionamentos (como a maternidade da Virgem Maria), não possibilitava a criatividade de construção de um Deus menos temível nem a criação e a luta por um ideal de vida aqui na terra. A igreja se utilizava da linguagem para manipular; uma linguagem que se dizia verdadeira por si só. De um lado, a linguagem que preferia descrever os horrores do inferno do que a beleza da terra prometida, que preferia coagir e amedrontar do que fundar uma relação amistosa ou um novo ideal de vida. Por outro lado, a igreja utilizava palavras talismãs, pronunciadas em tom tranqüilizante e doce, como eternidade, liberdade, fartura, paz – aspectos que estavam longe do cotidiano dos fiéis, mas que eles não podiam ir contra.

Ao conhecer o ponto de vista moral da igreja, Carlos, apesar de achar o avô um homem bom, começa a vê-lo como um pecador, pois pecamos mesmo sem ter consciência e, além disso, Zé Paulino não ia à missa nem se confessava. E assim, os valores morais de Carlos começam a entrar em conflito, como veremos mais explicitadamente a seguir.

3.4.2. O engenho

O engenho do avô Zé Paulino era a “terra da promessa” (REGO, 1969, p. 101), o mundo de Carlos, o “maior brinquedo de sua infância”. De volta ao engenho, após seis meses no internato, Carlos conta-nos como se sente por estar ali novamente: a liberdade tinha um sabor maravilhoso, no entanto, o Santa Rosa não lhe parecia tão grande quanto antes de conhecer o colégio, a cidade e pessoas importantes. Percebemos que todas as situações que revive têm um novo sentido e valor que são sempre acompanhados por comparações com as experiências escolares: o terror de Maciel era menor que o da Sinhazinha, a comida farta da casa-grande podia romper com a disciplina à qual o estômago era subordinado, os lençóis eram limpos e cheirosos etc.

Os moradores do engenho recebem Carlos festejando alegremente de braços abertos, fazendo-o se sentir amado, livre, pertencente àquele lugar e não um estranho, um garoto

qualquer (moleque, como era chamado no colégio). Aqui os trabalhadores reconhecem o seu estado: “Está branco! Só quem saiu da cadeia”, “Está amarelo que só preso” (REGO, 1969, p. 104). Ao sair com os colegas de infância, Carlos percebe outra realidade que lhe fora apresentada pelos livros da escola: o trabalho infantil, a alimentação escassa dos trabalhadores, o dia-a-dia no serviço duro, que se diferenciava “daqueles pastores da História Sagrada” (REGO, 1969, p. 105). Esses mesmos livros, juntamente com a experiência na escola, mostraram-lhe como o mundo é grande, diversificado, cruel; assim, os seus olhos já não viam com admiração as coisas que lhe apareciam, como a mesa da Casa Grande, repleta de alimentos.

Estudar naquela época (início do século XX) não era uma realidade para muitos, assim, aqueles que conseguiam adentrar ao mundo letrado eram vistos como superiores, mais inteligentes e sábios. Os amigos de Carlos mostram isso: “você agora é estudante!”, “Coitados! Em seis meses tinham-me elevado acima deles não sei quanto. Era, no entanto, para eles o mesmo Carlinhos, o camarada para tudo que eles quisessem” (REGO, 1969, p. 104). Observamos que vêem o amigo como superior em relação ao conhecimento, o mesmo quanto à essência; deste modo, Carlos não devia abandonar suas raízes devido à nova vida, mas uni-las, conciliá-las.

O narrador adulto nos apresenta o trabalho infantil como proveniente da pobreza – como mostrou o livro didático *Coração* estudado na escola. Já a personagem criança “achava bonito aqueles meninos do meu tamanho com responsabilidades sérias nas costas” (REGO, 1969, p.108), isso porque não vivia essa realidade e sua visão condizia com sua classe social, que almejava braços para o trabalho árduo. Assinalamos que, na verdade, não admirava o trabalho em si, mas a liberdade que ele parecia proporcionar: nadar, correr, apanhar frutas, ficar ao ar livre o dia todo, conhecendo cada pedaço de terra, pé de fruta, animal – mostrando que quem era ignorante era o neto do senhor de engenho – e esse conhecimento dos colegas era ouvido e considerado pelos adultos.

O garoto Andorinha trabalhava o dia todo, usava roupas velhas rasgadas e levava na mochila sua alimentação do dia: “taco de carne-do-ceará e o punhado de farinha” (REGO, 1969, p. 108), e assim também eram seus companheiros Periquito e Macaxeira. Estes meninos eram admirados por Carlos pela liberdade e pela força. A primeira era como a possuía pelos pássaros e a segunda como a proveniente da raiz de mandioca que sustenta e nutre aquela vida miserável; características estas que contrastam com o trabalho escravo ao qual eram submetidos. Percebemos, assim, que os apelidos dos meninos faziam parte de suas identidades, já que “os seus nomes, eles mesmos até se esqueciam” (REGO, 1969, p. 110),

perdendo a natureza humana que o nome próprio poderia lhes conceder. Não tinham família, foram feitos para o mundo, para sobreviver de seu trabalho pesado, braçal, rotineiro e desumanizante. Eram como animais de carga e, como tais, comiam uma ração mínima, pernoitavam no lugar mais aconchegante que encontravam “nas tulhas de caroço de algodão, na companhia inquietante das pulgas” (REGO, 1969, p. 110). A vida dos meninos era pior que a do gado que cuidavam, pois este, ao fim do dia, voltava com a barriga cheia e aqueles, vazia e com a incerteza de que algum alimento a preencheria, pelo menos, por algumas horas. Eram realmente animais, mas não completamente livres da autoridade, visto que trabalhavam para o senhor de engenho de sol a sol; o chocante é que nem sequer tinham consciência de terem perdido sua humanidade – afinal, nunca a conheceram.

Carlos acompanhou-os num dia de trabalho no que chamou de “aventura”: correr atrás do gado, conduzi-lo para a pastagem e cuidar para que não fugisse. “Não era tão fácil como eu pensava conduzir uma boiada. Tinha isto a sua ciência, as suas manobras especiais” (REGO, 1969, p. 109). Com a chuva, Carlos, frito, foi conduzido à casa de um dos moradores, vestiu seus trapos (que era o melhor terno do guarda-roupa) a casa pequena e precária para muitos moradores, as crianças barrigudas de verme e “ali, metido na roupa do pobre, melancolicamente verificava que era um rico” (REGO, 1969, p. 111). Mesmo Carlos, vendo o que os moradores comiam, vestiam, onde moravam, conseguia invejar a “liberdade” dos garotos e a força que tinham para brincar depois de um dia árduo de trabalho, enquanto ele estava de cama: não agüentara nem a metade do dia.

Talvez só mais tarde, quando rememora sua infância para narrá-la, observa sua ignorância em admirar a vida miserável dos moradores do engenho e conta-nos, a fim de mobilizar-nos para não ficarmos como ele e para não acharmos natural essa desigualdade (dono de engenho *versus* trabalhador), proclamada inclusive por seu avô: “é para isto que está estudando? Se fosse para ser vaqueiro não precisava botar livros nas mãos” (REGO, 1969, p. 111). Como se aquelas pessoas não fossem capazes e nem precisassem ler, escrever, pensar, conhecer outras realidades. Isso em razão do avô ter medo, afinal, se os moradores do engenho tivessem acesso às letras poderiam abandonar o trabalho desumano a que eram submetidos e procurar outro melhor. Além disso, a atividade mental era considerada digna apenas do senhor e de seus descendentes, que aboliam o trabalho que suja as mãos e fatiga o corpo (HOLANDA, 1995, p. 83).

Zé Paulino é um patriarca que seguia seu próprio aprendizado, tanto ao bem, quanto ao mal, ou seja, ditava as regras sem se submeter a nenhum dogma considerado mais poderoso, como a política e a religião. Ele personifica o poder, a sabedoria, a justiça dentro do engenho.

Ali todos lhe devem satisfação; ele age pelo princípio da individualidade: procura o melhor para os seus familiares. Não chega ao extremo, como outros patriarcas que matam por um pé-de-cana roubado; no entanto, como vimos anteriormente, explora o trabalho infantil e de forma escrava, já que os meninos recebiam em troca uma alimentação insuficiente.

