



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HECTOR PABLO VARGAS RODRÍGUEZ

**PEDAGOGIA DA CRUELDADE: ANÁLISES DE DISCURSOS E PRÁTICAS A
PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

**BELÉM-PARÁ
2020**

HECTOR PABLO VARGAS RODRÍGUEZ

**PEDAGOGIA DA CRUELDADE: ANÁLISES DE DISCURSOS E PRÁTICAS A
PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Sônia Araújo.

**BELÉM-PARÁ
2020**

HECTOR PABLO VARGAS RODRÍGUEZ

**PEDAGOGIA DA CRUELDADE: ANÁLISES DE DISCURSOS E PRÁTICAS A
PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

Banca Examinadora

Sônia Maria da Silva Araújo - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Alexandre Adalberto Pereira
Doutora em Educação
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Piedad Cecilia Ortega Valencia
Doutora em Educação
Universidad Pedagógica Nacional

Ivany Pinto Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Damião Bezerra de Oliveira
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RODRÍGUEZ, Pablo Vargas. *Pedagogia da Crueldade: análises de discursos e práticas a partir de um estudo de caso*. 2019. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo propor o conceito de pedagogia da crueldade para explicar o modo como a ética é ensinada atualmente na escola colombiana. Procura especialmente destacar as suposições éticas e teóricas, tomando como referência um caso particular colombiano, acontecido em uma instituição de ensino. A **tese principal** é que o fenômeno da crueldade na educação é formalizado em uma pedagogia da crueldade. É dizer, é possível reconhecer o modo em que a educação moral cruel, é propiciada por umas práticas sistemáticas, que tem conteúdos, metodologias, princípios claro de ação. Não é casualidade a promoção da moral cruel. O **objetivo principal** desta pesquisa é desconstruir os modos e princípios que sustentam uma pedagogia da crueldade na formação ética da escola por meio de uma investigação interpretativa. Assim, se derivam três objetivos específicos: primeiro, *caracterizar o discurso político normativo da educação ética, baseado no reconhecimento de documentos orientadores oficiais*; segundo, *analisar as concepções e práticas educativas da formação ética desde a perspectiva da crueldade, partindo de um estudo de caso*; terceiro, *propor alguns fundamentos teóricos e políticos que compõem uma pedagogia da crueldade*. O **problema** de referência, é a identificação de uma contradição, que consiste em assumir que a escola promove processos de formação para a convivência e o desenvolvimento de liberdades, utilizando mecanismos de subordinação, exclusão, discriminação, agressão, justificada em uma cultura moral baseada na crueldade. A principal preocupação não é que tais mecanismos existam ou sejam executados, o interesse angustiante é que tais práticas têm uma justificativa moral que as mantém, preserva e promove. **Teoricamente**, o trabalho de pesquisa tem uma fundamentação hermenêutica, a partir da qual se faz uma revisão de autores destacados na abordagem da crueldade em perspectiva conceitual, especialmente Nietzsche e Freud, ao tempo em que se tenta articular tais conceitos com a reconstrução do estudo de caso do jovem Sergio Urrego Reyes. **Metodologicamente**, o trabalho de pesquisa ocorre em três momentos fundamentais da investigação gadameriana: a compreensão, a interpretação e a aplicação, levados a cabo a partir de fontes nas quais testemunhos, coletados principalmente em documentação legal, alimentam a reflexão sobre o processo judicial contra o colégio que a família do jovem Sergio Urrego Reyes tinha empreendido. **Os resultados** tratam de confirmar que, em efeito, há uma pedagogia cruel, intencional, que constitui as formas de relacionamento que propõem as instituições educativas, expressa na teórica e na prática.

Palavras-chave: Pedagogia, crueldade, moral, ética, educação.

ABSTRACT

This paper aims to propose the concept of Pedagogy of Cruelty to explain how ethics is currently taught in the Colombian school. It seeks, especially, to highlight the ethical and theoretical foundations, taking as a reference a particular Colombian case, which took place in an educational institution. **The main thesis** is that the phenomenon of moral formation based on cruelty is formalized by a pedagogy of cruelty. That is to say, it is possible to recognize the way in which moral education is propitiated by systematic practices, which imply contents, methodologies, principles of action, so that the construction of a cruel moral is no coincidence. **The main objective** of this research is to deconstruct the ways and principles that underpin a pedagogy of cruelty in the ethical formation of the school through interpretive research. In this sense, three specific objectives are derived: first, to characterize the normative political discourse of ethical education, based on the recognition of official guiding educational documents; second, to analyze educational conceptions and practices in ethical training from the perspective of cruelty from a case study; third, to reveal some theoretical and political foundations that constitute a pedagogy of cruelty. **The problem** of research is the identification of a contradiction: the school promotes training processes for coexistence and the promotion of freedoms, using mechanisms of subordination, exclusion, discrimination, aggression, justified in a moral culture based on cruelty. The main concern is not that such mechanisms exist or are implemented, an alarming issue in itself, the distressing interest is that such practices have a moral justification that maintains, preserves and promotes them. **Theoretically**, the work has a hermeneutical foundation, from which a review of prominent authors is made in the conceptual approach to cruelty, especially Nietzsche and Freud, at the same time, attempts are made to articulate the concepts with the reconstruction of the young Sergio's case Urrego. **Methodologically**, the research work takes place within three fundamental moments of the Gadamerian investigation: the understanding, the interpretation and the application, carried out from testimonial sources, gathered mainly in legal documents, that feed the reflection on the judicial process against the school where Sergio studied, which the young man's family undertook. **The results** try to confirm that, in effect, there is a cruel, intentional pedagogy that contributes to the forms of relationship that occur in educational institutions, expressed in discursive assumptions and in practice.

Keywords: Pedagogy, cruelty, morals, ethics, education.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo proponer el concepto de *Pedagogía de la Crueldad* para explicar el modo como la ética es enseñada actualmente en la escuela colombiana. Busca, especialmente, destacar los fundamentos éticos y teóricos, tomando como referencia un caso colombiano particular, que tuvo lugar en una institución educativa. La **tesis principal** es que el fenómeno de la formación moral basada en la crueldad, es formalizado por una pedagogía de la crueldad. Es decir, es posible reconocer el modo en que la educación moral, es propiciada por unas prácticas sistemáticas, que implican contenidos, metodologías, principios claros de acción, de modo que no es casualidad la construcción de una moral cruel. El **objetivo principal** de esta investigación es deconstruir los modos y principios que sustentan una pedagogía de la crueldad en la formación ética de la escuela por medio de una investigación interpretativa. En este sentido, se derivan tres objetivos específicos: primero, caracterizar el discurso político normativo de la educación ética, a partir del reconocimiento de documentos educativos orientadores oficiales; segundo, analizar las concepciones y prácticas educativas en la formación ética desde la perspectiva de la crueldad a partir de un estudio de caso; tercero, develar algunos fundamentos teóricos y políticos que constituyen una pedagogía de la crueldad. El **problema** de la investigación, consiste en la identificación de una contradicción: la escuela promueve procesos de formación para la convivencia y el fomento de las libertades, utilizando mecanismos de subordinación, exclusión, discriminación, agresión, justificados en una cultura moral basada en la crueldad. La principal preocupación no es que tales mecanismos existan o sean implementados, cuestión ya alarmante en sí misma, el interés angustiante es que tales prácticas tienen una justificación moral que las mantiene, preserva y promueve. **Teóricamente**, el trabajo tiene una fundamentación hermenéutica, a partir de la cual se hace una revisión de autores destacados en el abordaje conceptual de la crueldad, especialmente Nietzsche y Freud, al tiempo, se intenta articular los conceptos con la reconstrucción del caso del joven Sergio Urrego. **Metodológicamente**, el trabajo de investigación transcurre dentro de tres momentos fundamentales de la investigación gadameriana: la comprensión, la interpretación y la aplicación, llevados a cabo a partir de fuentes testimoniales, recogidas principalmente en documentos legales, que alimentan la reflexión sobre el proceso judicial contra el colegio en el que estudió Sergio, que la familia del joven emprendió. Los resultados tratan de confirmar que, en efecto, hay una pedagogía cruel, intencional, que contribuye a las formas de relación que acontecen en las instituciones educativas, expresadas en supuestos discursivos y en la práctica.

Palabras clave: pedagogía, crueldad, moral, ética, educación.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Definição do problema de pesquisa, hipótese e justificativa.....	11
1.2 Enfoque epistemológico, metodologia e fontes	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO: CRUELDADE NA FORMAÇÃO DA MORALIDADE INTERPRETADA A PARTIR DE NIETZSCHE E FREUD	24
2.1 Formação da consciência moral a partir da “falta”, a “má consciência” e análogos	37
2.2 A construção psíquica na formação da consciência moral	43
2.3 Convergência e divergência em relação à crueldade na formação moral	49
2.3.1 Proximidades conceituais	49
2.3.2 Distâncias interpretativas.....	54
2.3.3 Formação da crueldade, é possível ser diferente?	56
3. PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA	63
3.1 Conceituação	63
3.2 Vinculação entre perspectiva hermenêutica da pesquisa e o problema de investigação....	72
3.3 Métodos hermenêuticos para a compreensão da crueldade.....	81
3.3.1 Estudo de Caso	84
3.3.2 Análise do Discurso.....	87
4. A CRUELDADE SINGULAR: O CASO DO JOVEM SERGIO URREGO REYES ..	91
4.1 Sérgio, um jovem inteligente e dissidente.....	91
4.2 Interpretação sobre o caso	109
5. ANALISANDO A CRUELDADE COMO SISTEMA PEDAGÓGICO	130
5.1 Discursos para analisar.....	131
5.1.1 O horizonte institucional da instituição educativa: <i>Escolas Gimnasio Castillo del Norte y Campestre</i>	131
5.1.2 A lei geral da educação colombiana e os diretrizes curriculares em ética.....	134
5.1.3 Lei de convivência escolar.....	138
5.2 Ato locucionário – o que diz o discurso?	142
5.3 Ato ilocucionário – interpretando a intencionalidade do discurso	157
5.4 Ato perlocucionário – o efeito gerado na realidade extralingüística.....	173
5.5 A dimensão ético-política da pedagógica da crueldade	179
6. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
FONTES	217
REFERÊNCIAS	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definição de hermenêutica, segundo Gadamer	20
Figura 2 - Definição de compreensão, segundo Gadamer	20
Figura 3 - O Ego e o Id, segundo Freud.....	34
Figura 4 - Esquema de desenvolvimento de ideias	81
Figura 5 - Estrutura discursiva do Colegio Gimnasio Castillo	154
Figura 6 - Estrutura das diretrizes curriculares em ética e valores.....	154
Figura 7 - Esquema Lei 1620, de 15 de marzo de 2013	155
Figura 8 - Estrutura do sistema discursivo	176
Figura 9 - Função dos discursos curriculares	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Momentos interpretativos, segundo Gadamer	22
Quadro 2 - Momentos hermenêuticos, segundo Paul Ricoeur	88
Quadro 3 - Esquema para análise do discurso	90
Quadro 4 - Os discursos pedagógicos por ideia, crença, categorias e observações	162

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo propor o conceito de pedagogia da crueldade para explicar o modo como a ética é ensinada atualmente na escola colombiana. Procura especialmente destacar as suposições éticas e teóricas, tomando como referência um caso particular, acontecido em uma instituição de ensino específica.

Parte-se da premissa de que o sistema de ensino básico colombiano incentiva a construção de um indivíduo cruel. Isso é feito, segundo Melich (2014), promovendo um sistema moral no qual há clareza antecipada sobre o que se deve fazer, pensar, dizer, responder, em relação às questões próprias da ética, o que pode levar à compreensão do mundo e do outro a partir de certas categorias preconcebidas que podem diminuir a capacidade de se abrir ao inesperado. Em outras palavras, a crueldade é uma lógica moral que não admite o reconhecimento do outro que é diferente de quem está inscrito em um conjunto de princípios, a partir dos quais se declara juízos de valor.