A desigualdade de alimentação é marcante entre a casa grande e os moradores do engenho e Carlos somente acredita nela, porque tem a oportunidade de vivenciá-la. E se essa oportunidade não existisse? O fato de os trabalhadores viverem ao seu lado não seria suficiente? Não. Foi necessário um acontecimento marcante para que percebesse as desigualdades sociais. E como era essa diferença? Moradores do engenho comiam “aqueles caroços duros de feijão com farinha, aqueles pedaços de batata-doce com café” (REGO, 1969, p. 111), os meninos comiam carne-do-ceará com farinha em todos os seus lanches (a quantidade era tão ínfima que não podemos nomeá-la de refeição). Na casa grande, a mesa era farta de requeijão, milho cozido, cuscuz, pamonhas, tapiocas, entre outros. Cabe lembrar que a alimentação é o direito mais básico do ser humano e ainda hoje ela é insuficiente para milhões de pessoas. No engenho, a desigualdade também se apresenta nas moradias pequenas e precárias, no vestuário sujo e rasgado, no não-acesso à escola e à cultura letrada, como a literatura. A diferença de vida é marcante e Lins do Rego a denuncia sob a ingenuidade e naturalidade do olhar da criança, que é a mesma que lhe foi ensinada no ambiente patriarcal, e tornou-se mais crítico sob o olhar experiente do adulto.

3.4.3. Valores familiares *versus* valores católicos

Depois da aventura com os amigos, Carlos ficou no quarto do Tio Juca e, ao perceber sua rotina, pensou em ser como ele: “tinha dinheiro no bolso para gastar. Fazia tudo o que desejava” (REGO, 1969, p. 113). Observamos, deste modo, a insegurança dele sobre o que quer ser: o tio ou os colegas? Sua identidade estava em formação, queria ser livre. Mas o que é a liberdade? O que vivenciam os colegas ou o Tio? As diferenças de valores instigam seus pensamentos, como veremos a seguir.

Durante o repouso da crise de asma provocada pela chuva, Carlos leu os livros do tio: romances imorais em que os heróis viviam de amor (beijos e coitos). Ao ter conhecimento disso, Juca o aconselhou a ter relações sexuais logo para melhorar a saúde. Isso porque, segundo Carlos, os seus conterrâneos “atribuíam à abstinência uma porção de males” (REGO,

1969, p. 114). Valor que contrastava com a castidade defendida pelo catecismo, que “para minha gente era um sacrifício ridicularizado” (REGO, 1969, p.115), e também com a escola que não permitia nem olhares entre meninos e meninas. Tio Juca, na opinião de Carlos, é um homem bom e explica o porquê: tratava bem os trabalhadores (contudo, não sabemos exatamente o que é esse tratar bem), dava remédio a quem pedisse; porém, não guardava sua castidade, pelo contrário, saía com muitas mulheres. E, por meio do tema castidade, Carlos começa a contrastar o que a igreja lhe ensinara com o que acontecia no engenho, a questionar, a julgar a ação de sua gente, com base no que aprendera e no que via, mas, como eram valores opostos, se vê numa situação difícil:

[...]. Que seria melhor – fazer essas cousas [engravidar as negras] ou dar nos negros, roubar terras dos outros, mandar matar os inimigos? Cogitações profundas que me preocupavam ali no quarto de Tio Juca, esperando que o puxado me abandonasse. Quem seria melhor: ele [avô] ou o Ursulino de Itapuá, enterrando escravos na bagaceira? Para o padre de Itabaiana eram iguais. O inferno era para eles dois. Não. O meu avô na frente de Ursulino passava por santo. Que falassem os seus moradores. Lembrava-me de dois que o feitor encontrara dentro da roça roubando mandioca. Chegaram amarrados na porta do engenho.

– Que fez esta gente?

– Estava roubando mandioca, Seu Coronel.

A mulher caiu nos pés do meu avô, chorando.

– Acabe com isto.

E foi na gaveta, e lhe deu dois mil-réis de prata, daquelas com a cara do imperador.

– Podem ir embora. Em vez de reparar no serviço, vêm-me para aqui com essas besteiras.

Então toda essa grandeza moral não valia nada para Deus? Iria o velho Zé Paulino de braços com o Ursulino para o inferno, somente porque deixara em paz a sua vitalidade livre? Devia haver um meio de salvar o meu avô daquelas penas (REGO, 1969, p. 116).

O que é mais imoral: atentar contra a própria castidade ou a vida de outrem? Carlos tinha sua opinião sobre a moral construída ao longo de sua vida: ajudar aos outros, não atentar contra a vida nem contra a propriedade privada de outros – atitudes que, se concretizadas, tornam-se violentas e, portanto, más. Opinião enfatizada quando Carlos nos apresenta o colega: “Pão Duro era ruim. Um caráter de nível baixo. Gostava de pisar nos outros com picardia, de estar sempre contrariando” (REGO, 1969, p. 27). Observamos que, para Carlos, mal é aquele que não respeita o outro, tanto física como intelectualmente, não o trata com humanidade, mas como coisa que pode ser pisada, usada e descartada. Em sua opinião, esse não era o caso do avô e do tio.

Sob o olhar da atualidade, a atitude de ter relações sexuais somente para aliviar os instintos seria uma maneira de transformar o outro, e também a si mesmo, em objeto, por isso a convivência exige que o controle das emoções se torne cada vez mais importante e interiorizado. Além disso, naquela época não havia muitos métodos contraceptivos, assim, cada relação poderia resultar num filho, numa criança indesejada que cresceria como Periquito, Andorinha e Macaxeira (quem sabe estes não eram seus tios ou primos?). No entanto, essas reflexões são de nosso tempo e não convém a Carlos. Para ele, o avô e o tio são pessoas do bem; entretanto, segundo a legislação do catecismo, seu avô iria para o inferno somente por causa de um pecado mortal, já que não ia à missa nem se confessava para ser absolvido por Deus. O perdão, por sua vez, é mediado pelo padre, uma figura sem crédito no meio patriarcal. E como esse inferno, que chamava tantos pobres à igreja, era pintado pelo catecismo? Vejamos:

Não poderíeis jamais avaliar o que sejam os sofrimentos do inferno. Lembrai-vos da maior dor que possa afligir um homem na terra, e esta dor se prolongando por séculos e séculos. Quando vos dói um dente, a vontade que vos chega é a da extração imediata, de arrancá-lo para vosso alívio. Para a dor que vos atormenta tende logo o recurso dos remédios. Quantos não chegam à alucinação com seus padecimentos, quantos não se abeiram do suicídio! Avaliai agora uma dor sem remédio e sem jeito. Uma dor que é de todo o vosso corpo, da cabeça aos pés, de todas as vossas fibras e de todos os vossos nervos; a vossa carne ardendo, derretendo-se nas chamas de um fogo mais quente que o das caldeiras, o fogo soprado pelos demônios. E, mais que tudo isto, a alma que habita este corpo miserável, com a consciência nítida da eternidade de suas penas (REGO, 1969, p. 48).

Tio Juca disse que não iriam para o inferno, pois ele é aqui mesmo na terra. Relacionando essa afirmação com o fragmento acima, podemos dizer que é nesta vida que as pessoas sentem a dor da barriga vazia, um vazio que aumenta e dói como se fosse corroer todo o estômago, uma agonia que envolve corpo e mente e para melhorar, dizia a Sinhá Totonha que alguns sertanejos no período de seca ou de cheia “comiam gravatá⁵¹ cru, que chegava a cortar a boca. Escorria sangue da língua cortada” (REGO, 1969, p. 61), enfatizando, assim que a dor da fome é muito maior que a da boca cortada. Esse povo já conhecia essa dor do inferno e ia à igreja rezar com a certeza de encontrar uma vida digna no paraíso, visto que não via a possibilidade de melhorar a vida terrena. Carlos aprende na prática que quem tem o que comer parece difícil acreditar que se pode morrer de fome.

⁵¹ Gravatá ou caroá é uma planta de caule terrestre, da família das bromeliáceas, de poucas folhas, flores variegadas por brácteas, frutos em baga, cujas fibras se usam na manufatura de barbante, linhas de pesca e tecido.