Portanto, surgem várias questões para compreender o modo como essa lógica da crueldade se configura, a primeira delas consiste em questionar a premissa inicial: *a escola, como instituição formadora da ética, contribui para a construção de um indivíduo cruel?* As seguintes são derivadas: *Como ela, a escola, constrói esse indivíduo cruel?, usa para tal fim algo que podemos chamar de "pedagogia da crueldade"? Quais seriam os princípios orientadores éticos e políticos dessa pedagogia da crueldade?*

Em resposta a essas questões, o objetivo principal desta pesquisa é **desconstruir os modos e princípios que sustentam uma pedagogia da crueldade na formação ética da escola por meio de uma investigação interpretativa**. Assim, se derivam três objetivos específicos: primeiro, *caracterizar o discurso político normativo da educação ética, baseado no reconhecimento de documentos orientadores oficiais*. Segundo, *analisar as concepções e práticas educativas da formação ética a partir da perspectiva da crueldade, com base em um estudo de caso*. Terceiro, *mostrar alguns fundamentos teóricos e políticos que compõem uma pedagogia da crueldade*.

1.1 Definição do problema de pesquisa, hipótese e justificativa

O *problema* de referência, dito resumidamente, é a identificação de uma contradição, que consiste em assumir que a escola promove processos de formação para a convivência e o desenvolvimento de liberdades, utilizando mecanismos de subordinação, exclusão, discriminação, agressão, justificada em uma cultura moral baseada na crueldade. A principal preocupação não é que tais mecanismos existam ou sejam executados-questão relevante em si-, o interesse angustiante é que tais práticas têm uma justificativa moral que as mantém, preserva e promove. No entanto, afirmar isso de maneira breve, embora seja favorável à clareza de uma tese, deixa de lado várias nuances fundamentais; portanto, alguns elementos que compõem o problema com um certo nível de detalhe são descritos abaixo.

O conceito de pedagogia da crueldade é uma expressão que a antropóloga Rita Segato (2014; 2016) utiliza para ilustrar o modo como a mídia televisiva constrói um tipo de espectador que não se reconhece envolvido nos acontecimentos de que tem notícia. "No es que el ojo del público sea cruel y rapiñador, sino que se lo enseña a despojar, a rapiñar, a usar los cuerpos hasta que queden solo restos; *es una pedagogía porque ese público está siendo enseñado*" (SEGATO, 2014, p. 1, grifo da autora).

A autora enfoca seu trabalho no sentido de compreender a violência de gênero e seu tratamento na mídia. Desta visão deriva o conceito que constrói a pedagogia da crueldade, através da qual "el público es enseñado a no tener empatía con la víctima, que es revictimizada con la banalidad y la espectacularización con la que se la trata en los medios " (SEGATO, 2014, p 1.). A pedagogia da crueldade, na perspectiva da autora, ensina empatia ou distanciamento, identificação ou rejeição, sensibilidade ou insensibilidade.

No entanto, por que a formação de indivíduos cruéis surge e se torna tão forte? Uma ideia fundamental proposta pela autora é que, estamos em uma fase do capitalismo em que estamos interessados em ter indivíduos insensíveis, sem empatia (SEGATO, 2014), uma etapa na qual o enriquecimento e a acumulação são dados pela desapropriação, em que as relações globais tomam o lugar das relações locais-interpessoais próximas entre os indivíduos que têm nomes próprios. Em outras palavras, a promoção da crueldade é funcional para a atual fase capitalista.

A autora é uma das pioneiras no uso da expressão "pedagogia da crueldade". No entanto, há outros autores que precisam ser considerados para enriquecer esta noção, como, por exemplo, as abordagens de Melich (2014), Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Freud (1992a; 1992b; 1992c) sobre a crueldade e rever, assim, as reflexões pedagógicas de vários autores e escolas, para se acercar com maior propriedade do significado da pedagogia.

Joan Carles Melich (2014), no livro *A lógica da crueldade*, faz uma revisão sistemática sobre o assunto, incluindo referências a Freud, Levinas, Nietzsche, entre outros, para propor que a crueldade é um modo de pensar, cujo aspecto moral é caracterizado pela construção de uma "boa consciência", que facilita classificar as pessoas *a priori*, falando a partir de um lugar de superioridade "legítima", que categoriza e justifica

ações de transgressão em relação ao outro, evitando, ao mesmo tempo, qualquer tipo de culpabilidade gerada por tal violação.

Esta noção de "boa consciência" associada à crueldade torna-se interessante, sendo primordial para a aproximação conceitual. Portanto, com a ajuda de Melich (2014), que fornece uma definição clara de crueldade, remete-se a dois autores inevitáveis, quando se trata de analisar a boa, e por conseguinte a má, consciência: Sigmund Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Friedrich Nietzsche (1994; 2005a; 2005b).

Nietzsche (2005) vincula a crueldade a uma moralidade associada à ideia de dívida extraída das relações econômicas. Para este filósofo alemão, antes da dívida, em vez de um benefício que compensasse diretamente o dano causado – dinheiro, bens, etc – outorga-se ao credor alguma satisfação e gozo na forma de compensação e pagamento: a satisfação de exercer seu poder com impunidade. "La compensación consiste, pues, en el derecho de ser cruel" (NIETZSCHE, 2005, p. 48). O autor acrescenta que nesta esfera é onde se originam os conceitos morais de "falta", "consciência", "dever", "santidade do dever".

Em relação a Freud (1992a; 1992b; 1992c), seguindo suas contribuições, é importante para explicar a crueldade nos remetermos ao antagonismo entre os impulsos e a cultura, que incentiva a repressão do prazer, porque não pode ser experimentado do mesmo modo como é sentido psiquicamente. A partir daí, um "princípio de realidade", que é severo com esses impulsos, começa a desenvolver uma censura externa internalizada – superego – que julga o "eu" e aprisiona o prazer. Uma das formas de enfrentar esse sofrimento é, segundo Freud (1992a), o seguinte: como membro da comunidade, e com a ajuda da técnica guiada pela ciência, partir para a ofensiva contra a natureza e a sujeita-la à vontade do homem. Outra maneira é transferir as metas de direção de tal maneira que elas não possam ser alcançadas pela negação do mundo externo (FREUD, 1992a). Por esta via, não há garantia de se alcançar o prazer.

Freud (1992a) acrescenta que grande parte da culpa de nossa miséria depende do que chamamos de cultura. Particularmente, uma característica da cultura é destacada quando se faz esta afirmação: a dos laços sociais, a coexistência humana (FREUD, 1992a), o que só é possível quando se reúne uma maioria mais forte de indivíduos isolados, e o poder desta

comunidade se contrapõe, como um "direito", ao poder do indivíduo, que é condenado com "violência bruta". Os membros da comunidade se limitam em suas possibilidades de satisfação, enquanto o indivíduo, sem cultura, não conhece tal limitação (FREUD, 1992a). O ponto é que, nas palavras de Freud (1992a), uma grande parte do problema da humanidade é saber se é possível encontrar um equilíbrio entre impulsos individuais e convenções coletivas; em outras palavras, para trazer a questão para o foco da presente tese, é necessário analisar se destas renúncias individuais perante a cultura irremediavelmente continua a repressão, a culpa e, assim, a crueldade, ou se é possível pensar sobre a cultura, especificamente a moralidade, de outra maneira.

Levando em consideração essas referências iniciais, é possível afirmar que a crueldade tem a ver com a anulação de qualquer vínculo de empatia com o outro que permita experimentar proximidade ou responsabilidade com seu destino, e para isso foi necessário desenvolver toda uma estrutura cultural e psíquica que a tornasse possível. Tal anulação é ensinável, promovida, por exemplo, pela mídia, faz parte da tradição na medida em que integra um sistema moral que, no início, classifica e, portanto, exclui os indivíduos de acordo com critérios fixos. Crueldade é, então, o que acontece quando um indivíduo tem total clareza sobre quem merece ser o objeto de sua agressão ou não, agressão que é inteiramente justificada porque é produzida por uma "dívida" que procura ser de alguma forma compensada.

Para consolidar o problema, considera-se nesta tese quatro quadros que situam ou contextualizam uma pedagogia da crueldade: (1) as relações de produção, (2) o contexto de guerra interna, (3) a forma do estado atual e (4) a educação.

O primeiro quadro, é uma ideia compartilhada com Rita Segato (2014): as relações de produção são nutridas pela construção da crueldade no próprio coração da moralidade. Isto torna-se evidente quando se analisa a forma como funcionam as relações sociais derivadas das formas de produção baseadas no capital. Harvey na obra *Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo* (HARVEY, 2012), expressa que o fluxo vital que alimenta o corpo da sociedade moderna é o do dinheiro, que se busca a si mesmo permanentemente. Esse fluxo passa por uma crise (entre 2006 e 2012, aproximadamente nos Estados Unidos), que traz à tona um dos princípios do capitalismo: que o poder estatal deveria proteger as instituições financeiras a qualquer preço (HARVEY, 2012). Nessa ordem de ideias, o sistema de produção se concentra na produção de capital, superando algumas barreiras como as reivindicações salariais por parte do movimento trabalhista, por meio de estratégias como a expansão dos mercados e da produção com o avanço da tecnologia (HARVEY, 2012), que gera a contradição entre capital e trabalho, considerando que o aumento de capital não gera um aumento no trabalho (HARVEY, 2012).

Contudo, como é possível conviver com essa contradição? Se requer a ênfase da proteção do Estado nas instituições e não nos indivíduos, a promoção do direito à propriedade privada e o individualismo diante de um sistema produtivo que aumenta a produção e diminui os salários e empregos, exige a premissa do livre mercado para romper com qualquer tipo de associação que busque beneficiar um determinado setor particular. O produtivo parece reduzir o ético e o político à sua lógica, expressando crueldade. O sistema produtivo é cruel porque não admite nenhuma ética que o afete; produtivo é a economia, a tecnologia, não a ética e, no entanto, cria (ou faz uso de) uma moralidade cruel.

Com relação ao segundo quadro, o contexto de guerra interna, é uma especificidade do cenário colombiano em que se inscreve a presente tese. A guerra localiza seus contendores em dois lugares ideológicos, sociais, legais, mas, acima de tudo, morais, que os distanciam ao ponto de ter elementos de julgamento para prejudicar o outro sem que a culpa apareça em muitos casos. Aqui a crueldade parece mais evidente, porque, por exemplo, para eliminar o outro, não há responsabilidade, nem remorso, e sim a responsabilidade justamente na eliminação efetiva. Se constrói um outro que não faz parte de seus próprios princípios morais e, enquanto não os aceita, torna-se digno das consequências negativas de sua decisão. Em termos levinasianos, não há alteridade senão a construção do outro como inimigo. A este respeito Sánchez (1991, p. 33) diz:

En una sociedad donde los contendores políticos y sociales no pueden ser pensados en términos de rivalidad sino de desviación de una verdad o creencia originaria – de ortodoxia y herejía, como en las guerras de religión –, la regeneración social y política no puede lograrse sino por medio de la proscripción o el aniquilamiento de quienes, según los parámetros histórico-culturales dominantes, se encuentran en estado de transgresión, (...) De allí salen frases como “Las comunidades indígenas y afrodescendientes son enemigas del desarrollo” o “tenemos que acabar con los terroristas que son nuestro enemigo interno”, en donde cualquier propuesta alternativa es acusada de terrorista.

Esta questão da guerra, a violência em geral, como partes determinantes da constituição da vida em um país como a Colômbia, é de grande importância.