Dessa forma, Deus parecia não se importar com o sofrimento do povo e com a vida digna que os seus parentes tinham; e isso levava Carlos a achar Deus muito injusto. Como pode achar que o homem pode ser bom de forma pura? Todos erram, pecam, mas por que não pesar os pecados e ver qual praticamos mais? Como uma olhadela cobiçosa para a mulher do próximo ou um domingo sem missa pode nos arremessar ao inferno se tivermos uma vida inteira moral? Como roubar um pé de mandioca para aliviar a dor da fome poderia ter punição semelhante a cometer um assassinato? “Tio Juca afirmava que o inferno era este mundo onde vivíamos. Seu Coelho achava que tudo não passava de conversa dos padres. O velho Zé Paulino dormia o seu sono de justo, sem se lembrar do juízo final. Todos assim me davam essas lições contra as afirmativas do meu catecismo” (REGO, 1969, p. 118). Lições contra a submissão a uma lei exterior que não respeita a natureza dos homens, que é boa e má, que ajuda aos outros, mas também prejudica, que é solidária, mas também egoísta. O melhor, para Carlos, seria medir suas ações e buscar sempre o bem.

Na prisão do quarto e na companhia dos livros (escolhidos por livre vontade), Carlos consegue meditar sobre a vida, sobre o comportamento – mesmo sem chegar a nenhuma conclusão. Nesse ambiente familiar, ele parece aprender observando a ação alheia, confrontando opiniões, construindo uma formação que a escola, com a figura severa do professor ou com o quarto solitário dos castigos, não conseguia proporcionar; ao contrário, provocava apenas angústia e revolta.

3.4.4. Conflito familiar

Acreditando na bondade do avô, ou seguindo seus desejos, Carlos aceita o conselho do tio e procura mulheres. Foi com um amigo ao prostíbulo, brigaram com o sobrinho do padre Severino. O garoto queria se vingar com uma espingarda; não fez nada, mas mesmo assim, o primo Silvino, que havia chegado do diocesano (escola secundária), prometeu vingança com uma carabina – Carlos ficou preocupado com a possibilidade do assassinato e não conseguia dormir com essa culpa de cumplicidade, assim delatou “a conspiração tirando um peso da consciência” (REGO, 1969, p. 119). Carlos conhecia o primo e sabia que sua promessa seria cumprida, devido ao seu caráter violento. Silvino fora repreendido pelo avô e agora sua raiva voltava-se contra o delator. Carlos defende-se opinando sobre o primo: “era um autoritário. Queria ser chefe de tudo, mandar nos outros como em propriedade sua” (REGO, 1969, p.

120). Essa tirania é que provoca ódio em Carlos, que o faz julgá-lo mal, pois, ao impor suas vontades por achá-las melhores e superiores, gera violência física e psicológica extraindo a liberdade alheia. A maioria e a força do primo provocavam uma anulação da identidade de Carlos, percebida pela obediência às ordens do déspota, mesmo não as achando as melhores, uma vez que não tinha força nem argumentos para contestá-las.

Sinhazinha também repreende Silvino: é preciso acabar com as ousadias, estão como animais; “Zé Paulino não sabe educar. Não tem coragem de meter o pau. É um banana” (REGO, 1969, p. 120). A educação, portanto, é tida pela Sinhazinha como violência, que molda a pessoa com películas de medo que vão engrossando a cada surra até a pessoa não ter mais coragem de reagir a qualquer fato que a desagrade, visto que o medo a deixa paralisada e acaba sendo subserviente por toda a vida. Sinhazinha continua repreendendo Silvino e Carlos reconhece sua maldade “ela o machucava pisando por cima” (REGO, 1969, p. 122). Ela fazia isto porque Silvino não se submetia aos seus mandos e desmandos, tinham uma rixa antiga e gritava: “estudo lhe serve de nada! Está estudando é pra ser cangaceiro! Se eu fosse Zé Paulino, deixava esse cachorro cambitando cana” (REGO, 1969, p. 122). No entanto, se atentarmos para os métodos pedagógicos de Maciel, Silvino foi muito bem educado: seguiu o modelo que o mestre lhe dera, ao procurar apenas ter “direitos” e nunca deveres. Por isso, o professor Maciel diz que ele tinha sido um bom aluno, aprendido e desenvolvido seus ensinamentos, fatores que deram fama ao colégio secundário.

Carlos fugia do primo, mas percebeu que deste modo não resolvia seus problemas, seria melhor enfrentar o inimigo. Optou pela mesma arma que ele: a violência, porém, como não sabia lutar, levou algo para ajudá-lo: uma lanceta, pensando em utilizá-la apenas para espantar o agressor. Contudo, a dor provocada pelo ataque do primo, suscitou-lhe forças cuja existência desconhecia; a força animal que todos temos e é geralmente utilizada instintivamente quando nossa segurança está em perigo. Esse impulso dificilmente é controlado e só temos noção do seu poder após o ato concluído. Foi o que aconteceu com Carlos: o impulso o fez utilizar a lanceta que carregava, sem ao menos pensar que poderia matar o primo conforme o lugar perfurado. Carlos sentiu remorso: “imediatamente me dominou o pavor do crime” (REGO, 1969, p. 123) e chorou, tentando aliviar a dor de sua consciência, nem sequer percebendo o sangue que lhe escorria pelo nariz; não imaginara que teria forças nem coragem para se defender do déspota.

A atitude violenta de Carlos não teve o resultado que esperava: uma “ordem de prisão”. Seu ato, além de livrá-lo das ameaças do primo, proporcionou prestígio entre os meninos que Silvino dominava e que antes o viam como um fraco e inferior. E Carlos se

aproveitou disso: “nada como um ato de força para conquistar o poder. De que me tinham valido todas as minhas condescendências para com eles, aquilo de tratá-los como um irmão de sangue? Não me valeram de nada” (REGO, 1969, p. 126). Observamos, assim, que as crianças e os adultos que foram educados despoticamente ficam tão condicionados à tirania que acabam acreditando que é o melhor, e talvez o único, comportamento que deve ser seguido. A relação autoritária, desta forma, se torna um espiral sem fim, em que um obedece ao mais forte e manda no mais fraco. Carlos conseguiu, ao menos com seu primo, quebrar essa corrente autoritária; no entanto, inicia outra com base no mesmo preceito: força – poder; fraqueza – subserviência.

3.5. *Doidinho*: o projeto de José Lins do Rego e suas remitências à escola atual

Percebemos, ao longo de nossa leitura de *Doidinho*, de José Lins do Rego, que o autoritarismo está presente em todos os ambientes de que Carlos participa: família, escola e igreja. E a questão que nos fica é: como ser autônomo num ambiente marcado pela subserviência? Observamos que quando Carlos chega ao colégio é completamente submisso à autoridade, seja a do avô ou a do professor. Somente quando conhece a solidariedade – um valor que ele logo coloca acima de todos os outros que conhecia (pelo menos quando ele é o passivo na ação) – é que começa a crer nos homens e, também, em Deus. É pela solidariedade que percebe a existência do diálogo e do respeito mútuo; valores estes contrários aos propagados pelo internato como um todo e, principalmente, pelo professor Maciel. A solidariedade de Coruja lhe mostra que outros princípios igualmente positivos podiam se sobrepor aos mais comuns, como o egoísmo e a indiferença; as atitudes do amigo fazem surgir nele o sentimento de vergonha diante das ações reprovadas por alguém que respeitava e, depois, das ações consideradas intimamente irrelevantes, mostrando, por meio da culpa, a consideração pelo outro. Porém, sua submissão à tirania ainda persiste, bem como o estranhamento àquele que se mostra diferente à sociedade a que pertencia, como vimos em sua reação contra o analfabeto e trabalhador Elias – que se recusa a pertencer à sociedade letrada.

Como já foi citado anteriormente, a solidariedade de Coruja desperta Carlos para a existência divina baseada no conhecimento da infância que tinha sobre Deus, contudo, ao adentrar ao catecismo conhece um Deus difícil de compreender e que se diferenciava do Deus

de seu povo e, deste modo, ambas as concepções entram em conflito, exigindo dele um posicionamento. Este, apesar de toda sua reflexão, se dá pela comodidade interesseira de libertar os instintos sexuais, e não por uma convicção de que a crença do seu povo seria a melhor.