Em relação ao terceiro quadro, o Estado, é necessário rever o seu papel na construção da crueldade como instituição que regula o ideológico (em sua dimensão ética e política) e gerencia o econômico, principalmente. No econômico, é preciso dizer que o Estado é um ator fundamental na consolidação das relações de produção acima mencionadas. Referente à sua

dimensão ética e política, essa função é historicamente denominada como ideologizante, que, por meio de conceitos como a cidadania, consegue propor um modo de ser "bom" na esfera pública e incluso na esfera privada. Junto com isso, são promovidas ideias sobre justiça e conveniência que incluem e excluem tipos de indivíduos sociais. O Estado então, passa a ser a instância de legitimação e aprovação das práticas cruéis, seu papel é decisivo na perspectiva ética que seus cidadãos assumam.

O quarto e último quadro de problematização da crueldade é o campo educacional, que é o eixo central da presente tese. Tem um lugar privilegiado porque a crueldade é ensinada a partir do sistema educacional. Diferentemente da proposta de Segato (2014), nesta tese é considerado que a pedagogia da crueldade tem sua versão mais explícita e sistemática nas instituições de ensino, complementada, é claro, por uma pedagogia que transcende a escola e se gerencia desde a mídia. O sistema educacional, especificamente a escola, fomenta indivíduos com atitudes cruéis, que enxergam o mundo com superioridade moral e com a ausência de alteridade, e, para isso, usa uma pedagogia da crueldade no sentido estrito do que significa "pedagogia". Ou seja, é possível identificar uma pedagogia da crueldade, aponta-la e perguntar: o que significa educação? Para que se educa? Como se educa? Como se avalia? Qual é a concepção de aluno, professor e sociedade? A pedagogia da crueldade não é uma consequência espontânea dos quadros que moldam a crueldade mencionada anteriormente, é a sua concretização intencional, notoriamente sistemática.

A escola usa o currículo, os planos de estudo, os projetos institucionais para materializar uma aposta formativa. Além disso, conta com professores, gestores de formação com conhecimentos disciplinares e didáticos com o qual explicita ou implicitamente socializam um determinado tipo de moralidade. O conhecimento que circula nesta instituição está orientado para a definição – o que –, para a operacionalização de tais definições – como – e, em menor grau, direcionado para o sentido do conhecimento – para o que –, como esse conhecimento expressa, algo que influi no nível de educação ético-política (APPLE, 2006). Esse tipo de conhecimento que invade a escola, propicia, na medida em que ensina a definição e o desempenho funcional, a negligência do fortalecimento moral, recusa-se a colocar em tensão o modo de definir o outro.

De acordo com o exposto, a abordagem inicial que orienta esta pesquisa parte da *hipótese* é a de que existe um dispositivo de ensino que pode ser definido como uma pedagogia da crueldade, cujo alcance afeta a didática, o conteúdo, as concepções sobre o mundo e os indivíduos, estratégias de avaliação, recursos, etc. Um dos principais lugares onde essa pedagogia da crueldade se manifesta é a escola.

Tal abordagem tem as seguintes premissas, que buscam ser discutidas e problematizadas no desenvolvimento da tese:

- a) A crueldade é uma postura moral ensinável e aprendível. Esta posição é caracterizada por ser nutrida por um conjunto de princípios que constituem algo chamado "boa consciência", ou seja, a crueldade é a forma de agressão do povo "bom";
- b) A crueldade é aprendida sistematicamente, isto é, por formas organizadas e intencionais;
- c) Existem relações humanas na cultura colombiana baseadas na crueldade. Dessas relações, as pedagógicas, isto é, aquelas enquadradas nos processos de ensino e aprendizagem, assumem especial relevância. A razão é que eles poderiam gerar as outras. De acordo com isso, o Estado, o sistema produtivo e a produção de violência encontram na escola um dos cenários mais propensos para à constituição da crueldade;
- d) A crueldade está intimamente ligada ao ensino da ética na escola – a crueldade ensinada a partir do conteúdo;
- e) A crueldade está intimamente ligada à prática pedagógica – a crueldade ensinada pelas ações e pelas interações;
- f) Crueldade não é similar ao ódio e discriminação, por exemplo, por questões de raça, orientação sexual, status social, gênero. Também não é uma prática educativa específica e única, como o *bullying*. Em vez disso, é uma posição assumida que é expressa de múltiplas maneiras; é a leitura moral que subjaz a qualquer uma dessas expressões particulares.

Em coerência com o exposto, o estudo sobre a pedagogia da crueldade se *justifica* porque, por um lado, revelar uma regularidade que permanece na base dos fenômenos atuais que reduzem o outro a uma expressão anômala – e, portanto, punível – do ponto de vista da moral "boa". Por isso, é importante estudar este tema, uma vez que se propõe direcionar as análises para a formação básica como um lugar de constituição da crueldade e ao tempo de possibilidade.

Por outro lado, embora a situação de violência na Colômbia não se reduza à noção de crueldade, essa categoria tenta nos aproximar ao entendimento das formas de transgressão justificadas pela racionalidade contemporânea. Pode nos orientar a vislumbrar quais são os dispositivos que a educação utiliza para produzir uma "boa consciência" que justifique o desprezo pelo outro, para compreender os princípios que norteiam o projeto formativo da

crueledade como pretensão de uma moral universal, como negação da ambiguidade, como apriorismo (agir em relação aos princípios preconcebidos e não perante a interpelação das situações), entre outros (MELICH, 2014).

Reconhecer a crueledade como fenômeno de pesquisa é entrar na identificação da gênese da formação do indivíduo cruel, na própria pedagogia como disciplina orientada para a explicação e organização do fenômeno educacional. Isso, que leva a descrever uma pedagogia da crueledade, tem um caráter duplo: por um lado, revela como essa pedagogia opera explicitando-a para sua análise e, por outro, denuncia que a pedagogia da crueledade traz como uma de suas consequências mais sinistras a morte da alteridade. Esta tese torna-se importante no sentido de mostrar a relevância da construção de uma pedagogia da alteridade baseada na confirmação de sua ausência.