No internato, o professor Maciel não segue nem os princípios religiosos de respeito ao outro em consideração a Deus e de medo do inferno, nem os princípios de solidariedade de Coruja. Pelo contrário, ele desconsidera a dificuldade de aprendizagem, humilha, molda para a indiferença, para o autoritarismo e para o individualismo. No entanto, Carlos demora a enfatizar sua maldade, que antes tentava amenizar.

Com a certeza acerca de sua incapacidade em pertencer a essa sociedade e de tornar-se soldado e ser soldado junto aos colegas como se fossem uma só identidade, Carlos foge para o Santa Rosa com a dúvida se ali seria aceito novamente como antes. Essa dúvida, para nós, significa sua própria incapacidade de se reintegrar completamente àquele mundo que agora lhe parecia tão pequeno. Não sabemos se consegue resolver seus conflitos, sua história adulta, entretanto, continua a ser narrada em *Bangiê* (REGO, 1982) e, neste outro romance, temos a oportunidade de ver o jovem inseguro, solitário e decadente que se tornou, juntamente com o patriarcalismo – conjunto de valores que ao voltar para casa acaba escolhendo. Será que sua infância escolar teve influência nesse futuro? É algo que não podemos responder, já que é um outro romance e, portanto, com outro enfoque e especificidades da estrutura narrativa.

Em suma, podemos dizer que Carlos começa a despertar a consciência da existência do outro e de sua importância como ser humano, porém, ela se restringe à sua classe social, pois, apesar de perceber a desigualdade social, por exemplo, esta aparece como algo natural. Como o caso de Andorinha, que é pobre porque não tem mãe nem pai e seu avô lhe faz um favor ao lhe dar trabalho e umas migalhas para comer. É pela consciência do adulto que podemos apreender que as desigualdades são fatores de injustiça proveniente dos próprios seres humanos – que transformam a terra num verdadeiro inferno – e não devido ao desrespeito a Deus ou a algo predeterminado.

Na época em que *Doidinho* foi escrito (1933), questionava-se a razão da violência, da exploração e da desumanização que elas provocam. Deste modo, o romance como um todo, ressalta o valor dos seres humanos esquecidos e explorados no Brasil e no mundo. Essas preocupações mundiais resultaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); contudo, muitas décadas depois, o trabalho infantil e escravo ainda são numerosos, como mostram os números: “de acordo com os dados do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), apesar da proibição constitucional do trabalho de crianças e adolescentes menores de

16 anos, estima-se que cerca de 2,7 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos trabalhem no Brasil de forma irregular” (UNICEF, 2007). Isso indica que, apesar dos valores da infância terem sido reconhecidos e propagados oficialmente e mundialmente, a prática ainda não condiz com eles. Esse fato mostra que a educação não é a panacéia que irá melhorar a vida das pessoas. Em outras palavras, a escola é agente de uma possível transformação social, por exemplo, no que se refere à sensibilização dos alunos quanto às questões morais, mas não é a única; a vida econômica também é um importante fator para extinguir essas desigualdades e efetivar a vida moral.

Ao lermos o romance *Doidinho*, sobretudo, as experiências marcadas pela atuação do professor, é quase impossível não lembrarmos de nossas próprias vivências, seja como alunos, seja como docentes, pois, entre vários fatores, a violência exercida pela figura do professor ainda subsiste, contudo, de uma forma mais sutil. Para termos noção da violência escolar na atualidade, inicialmente, fazemos uso de uma pesquisa da UNESCO, relatada por Miriam Abramovay (2003) e depois por reflexões de Nelson Pedro Silva (2004) e Áurea Guimarães (1996). A pesquisa da UNESCO foi realizada em 14 capitais brasileiras, com abordagens extensiva e compreensiva, a primeira mediante questionários e a segunda por meio de entrevistas. Cabe ressaltar que o que é considerado como violência varia de escola para escola e do papel dos atores, como diretor, professor e aluno e da idade dos mesmos.

A violência cotidiana na escola, segundo a pesquisa, pode ser considerada a partir de três dimensões: 1) degradação do ambiente escolar, tanto pelos alunos quanto pela gestão que não consegue reformas periódicas; 2) entrada de gangues e tráfico de drogas dentro da escola; 3) componentes internos que variam em cada instituição. Estes apresentam formas plurais, como “intervenção física”, caracterizada pela agressão, espancamento, roubo, entre outros, e a “violência simbólica”, marcada pelo abuso de poder mediante os símbolos de autoridade que podem ser verbal e institucional. Tal violência apresenta-se em forma de discriminação, práticas de assujeitamento, humilhação (geralmente quando os alunos não conseguem responder a uma pergunta), adjetivação, falta de respeito, agressões verbais e exclusões.

Conforme Nelson Pedro Silva (2004), o docente destrói a imagem do aluno ao humilhá-lo publicamente, ou seja, rebaixa-o naquilo que lhe é valioso. Antigamente, tal rebaixamento era feito em relação ao saber, como “você não dá para nada”, “parece um paraplégico escrevendo” (REGO, 1969, p. 33), “babaquara” e “estou cansado de ensinar a burros, a burros” (REGO, 1969, p. 37). Atualmente, como o saber parece já não ter mais importância, o aluno passa a ser diminuído em relação a “valores ligados à glória, como beleza, a riqueza e o prestígio social”. Ele passa a ser adjetivado de gordo, feito, baixo, fraco,

pobre, por não ser popular, por morar no sítio ou na favela. “Enfim, por ser diferente ou por parecer estranho à tribo prestigiada no momento” (SILVA, N., 2004, p. 144). Agindo de tal forma, além de contribuir para a revolta dos alunos, o professor reafirma os valores propagados pelos meios de comunicação em massa que, quase sempre, não são morais ou sociais, como honestidade e solidariedade, mas estão ligados a fatores econômicos, como riqueza, *status* e beleza. O ato violento, neste contexto, é visto pelo aluno como uma forma de restaurar a auto-imagem arranhada perante toda a sua turma.

Há aspectos nas instituições de ensino que parecem ser os mesmos desde a época em que se passa a história de *Doidinho* (antes de 1933), como afirma Áurea Guimarães (1996, p. 78):

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais [...]. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.

Apesar de querer afirmar uma homogeneização, a escola é um espaço de pluralidade e a indisciplina acontece, muitas vezes, pela recusa dos alunos de serem soldados num corpo comum. Tal atitude cria uma atmosfera de tensão que pode resultar em conflitos ou em violência. O conflito geralmente acontece quando o professor se coloca como centro normalizador e homogeneizador ou transfere a indisciplina para alguns alunos, os “bagunceiros” ou os “do fundão”, por exemplo. O controle totalitário não alcança seus objetivos, ao contrário, provoca revolta que se insurge por meio da violência e nenhuma forma de repressão, como a realizada por bedéis ou por orientadores, conseguirá contê-la.

As conseqüências da violência influem diretamente os alunos, dificultando a aprendizagem, pois não conseguem se concentrar, ficam nervosos e revoltados com as situações violentas (tanto dentro quanto fora da instituição) e perdem a vontade de frequentar a escola. Enfim, a violência, “além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança” (ABRAMOVAY, 2003, p. 84), causa um prejuízo no desenvolvimento pessoal dos alunos. Quanto aos professores e funcionários, a violência faz com que se sintam desrespeitados, ameaçados e humilhados – sentimentos que os desmotivam a dedicar-se às aulas e que os impulsionam a mudar de escola, aspectos que têm conseqüências negativas diretas na qualidade do ensino.

O ensino sempre implica uma forma de coação, de abdicação de momentos menos cansativos, como as brincadeiras e a televisão; daí a importância do professor ser respeitado e,

por conseguinte, da disciplina. Segundo La Taille (1999), a autoridade é construída com base no respeito e esse é embasado no poder, no prestígio e no amor (são estes fatores que, comumente, constituem o respeito das crianças por seus pais). O professor só terá poder se a família lhe delegar, como ocorre em *Doidinho*, onde as punições são às claras, como fala Maciel: “isto é um estabelecimento de ensino. Aqui se castigam os insubordinados. Quem quiser que se mude” (REGO, 1969, p. 152). Isso acontece porque popularmente acreditava-se (e ainda acredita-se) que a dor física traria obediência e empenho na aprendizagem – fator que Carlos nega ao dizer que decorava as matérias por medo dos castigos e não por curiosidade ou vontade do saber.

A autoridade do educador é possível, conforme La Taille (1999, p. 10), “quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece” (o autoritarismo é legitimado somente para aquele que detém o poder). Deste modo, para ser respeitado, o professor precisa ser visto como merecedor de crédito por suas palavras e atitudes, como no que diz respeito ao andamento da aprendizagem, isto é claro, se suas normas e atitudes forem justas e eficazes. “O desejo de obedecer provém do desejo de saber” (LA TAILLE, 1999, p. 15), por isso os docentes que mostram o sentido de sua disciplina para os alunos, entusiasma-m-lhes com a maneira que trabalham, por exemplo, relacionando os conhecimentos com algo significativo que não exija esforço para memorização, conseguem ser respeitados por sua autoridade. Já aqueles, como Seu Maciel, que ensina a papagaios e humilha publicamente, conseguem apenas o medo e o desprezo.

O professor, de autoridade do saber, passa, com os anos, para uma relação menos hierárquica com seus alunos, pois estes se tornam capazes e podem discordar racionalmente do que foi dito por aquele (LA TAILLE, 1999, p. 11). Numa relação autoritária, a autonomia não tem espaço para ser desenvolvida e, se por algum motivo é germinada, logo é abafada. Agindo contra a autonomia, portanto, como vimos no capítulo anterior, o professor está agindo contra a ética, contra a humanidade de seus alunos.

Em síntese, podemos dizer que não cabe a escola criar leis repressoras e homogeneizadoras, nem deixar os alunos completamente livres, uma vez que o aprendizado requer disciplina, mas procurar lidar com essas tensões, que sempre existirão em qualquer comunidade. Não existem receitas para a relação com os conflitos, entretanto, podemos dizer que eles devem ser pensados de forma contextual e aberta, permitindo que todos os atores escolares posicionem-se a respeito e criem regras claras para a convivência escolar. Quando a violência é uma forma de reconstrução da imagem narcísea, compete ao professor “oferecer situações que talvez possam levar o educando a transformar sua imagem e os valores a ela

associados” (SILVA, N., 2004, p. 143). Além disso, o sistema organizacional também precisa ser reestruturado, como espaço físico que atenda as necessidades dos alunos, a flexibilização do tempo, a estrutura das aulas, os métodos pedagógicos e, sobretudo, a valorização da pessoa humana, independente do seu papel na sociedade escolar e da diferença pessoal, social, econômica e cultural que existam entre os indivíduos que ali convivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do primeiro capítulo, pudemos perceber de que maneira a educação ética vem sendo abordada, neste início de século, pelo Ministério da Educação (MEC) e por outros autores. O MEC privilegia a relação da ética com a cidadania e os demais autores enfocam a relação com os Direitos Humanos, os valores e a pluralidade cultural, enfatizando, desse modo, a diversidade de concepções éticas existentes e a impossibilidade de afirmar uma como única verdadeira. Em comum, todos desejam um mundo mais justo e solidário que pode começar a ser construído no ambiente escolar. Para tanto, acreditamos ser necessário investir na formação integral do professor e na construção de políticas públicas para a valorização docente e a para a participação de outros profissionais nessa formação, como psicólogos e agentes de saúde, conforme o relato de experiência da rede municipal de Santo André mostrou ser eficaz.

No segundo capítulo, discutimos duas fundamentações bem diferentes da ética. Iniciamos com a idéia de ética como ciência do comportamento moral dos seres humanos e que, por isso, pode e deve ser intencionalizada e sistematizada na educação formal. Sánchez Vázquez ao considerar a ética uma ciência autônoma (e não um ramo da filosofia, conforme normalmente é vista) confere importância a todas as outras ciências que podem auxiliá-la, como a psicologia, a sociologia, o direito e, sobretudo, a filosofia, fator que reafirma a necessidade do trabalho interdisciplinar também nas escolas. Contrapomos essa concepção de Sánchez Vázquez a uma outra idéia de ética apreendida em alguns textos de Jorge Larrosa sobre a experiência. Esta, diferentemente da ciência, não pode ser premeditada nem sistematizada, apenas vivenciada. Aspecto que não destitui a importância dos professores na formação ética dos alunos, mas ressalta que não podemos intencionalizá-la. Neste contexto de imprevisibilidade, Nadja Hermann ajuda-nos a compreender o valor da obra de arte para a efetivação da experiência ética, em virtude de sua própria pluralidade e ambigüidade de interpretações. Ademais, neste capítulo, percebemos a importância da literatura para a formação humana, por suprir nossas necessidades de fantasia e conhecimento, e, por intermédio de sua forma de dispor o conteúdo, atuar como organizadora da mente e de uma visão de mundo, mesmo que para isso sejam necessárias novas leituras. Observamos a importância de se saber ler a obra literária – visto que seu aprendizado auxilia na leitura do mundo. Consideramos, ainda, a relevância da formação integral do professor, especialmente, no que concerne à manipulação da linguagem.

No terceiro capítulo vivenciamos a riqueza de reflexões que a obra literária suscita,⁵² devido a sua forma de construção que mantém seu conteúdo próximo a nós, chocando-nos e despertando-nos para nossa própria realidade. Apreendemos durante a análise do romance a violência manifesta pelas palavras e ações do professor Maciel, pelas atitudes e indiferenças dos colegas, pelo autoritarismo dos parentes, pelo próprio espaço físico do colégio e do engenho. Vimos como Carlos lutou para se libertar dos ambientes tirânicos, como defendeu e se opôs à situações análogas (ênfatizando o comportamento ambíguo do ser humano), como a violência penetrou em seus sentimentos. No entanto, podemos dizer que esses acontecimentos ainda subsistem fora do contexto literário e, o que é pior, tornaram-se comuns, imperceptíveis a nossa sensibilidade enrijecida e impermeável para o que se diz real.

Enfim, durante o terceiro capítulo deste trabalho, pudemos perceber que as relações de conflito de valores, como o religioso e o familiar, são apresentadas no romance *Doidinho* de maneira mais perceptível que a própria realidade. Acreditamos que conhecê-las literariamente nos ajudará a reconhecê-las no ambiente escolar e, ao conhecer o sentimento dos envolvidos, seremos mais capazes de dialogar e de ajudá-los a lidar com suas dúvidas, embates, anseios, medos. Em suma, poderemos conceder-lhes espaço para construir sua própria identidade moral, atuando como mediadores que, como todos os seres humanos, possuímos limitações, erramos e, às vezes, cometemos ações consideradas más. Nesse caso, temos de assumi-las e procurar não efetuar-las novamente.

O romance autobiográfico é uma forma de compreensão do eu, e nós leitores também podemos escrevê-lo. Para tanto, Pouillon (1974, p. 40) sugere duas etapas a serem seguidas: anotar os fatos e depois escrevê-los de maneira mais detalhada. Haverá lacunas que os fatos não preenchem, pois estes cabem aos fenômenos psíquicos, porém, estes fenômenos não se reproduzem, sendo necessário reinventá-los. Essa reinvenção ou verdade do passado é mais fácil de ser obtida buscando compreender o que aconteceu, do que forçando a memória a dar o que não lhe compete, visto que, assim, ela pode inventar e essa invenção será uma mentira. Ademais, compreender a si mesmo é uma maneira de ajudar o outro a se compreender, é formar a si e o outro eticamente.

Acreditamos que o aprendizado ético consiste em compreender porque certos comportamentos nos convêm e outros não, em compreender o que é a humanidade a que todos os homens são dignos, em perceber o funcionamento da nossa vida e criar possibilidades para transformá-la. Aprendizado que acontece principalmente fora dos muros

⁵² Com certeza o nosso leitor, ao ler *Doidinho*, terá outras considerações que enriquecerá ainda mais a obra.

escolares, como nos mostrou Carlos em *Doidinho*, mas que, no entanto, as instituições de ensino, como ambientes sociais, podem contribuir. A educação ética nas escolas visa a formar o indivíduo para a responsabilidade e autonomia; contudo, esse processo não é realizado de maneira pedagógica, como as disciplinas curriculares, nem tão somente num momento transversal. Ele acontece gradativamente, observando as atitudes metodológicas do professor no que se refere ao conteúdo disciplinar e todo o mais que acontece em sala de aula, uma vez que o comportamento do docente pode resultar em doutrinação ou em reflexão discente sobre os princípios antes conhecidos e os aprendidos na escola.