Há, portanto, o desejo de realizar esta tese e analisar o fenômeno mencionado, já que pode contribuir para refletir sobre a educação desde outro lugar, o da reflexão crítica permanente, que ajuda a entender que a formação pode, paradoxalmente, reduzir a ética ao simples uso de regras que categorizam o outro independentemente de sua singularidade, isto é, a moralidade (MELICH, 2014). A educação ética pode estar se tornando a fonte da negação da alteridade, e as pesquisas educativas podem não estar dando atenção suficiente a isso.

1.2 Enfoque epistemológico, metodologia e fontes

Esta tese está inscrita *epistemologicamente* em uma perspectiva hermenêutica. É propósito insistente desta investigação compreender o que significa o ensino da crueledade, por isso a hermenêutica se constitui em um caminho que possibilita tal entendimento, oferecendo considerações históricas e de sentido que abordam a compreensão do problema traçado.

A hermenêutica faz parte de uma linha de conhecimento que tem sido chamada de interpretativa, em oposição a outra chamada explicativa. Com maior precisão, é uma tensão que se localiza no século XIX, época em que dois pensamentos se configuraram com moderada clareza em relação à construção do conhecimento: um de legado aristotélico, baseado na observação, na indução e na dedução, a teleologia; outro, de raízes galileanas, que dá razão aos eventos segundo leis universais, centradas na abstração e idealização da ciência e na análise experimental (MARDONÉS, 2001).

O positivismo clássico é a expressão da perspectiva galileana, a hermenêutica é alimentada em parte pela corrente aristotélica. Por um lado, há o desejo de realçar um método único para obter conhecimento – monismo metodológico –, a ênfase na explicação causal e o interesse dominante da ciência no sentido de pretender saber como o mundo funciona. Por outro

lado, a perspectiva hermenêutica rejeita o desejo preditivo e causalista e a redução da razão à razão instrumental, ou seja, o uso da razão apenas para fins de utilidade, em que a questão sobre o "como funciona" o mundo eclipsa as outras como "para quê" ou "por que", também relevante e específico para a razão além do instrumental.

Uma leitura hermenêutica enfatiza a singularidade e não a generalidade (MARDONÉS, 2001). Ou seja, o fenômeno é entendido como a relação inseparável entre o indivíduo e o objeto que dá origem à construção de significado sobre algo, por isso não perde sua referência existencial, ligada a um indivíduo, nem o espaço temporal, ligado a uma época e a um território.

Para o fenômeno que se quer explorar nesta tese, esta aposta para construir conhecimento é oportuna. É interessante entender o fenômeno da educação da crueldade como um fato particular, isto é, investigar o que significa a Pedagogia da Crueldade para os indivíduos que agenciam e constroem essa pedagogia, pois a crueldade como forma de pensar faz parte do sentido que o indivíduo dá ao seu relacionamento com os outros.

Não se pretende, neste caso, investigar a primeira causa da crueldade, uma questão que nos levaria a interrogantes tais como se a crueldade é inata ou não no ser humano. Interessam as formas de construção, de apropriação da crueldade, que se traduzem em atos morais nos aspectos político, econômico, social e, principalmente, pedagógico. Isso é coerente com a ideia de que a compreensão, segundo Mardónes (2001, p. 32) citando Dilthey, "no es solo un conocimiento psicológico, sino la comprensión del "espíritu objetivo" (Hegel), en cuanto objetivación sensible, histórica, en realizaciones culturales, del espíritu o vida humana".

Assim, a hermenêutica direciona o trabalho para indagar menos sobre as causas e mais sobre o sentido e a maneira como um indivíduo cruel é construído a partir da escola.

A referência específica da hermenêutica tomada neste caso, é a desenvolvida por Gadamer (1993), especificamente, nas seções intituladas "*el problema del método*", "*recuperación del problema hermenéutico fundamental*" e "*la primacía hermenéutica de la pregunta*". Uma das principais ideias do autor é que a realização da compreensão distingue classicamente uma *subtilitas intelligendi*, compreensão, *subtilitas explicandi*, interpretação *subtilitas applicatidi*, aplicação; ideia que permite pensar que a compreensão tem dimensões que a compõe e se apresentam inseparáveis: compreender é parte da interpretação, e compreender também é atualizar o presente, é aplicar, questão relevante tendo em vista a construção metodológica. Importa ressaltar que a hermenêutica gadameriana é propícia para estudar um assunto como a crueldade, porque a compreensão, ao contrário de outras formas de conhecimento, liga o saber e a experiência a ponto de afirmar que "la comprensión es una modificación de la virtud del saber moral " (GADAMER, 1993, p. 201).

Consistente com a perspectiva hermenêutica, existem métodos de pesquisa como a etnografia, a narrativa, o estudo de caso, mapeamento social, investigação-ação, entre outros, tal como é observado por Pérez (2010). Particularmente, nesta tese, escolheu-se compreender a realidade *metodologicamente* a partir do estudo de caso e da fenomenologia, esta última expressada a partir da análise narrativa e do discurso.

O estudo de caso é um método de pesquisa que considera em detalhes a experiência particular para a construção do conhecimento. Um dos autores que conceitualiza e apresenta os problemas associados ao estudo de caso é Bent Flyvbjerg (2011). Para este autor é notável a importância dada à pesquisa de estudo de caso na área dos assuntos humanos e das ciências sociais, especialmente porque, diante da impossibilidade de uma teoria preditiva, proporciona um conhecimento dependente do contexto que ajuda a entender um fenômeno particular, como a crueldade, dando pistas para abordar fenômenos similares sem que por isso pretenda chegar à formulação de regras explicativas universais. O conhecimento não é objetivo, mas é o que temos, diz Flyvbjerg citando Campbell (BENT FLYVBJERG, 2011). Esta frase resume a ideia de que, uma vez que não podem ser encontradas teorias preditivas ou universais no estudo dos assuntos humanos, o conhecimento concreto que depende do contexto é mais valioso do que a vã busca de teorias preditivas e universais (BENT FLYVBJERG, 2011).