Na doutrinação, os valores morais são considerados certos *a priori*, não possibilitando questionamentos, como acontece no catecismo e na escola de Seu Maciel. Já no processo comparativo o aluno tem a oportunidade de construir sua própria opinião e de buscar sua autonomia. Porém, para que isso ocorra, o professor necessita ter uma formação ética básica, ou seja, ter consciência do papel social que sua profissão ocupa, assim como os fatores que estão envolvidos na relação ética, como o diálogo, a compreensão e a solidariedade. Dizemos isso, pois dentre as experiências vivenciadas por Carlos, durante a formação de seu caráter, algumas características ainda subsistem na atualidade dentro do ambiente escolar, como o autoritarismo, a imposição de valores e o preconceito.

Em contraposição a essa imposição moral, pensamos que a formação ética acontece por meio da conversação, do respeito mútuo, da não desvalorização das normas que o sujeito conhece (pois ele pode ficar deslocado e não valorizar nem seus antigos nem os novos princípios morais, buscando outro tipo de modelo, por exemplo, os da mídia) e, sobretudo, pela amizade. O aluno, para alcançar a autonomia e a responsabilidade, deve decidir por si só quais normas e princípios seguir – daí não acreditarmos que o ensino da ética seja possível, apenas seu aprendizado – uma vez que, apesar de estar intimamente relacionado com a sociedade, é algo subjetivo, conforme nos mostrou bem o narrador-personagem de *Doidinho*. Essa formação é um processo gradativo que percorre toda a vida, já que, enquanto ela existir, o sujeito se deparará com situações novas e conflitantes. Para contribuir com esse aprendizado, o professor pode, durante o tempo em que participa dessa formação, apresentar valores, atitudes, normas e princípios, fundamentar e defendê-los argumentativamente, e principalmente na prática, aqueles que valorizam e desenvolvem a humanidade do homem.

Isso porque o mestre não é prolongamento do amor materno, não é um anjo eleito por Deus para guiar e prever os passos dos alunos, como prega o professor Venâncio, em *O Ateneu* (POMPÉIA, 1992, p. 18). O professor não é um ente supranatural que, com uma varinha de condão, possa formar os educandos, como tenta fazer o professor Maciel.

Conforme observamos, ao utilizar uma mesma fórmula para todos, ocorre uma moldura rígida, fria, irresponsável e heterônoma, além de uma amputação do direito humano de livre arbítrio.

Essa representação do ser professor, no entanto, permanece viva no âmbito social, como mostra a pesquisa de Teixeira e Cuyabano (2005, p. 62), realizada entre alguns alunos do curso de pedagogia do ensino público e privado: “as imagens do professor veiculada nos discursos mostravam-no como educador movido pela vocação e pela aptidão heróica, de um ‘herói apolíneo’, racional, positivo, diurno, movido pelo desejo de transformar o mundo”.

Educação é saber, *sapere* em latim, que quer dizer *ter sabor* (FERREIRA, 2006, p. 61-62). O sabor para ser sentido deve ser apreciado aos poucos, sem pressa e com paciência. Assim, o saber é um processo gradual e, no caso dos professores, é construído pela experiência; entretanto, não podemos descartar a importância da técnica (conteúdos e metodologias) e da relação interpessoal (marcada pela interação e pela reciprocidade) – fatores possíveis por meio de uma linguagem comum. Ademais, em nossa opinião, com a preocupação ética, fundamentada em vários princípios que valorizam a humanidade do homem – como a solidariedade e o respeito mútuo que abole, portanto, o autoritarismo do professor Maciel – e com o conhecimento estético, possibilitado pelas diversas obras de arte, o educador tem a possibilidade de construir um novo tipo de educação para a sua atuação na sala de aula e em outros ambientes sociais. Uma educação parecida com a arte.

Conceber a educação como arte é perceber que ela não se realiza por inspiração, humana ou divina, mas por um trabalho longo e árduo que, às vezes, leva uma vida inteira para se construir e efetivar. A educação como arte está sempre se reinventando e se reinterpretando de acordo com as experiências dos seus leitores/alunos, ela se contradiz, entra em conflito, provoca reflexões, sensibiliza. A educação como arte não camufla o real, o mundo plural e fragmentário em que vivemos, mas cria possibilidades para que os educandos possam ver além do que está em primeiro plano na “tela” que se apresenta continuamente enquanto vivemos. Destacamos que o objetivo de *ver além* não é dominar o mundo, mas conviver com ele e consigo mesmo de uma forma melhor.

Para que esse tipo de educação seja possível, é preciso que invertamos o sentido da epígrafe do terceiro capítulo, que ficaria: pela estética é que chegamos à nova ética. È necessário que o professor, para atrair a atenção dos alunos, busque novas palavras para trabalhar com determinado tema, que ele atue como um escritor literário que chacoalhe, mexa, remexa, coloque uma roupagem que não tem nada em comum com o que estão acostumados. Enfim, há a necessidade de chocar os alunos, tirá-los da passividade e criar possibilidades

para o acontecimento (ou rompimento com o habitual) para que este, sim, possa atuar eticamente sobre eles, uma vez que essa formação não pode ser controlada como um problema matemático. Porém, antes de iniciar essa educação, o professor precisa ter um contato com a obra literária, levar um choque e perceber aspectos que foram banalizados no seu cotidiano escolar, rememorar como dói ser aluno: deixar a família, os amigos, os brinquedos, a televisão, a rua e ficar num ambiente regrado para tudo, como mostra Carlos em *Doidinho*.⁵³

Temos consciência das dificuldades dessa efetivação ou postura perante a educação, principalmente, no que concerne ao tratamento do homem como ser econômico. Por esse motivo, sugerimos que a “educação como arte” principie justamente nesse tratamento; indagando, por exemplo, como uma novela ou uma propaganda televisiva concebe o homem. Qual o meio social que atua? Quais aspectos prioriza em sua vida? Ocorre banalização dos sentimentos humanos? Se sim, em que medida? Essa e outras reflexões são imprescindíveis para a leitura e compreensão das entrelinhas dos discursos midiáticos, as quais também ajudarão na compreensão de aspectos subentendidos de nossos discursos, atitudes e gestos e, igualmente, das pessoas que estão ao nosso redor. Além disso, a estrutura narrativa da novela pode ser comparada com a do romance a fim de despertar os alunos para a riqueza da criação artística e o interesse deles pela leitura de obras literárias de qualidade.

Após todo o percurso deste trabalho, podemos afirmar que o ser humano estético valoriza as emoções, os sentimentos, consegue discernir a aparência da realidade, pois aprendeu a lê-la, assim como a uma obra de arte. O ser humano ético tem consciência dos deveres, da liberdade, da existência de diversas culturas, pessoas, idéias, comportamentos e, por esse motivo, vê o outro como igual, ou seja, como ser humano que necessita de respeito e de dignidade.

O homem não nasce humano, é preciso torná-lo e não há humanidade sem aprendizagem cultural, por isso a escola é importante. É no ambiente escolar que a cultura pode ser transmitida, criada e recriada. A cultura, por sua vez, tem como base a linguagem, que nos confere identidade pessoal e coletiva e é apreendida mediante a relação com outras pessoas. É por meio destas relações que vamos construindo a nossa humanidade e também a do outro. Se consideramos alguém como objeto, automaticamente nos tornamos um; ser

⁵³ Há outras obras nacionais que também transfiguram literariamente o ambiente escolar: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Infância*, de Graciliano Ramos, *Amar, verbo intransitivo*, de Mario de Andrade, *As três Marias*, de Raquel de Queiroz, “Conto de escola”, de Machado de Assis (no livro *Várias Histórias*). Assinalamos, porém, que a formação ética e humana pela literatura ocorre com a leitura de qualquer texto literário de qualidade. Ver o “Apêndice A”.

objeto é ter utilidade prática, é ser descartável, é não considerar o que o outro quer, é e precisa.

A humanização, dessa forma, requer trabalho, alimentação, saúde, moradia, lazer, cultura etc. – aspectos que vão além da educação escolar, isto é, a escola não é a única responsável pela educação ética. Afinal, não podemos esperar que os alunos aprendam valores como solidariedade se, no seio familiar, valoriza-se apenas o individualismo.

Para encerrar, por hora, nosso trabalho, deixamos para reflexão um texto de Eduardo Galeano que faz parte do seu *O livro dos abraços*. Em “A cultura do terror/2”, podemos perceber vários tipos de violência que são imperceptíveis devido à sua banalidade ou, muitas vezes, ao seu caráter pedagógico:

A cultura do terror/2

A extorsão,
o insulto
a ameaça,
o cascudo,
a bofetada,
a surra,
o açoite,
o quarto escuro,
a ducha gelada,
o jejum obrigatório,
a comida obrigatória,
a proibição de sair,
a proibição de se dizer o que se pensa,
a proibição de fazer o que se sente,
e a humilhação pública

são alguns dos métodos de penitência e tortura tradicionais na vida da família. Para castigo à desobediência e exemplo de liberdade, a tradição familiar perpetua uma cultura do terror que humilha a mulher, ensina os filhos a mentir e contagia tudo com a peste do medo.

– *Os direitos humanos deveriam começar em casa* – comenta comigo, no Chile, Andrés Domínguez (2006, p. 141, grifo do autor).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violência no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2003. p. 67-87.

ANDRADE, Teresa Cristina Bruno. *Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional*. 2004. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: _____. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000. p. 35-55.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Julio Groppa. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.

AUDART, Catherine. Utilitarismo. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org). *Dicionário de ética e filosofia moral*. v. 2. Vale do Rio dos Sinos: Unisinos, 2003. p. 737-744.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do romance de educação. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 217-224.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

BERTEN, André. Deontologismo. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org). *Dicionário de ética e filosofia moral*. v. 1. Vale do Rio dos Sinos: Unisinos, 2003. p. 406-411.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Tradução Desidério Murcho, et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOSI, Alfredo. O Ateneu, opacidade e destruição. In: _____. *Céu e inferno: ensaios de crítica literária e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988. p. 33-57.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, ano 22, n. 76, p. 121-146, out., 2001.

BRASIL. Senado Federal. *Direitos Humanos: declaração dos direitos e garantias*. Brasília: Secretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos: temas transversais*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=503&Itemid=492> Acesso em: 19 mai. 2007.

CALVINO, Ítalo. Porque ler os clássicos. In: _____. *Porque ler os clássicos*. Tradução Nelson Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16.

CAMPOS, Paulo Mendes. Os bons ladrões. In: *Para gostar de ler: crônicas/ Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Fernando Sabino*. São Paulo: Ática, 1978.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.

_____. A revolução de 1930 e a cultura. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p.181-198.

_____. A personagem do romance. In: _____. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976a. p.51-80.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976b.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. v. 24, n. 9, p. 803-9, 1972.

CASAIIS MONTEIRO, Adolfo. O romancista filósofo do homem comum. In: _____. *O romance e seus problemas*. Lisboa: Da Casa, 1950. p. 51-54.

CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*. São Paulo: EDART, 1961.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução Vera da Costa e Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1973. p. 39-56.

COELHO NETTO. Mandovi. In: _____. *Sertão*. Porto, Portugal: Livraria Chardrom, 1921. p. 237-254.

CORTAZAR, Julio. Algunos aspectos del cuento. In: BENEDETH, Mario et al. *Literatura y arte nuevo en Cuba*. Barcelona: Editorial Laia, 1977. p. 261-276.

DICIONÁRIO AURÉLIO de *Língua Portuguesa*. Aurélio século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FAGUNDES, Márcia Botelho. *Aprendendo valores éticos*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Relações Humanas).

FARIAS, André Brayner. Ética, vida e escola: as relações humanas no contexto educacional. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS. v. 21, n. 34, p. 167-176, jun., 2003

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 43, p. 57-72, jun., 2006.

FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2006. (Coleção LP&M Pocket).

GAROTA de programa é agredida por jovens no Rio. Disponível em: <noticias.uol.com.br/uolnot/2007/07/07/ult4469u6743jhtm>. Acesso em: 28 ago. 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, Ano 22, n. 76, especial, p. 147-174, out., 2001.

_____. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUSMÃO, Clóvis. A terra é quem manda nos seus romances. In: COUTINHO, Eduardo; CASTRO, Ângela Bezerra. *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; João Pessoa: FUNESC, 1990. p. 52-56.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia, 193).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*: tradução do “Prefácio de Cromwell”. Tradução Célia Berrentine. São Paulo: Perspectiva, [2002?].

JOVENS de classe média roubam e espancam doméstica. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_7/2007/06/24/em_noticia_interna,id_sessao=7&id_noticia=17224/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2007.

KOHAN, Walter O. Filosofía de la educación: a la busca de nuevos sentidos. *Educação e Filosofia*. v. 12, n. 24, p. 91-121, jul/dez., 1998.

L AENG, Mauro. *Diccionario de pedagogía*. Tradução Hélder Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004a. p. 19-34.

_____. A libertação da liberdade. In: _____. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 203-243.

_____. Contra os fariseus. In: _____. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c. p.197-202.

_____. Dar a ler ... talvez. In: _____. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004d. p. 15-31.

_____. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 117-138.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rdedigital/BBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf.html>. Acesso em: 20 nov. 2007.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento da vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-48.

LA TAILLE, Yves; SOUZA, Lucimara Silva; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão bibliográfica de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 30, n. 1, p.91-108, jan/abr., 2004.

MEIRELLES, Tatiana. Filosofia no ensino fundamental: estamos preparados? In: SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO DE FILOSOFIA: filosofia e sociedade, 7, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2007. 1 CD-ROM.

MILLET, Sérgio. A obra de José Lins do Rego. In: REGO, José Lins do. *Fogo Morto*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. p. xviii-xxv.

MIZUKAMI, M.A.N. Abordagem tradicional. In: _____. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 7-17.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade da Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: MEC, 1976.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, ano 22, n. 76, especial, p. 212-231, out., 2001.

PAGNI, Pedro Ângelo. A memória a infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 31-50.

PAZ, Octavio. *Nuestra lengua*. Disponível em: <<http://www.elcastellano.org/paz.html>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

PEREGRINO JUNIOR. Introdução. In: _____. *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Agir, 1966. p. 05-17.

PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. Barueri: Manole, 2004.

PILETTI, Nelson. Primeira República (1889-1930): a grande frustração. In: _____. *História da educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 54-73.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu: crônica de saudade*. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção Grandes Leituras).

POUILLON, Jean. Romance e psicologia. In: _____. *O tempo no romance*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultura; EdUSP, 1974. p.31-50.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, Manuel. *O beijo da mulher aranha*. Tradução Glória Rodrigues. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

QUINTÁS, Alfonso Lopez. *El análisis literario y su papel formativo*. Disponível em: <www.hottopos.com/convenit/lql.htm>. Acesso em: 26 abr. 2007a.

_____. *La manipulación del hombre a través del lenguaje*. Disponível em: <www.interrogantes.net/includes/documento.php?IdDoc=1218&IdSec=166>. Acesso em: 06 set. 2007b.

REGO, José Lins do Rego. *O moleque Ricardo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

_____. *Doidinho*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

_____. *Bangüê*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário da teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

REZENDE, Claudia Cabral. *Formação ética do jovem educando: um processo de (re) construção de valores*. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 16).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Tradução João Dell' Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *¿Se puede ser marxista hoy?* Disponível em: <www.purochile.org/marxismo.htm>. Acesso em: 23 abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e ético-política do professor. In: BARBOSA, Raquel L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Divino José da. *Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

SILVA, Marciano Lopes. *O mal de Dom Quixote: romantismo e filosofia da história na obra de Raul Pompéia*. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Victor Manuel de Aguiar e. O romance. In: _____ *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976. p. 249-348.

SOBREIRA, Ivan Bichara. *O romance de José Lins do Rego*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1977.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 195-205.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de docentes do curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n. 209/211, p. 56-66, jan/dez., 2004.