O estudo de caso é um dos métodos selecionados para responder se existe uma pedagogia da crueldade e, caso exista, como ela funciona. A ideia inicial é localizar um caso emblemático que forneça profundidade para responder à questão de pesquisa.

Quanto à fenomenologia como metodologia de pesquisa, será utilizada para realizar uma análise fenomenológica de textos relacionados ao ensino da ética na escola colombiana no nível regulatório oficial, como as diretrizes curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação Nacional. Isto é, pretende-se realizar uma análise documental, porém a partir de uma perspectiva interpretativa, ou seja, dando especial ênfase à intencionalidade dos textos e ao modo como eles são interpretados, a suspensão inicial dos preconceitos do pesquisador e o sentido unificador da experiência investigada. Portanto, esta análise fenomenológica, vincula-se à análise narrativa e à análise do discurso.

Além disso, levou-se em consideração o que diz Pérez (2010, p. 19), para quem

El método fenomenológico es muy general y no constituye propiamente un procedimiento detallado, por tanto, corresponde a cada estudio, según el objeto abordado, diseñar su propia manera de acercarse al objeto de su estudio.

Para a interpretação dos documentos, a perspectiva hermenêutica será complementada

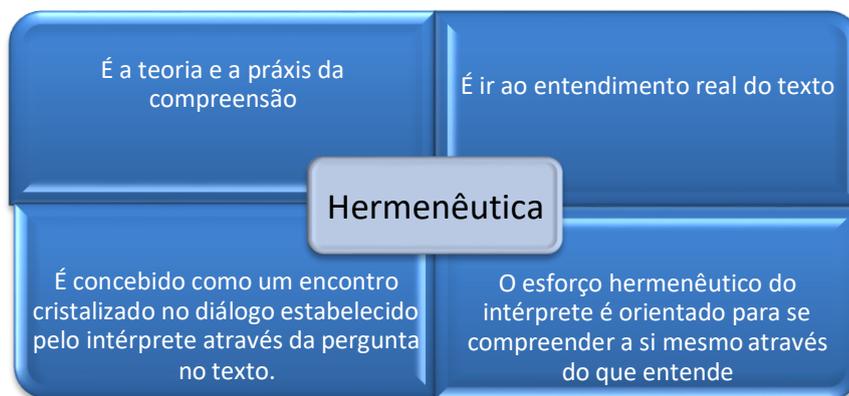
com algumas ideias-chave da análise crítica do discurso, como a ação discursiva, o contexto, o poder, o suporte ideológico e cognitivo, a semântica (RODRIGUEZ; MALAVER, 2011).

Contudo, como vincular essa hermenêutica teórica gadameriana ao *design* e à prática da interpretação, levando em consideração os referentes mencionados até agora?

O questionamento é importante e só terá uma resposta parcial. Nesta tese, pretende-se obter uma perspectiva hermenêutica ampla que oriente os momentos metodológicos, os quais, por sua vez, incluem técnicas de acordo com a perspectiva mencionada anteriormente.

Gadamer (1993)¹ sistematiza a hermenêutica como um campo que contribui para a filosofia e a pesquisa. Deste modo afirma que a hermenêutica, num sentido geral, nada mais é do que a teoria e a práxis da compreensão. É apropriado abordar o que significa hermenêutica e compreender os padrões que sustentam a metodologia desta pesquisa. Por isso, confira os esquemas de síntese apresentados nas Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 - Definição de hermenêutica, segundo Gadamer



Elaborado pelo autor
Fonte: Gadamer, 1993.

Figura 2 - Definição de compreensão, segundo Gadamer

¹ Gadamer não é o único autor que aborda a hermenêutica, no entanto, é ele quem lhe concede a ela a condição epistemológica necessária para ser considerada uma disciplina filosófica e investigativa



Elaborado pelo autor.
Fonte: Gadamer, 1960a.

Os momentos da análise hermenêutica proposta por Gadamer (1993) incluem compreensão, interpretação e aplicação, todos articulados ao que se quer investigar. Entendendo a compreensão como o primeiro momento hermenêutico, procurou-se se aproximar tanto quanto possível do próprio sentido do que é dito, narrado, expresso, lembrado. Esse entendimento pode estar próximo da pergunta do porquê da pedagogia da crueldade, isto é, se a partir da indagação os textos dizem que há uma questão chamada "pedagogia da crueldade" que pode ser captada através da investigação. A pergunta pela compreensão é: o que o texto diz? Compreendendo como texto qualquer expressão narrativa a partir da qual um significado possa ser expressado.

O segundo momento é o da interpretação. Trata-se de decifrar os significados e implicações que estão ocultos, camuflados, implícitos. A interpretação alcançaria além do que foi dito, do *que*, para situar-se em horizontes de sentido que não estão explícitos, mas complementam a hermenêutica. Por exemplo, a interpretação leva a situar historicamente a construção da crueldade, a arriscar pensar sobre o que não está incluído no *que*, a implicar com maior obviedade a subjetividade e a trajetória do pesquisador, que está sempre presente no exercício investigativo, mas aqui se revela com menor preconceito. A interpretação pode estar relacionada à maneira como o problema de pesquisa percebe o significado a partir das fontes e dos referentes teóricos, numa síntese reflexiva realizada pelo pesquisador.

O terceiro momento hermenêutico, o da aplicação, está relacionado ao valor ético que o exercício investigativo pode ter em seus achados. A aplicação é a reflexão profunda que permite gerar ideias emergidas dos contextos, possivelmente útil para compreender fenômenos mais

amplos. Aplicar é reconhecer a singularidade de um fenômeno e, ao mesmo tempo, reconhecer o valor analítico desse fenômeno para compreender os outros, porque, até certo ponto, compreender a parte leva a compreender o todo, na parte também se reúnem elementos do todo. Esse momento da hermenêutica gadameriana pode ser vinculado ao sentido ético e político da educação, que pode passar da pedagogia da crueldade para a pedagogia da alteridade como tentativa de mudança.