TOBIAS, José Antônio. *Filosofia da educação*. 3. ed. Presidente Prudente-SP: Ind. Gráfica e Editora do Oeste Paulista, 1985.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

UNICEF. *Prevenção e combate ao trabalho infantil e à exploração sexual*. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/prevencaoecombate.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

VALE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES. ano 22, n. 76, especial, p. 175-196, out., 2001.

WATT, Ian. O realismo e a forma romance. In: _____. *A ascensão do romance*. Tradução Hildegorg Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 11-33.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Valoración. In: _____ *Teoría literaria*. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1959. p. 286-302.

APÊNDICE

A – Uma proposta de leitura literária para se pensar a ética

No decorrer da nossa pesquisa percebemos que a ética não é passível de ser ensinada, mas apenas aprendida pelos indivíduos durante toda a sua vida. Entretanto, o professor tem a possibilidade despertar nos alunos a reflexão acerca de alguns valores e atitudes habituais. Pensando nisso, destacamos uma crônica de Paulo Mendes Campos (1997) sobre um fato cotidiano que poderia ser utilizado durante uma aula, um fato real poderia ser mais instigante, mas a literatura é um ótimo meio para se pensar a vida, pois, dentre os fatores apontados durante a pesquisa, aqui ela aparece mais claramente que na “realidade”:

Os bons ladrões

Morando sozinha e indo à cidade em dia de festa, uma senhora de Ipanema teve a sua bolsa roubada, com todas as suas jóias dentro. No dia seguinte desesperada, de qualquer eficiência policial, recebeu um telefonema:

- É a senhora de quem roubaram a bolsa ontem?
- Sim.
- Aqui é o ladrão, minha senhora.
- Mas como o senhor descobriu meu número?
- Pela carteira de identidade e pela lista.
- Ah, é verdade. E quanto quer para devolver meus objetos?
- Não quero nada, madame. O caso é que sou um homem casado.
- Pelo fato de ser casado não precisa andar roubando. Onde estão minhas jóias, seu sujeito ordinário?
- Vamos com calma, madame. Quero dizer que só ontem, por um descuido meu, minha mulher descobriu quem eu sou realmente. A senhora não imagina o meu drama.
- Escute uma coisa, eu não estou para ouvir graçolas de um ladrão muito descarado...
- Não é graçola, madame. O caso é que adoro minha mulher.
- E porque o senhor está me contando isso? O que me interessa são as jóias e a carteira de identidade (dá um trabalho danado tirar outra), e não quero nada com sua vida particular. Quero o que é meu.
- Claro, madame, claro. Estou lhe telefonando por isso. Imagine a senhora que minha, mulher falou que me deixa imediatamente se eu não regenerar...
- Coitada! Ir numa conversa dessas.
- Pois eu prometi nunca mais roubar em minha vida.
- E ela bancou a pateta de acreditar?
- Acho que não. Mas o que eu prometo, cumpro; sou um homem de palavra.
- Um ladrão de palavra, essa é fina. As minhas jóias naturalmente o senhor já vendeu.
- Absolutamente, estão em meu poder.

- E quanto quer por elas, diga logo?
 - Não vendo, madame, quero devolvê-las. Infelizmente, minha mulher disse que só acreditaria em minha regeneração se eu lhe devolvesse as jóias. Depois ela vai lhe telefonar para checar.
 - Pois fique sabendo que estou gostando muito de sua senhora. Pena uma pessoa de tanto caráter casada com um ... fora da lei.
 - É também, acho. Mas gosto tanto dela que estou disposto a qualquer sacrifício.
 - Meus parabéns. O senhor vai trazer-me as jóias aqui?
 - Isso nunca. A senhora podia fazer uma suja.
 - Uma o quê?
 - A senhora, com o perdão da palavra, podia chamar a polícia.
 - Prometi que não chamo, não por sua causa, por causa da sua senhora.
 - Vai desculpar, madame, mas nessa eu não vou.
 - Também sou uma mulher de palavra.
 - O caso, madame, é que nós, os desonestos, não acreditamos nas palavras dos honestos.
 - Tá. Mas como o senhor pretende fazer, então?
 - Estou bolando um jeito de lhe mandar as jóias sem perigo para mim e sem que o ladrão possa roubá-las. A senhora não tem uma idéia?
 - O senhor entende mais disso do que eu.
 - É verdade. Tenho um plano: eu lhe mando umas flores com as jóias dentro de um pequeno embrulho.
 - Não seria melhor eu encontra-lo numa esquina?
 - Negativo! Tenho o meu pudor, madame.
 - Mas não há perigo de mandar coisa de tanto valor por uma casa de flores?
 - Não. Vou seguir o entregador a uma certa distância.
 - Então, fico esperando. Não esqueça da carteira.
 - Dentro de vinte minutos está tudo aí.
 - Sendo assim, muito agradecida e lembranças para sua senhora.
- Dentro do prazo marcado, um menino confirmava, que em certas ocasiões, até os ladrões mandam flores e jóias (CAMPOS, 1997).

Para iniciar a conversa, sugerimos que o professor, primeiramente, destaque a constituição formal da obra e, num segundo momento, aborde a sua temática, sempre procurando fazer uma leitura *com* os alunos. Assinalamos alguns aspectos gerais que auxiliam na leitura:

- O que é uma crônica?
- Quem é Paulo Mendes Campos?
- Qual o contexto histórico em que a crônica foi concebida?

E outros aspectos pontuais que devem ser observados (estes auxiliaram sobremaneira nossa leitura de *Doidinho*, de José Lins do Rego):

- Quem é o narrador? (Narrador onisciente, ou seja, não participa da história, somente apresenta-nos a cena; sua voz é perceptível apenas na introdução e na conclusão).

- Onde se passa a história? (Em Ipanema: bairro de classe média alta do Rio de Janeiro, esta é uma cidade grande e violenta onde a ocorrência de um roubo é comum).
- Quando acontece? (O roubo ocorreu num dia de festa, de alegria, momentos que as pessoas tendem a ficar mais distraídas. A conversa pelo telefone ocorre no dia seguinte, que, por sua vez, foi de desespero, de tristeza – talvez, por isso, a mulher pareça mais desconfiada do seu interlocutor. Não há especificação de que festa seja, como carnaval ou reveillon, o que caracteriza a banalidade do episódio).
- Quem participa? (Um homem que se apresenta como “o ladrão” e pelo seu vocabulário percebemos ser uma pessoa simples, de camada social inferior a da “madame”, visto que ela não entende tudo o que ele fala. Pela conversa percebemos também que ele é inteligente, calmo, casado, desonesto, “homem de palavra”; do ponto de vista da “madame” ele é ordinário, descarado, fora da lei, o que contrasta com a esposa “de caráter”. O uso constante de “madame” para nomear a mulher, que em sentido popular pode significar “senhora rica”, e o lugar onde ela mora revelam sua origem social abastada, característica reforçada pelos objetos da bolsa: jóias).

Apresentamos algumas perguntas que podem auxiliar na reflexão ética: sobre o que a história fala? Em que situação um ladrão pode ser considerado bom? Porque roubar é um crime? Em algum momento o roubo pode ser considerado certo? Com essas perguntas o professor pode ter uma noção dos valores que seus alunos possuem, a partir daí ele pode fazer outras indagações, por exemplo: um garoto de rua com fome que rouba uma bolacha do supermercado deve ser condenado? Qual a diferença desse garoto e de um ladrão de banco? Um é mais culpado?

O relacionamento de uma pessoa “boa” pode influenciar outra “má” e vice-versa, como acontece na crônica? Ou só o amor pode fazer as pessoas mudarem?

O que é honestidade? O fato de uma pessoa ser de palavra, ou seja, cumprir suas promessas é suficiente para ser honesta?

Enfim, esses são alguns questionamentos que podem principiar a conversa, que pelo teor do texto promete ser difícil, portanto, a importância do professor ter noção das concepções referente às virtudes e aos vícios, pelo menos os mais comuns, como honestidade, coragem, maldade, bondade, justiça. Ressaltamos, porém, que quanto a moral, tais concepções serão as mesmas numa determinada sociedade, visto que se referem à tradição

comum, mas quanto à ética, elas sempre serão diferentes, uma vez que, para cada conceito, o julgamento depende do contexto, do momento e dos agentes envolvidos nos acontecimentos.