A tese contempla três tipos de *fontes*, de acordo com a perspectiva e as técnicas mencionadas.

- a. Documental: Revisão da produção relacionada ao ensino da ética pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 1994-2014. Esta revisão será de fontes primárias de fácil acesso, pois são documentos públicos que orientam a política educacional.
- b. Depoimentos: Estudo de um caso escolar que permite refletir sobre a pedagogia da crueldade. Para determinar o caso, as fontes secundárias serão usadas primeiramente para identificar um caso emblemático. Por exemplo, sentenças do Tribunal Constitucional, relacionadas à transgressão de direitos na escola, disponíveis na web por ser documentos públicos e, posteriormente, uma vez o caso selecionado, as fontes primárias serão usadas.
- c. Especialistas: Revisão bibliográfica de intelectuais que tenham estudado a crueldade e sua relação com a educação. Neste caso, serão privilegiadas as fontes primárias (documentários ou depoimentos), cujo acesso seja facilitado por instituições acadêmicas, bibliotecas e centros de documentação.

A maneira como os momentos interpretativos propostos por Gadamer (1993) são triangulados, com as fontes e técnicas, é resumida no Quadro 1.

Quadro 1 - Momentos interpretativos, segundo Gadamer

Plano de Coleta			
Momento	Fontes documentais	Fontes de especialistas	Fontes de testemunhas
1: Compreensão	Busca por documentos oficiais do MEN relacionados com a educa ética.	Revisão teórica sobre a relação crueldade, educação e pedagogia.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por sentenças constitucionais relacionadas com violação de direitos na escola. • Registo de arquivos de sentença. Seleção de um caso a partir dos registros.

2: Interpretação	Organização de documentos em cartões de registro	Organização de documentos em cartões de registro	<ul style="list-style-type: none">• Exploração de caso escolhido.• Transcrição.• Revisão dos documentos da instituição de ensino onde se apresentou o caso: currículo, PEI.
3: Aplicação	Análise hermenêutica por categorias	Análise hermenêutica por categorias	Análise hermenêutica por categorias

Elaborado pelo autor.

Fonte: Gadamer, 1993.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: CRUELDADE NA FORMAÇÃO DA MORALIDADE INTERPRETADA A PARTIR DE NIETZSCHE E FREUD

Nesta parte da tese pretende-se apresentar, como referencial teórico, uma interpretação do conceito de crueldade. Especificamente sob a perspectiva de Friedrich Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Sigmund Freud (1992a; 1992b; 1992c).

Quando a crueldade é abordada a partir desses autores, a ligação com a moralidade é evidente. Para ambos os autores, reconhecendo as diferenças de análise, a crueldade está ligada com a incorporação na cultura, a renúncia aos ideais individuais, com a internalização de padrões, entre outros aspectos dignos de destaque. A crueldade é todo um processo cultural e psicológico voltado para a formação da moralidade. A crueldade é uma forma de pensar e agir, cujo aspecto moral é caracterizado pela construção de uma "boa consciência" que ajuda a classificar as pessoas *a priori*, argumentando um discurso de superioridade "legítima" que categoriza e pode até justificar ações de transgressão contra o outro. Nesse sentido, há uma estreita relação entre a origem da moralidade e a formação da crueldade.

Assim, partindo dos autores mencionados, é interessante pensar que o problema não é apenas a presença da crueldade, mas que ela está na base da formação moral. A partir daí, pode-se questionar se o problema da crueldade é a base de *qualquer* moral ou se é um fenômeno próprio *dessa moralidade* herdada.

De acordo com o exposto acima, a questão que enquadra o seguinte referencial teórico é: *que concepção de crueldade Nietzsche e Freud propõem e como essa concepção está vinculada ao treinamento de consciência moral?*

Para abordar a resposta à pergunta indicada, trata-se, primeiro, do problema geral e de maneira ampla, a forma como cada um dos autores aborda a questão da crueldade; em seguida, como cada autor aborda a consciência moral, destacando especificamente o elemento "crueldade" e mantendo uma análise separada por pensador; é feita uma comparação sobre a concepção de crueldade em Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Freud (1992a; 1992b; 1992c). Por fim, vincula-se a análise dos dois autores à busca de uma saída possível para a crueldade. A partir dessas reflexões, vai se destacar as categorias de análise capazes de fundamentar a compreensão sobre a pedagogia da crueldade à luz de um caso específico.

Friedrich Nietzsche (2005a; 2005b) e Sigmund Freud (1992a) sugerem uma explicação sobre a origem da crueldade: eles localizam suas raízes na construção da moralidade. Não de qualquer moral, mas da moral que é configurada no mundo ocidental. Esta ideia está presente em *Genealogia de la Moral*, de Nietzsche (2005a), e *el Malestar en la Cultura*, de Freud

(1992a).

Os dois autores, cada um à sua maneira, abordam a crueldade como consequência do estabelecimento de uma moral que exalta os princípios da tradição e, ao mesmo tempo, marcam uma nítida diferença entre "o instintivo" e o "cultural", até o ponto de torná-los antagônicos.

Nietzsche (2005a) descreve a origem da crueldade no início das noções de "bom" e "mal" e de relações baseadas na dívida. Freud (1992a), por sua vez, concentra sua análise na compreensão do surgimento da "má consciência" e na maneira como a repressão volta a crueldade para si mesma, para o seu interior, e não para o exterior.

Nietzsche (2005a) e Freud (1992a) tratam a crueldade em relação às outras noções. Ao explicar sua relação com a má consciência, a moral, a cultura, a culpa, eles entrelaçam uma caracterização robusta. Levando em conta o que foi dito, é esclarecedor abordar cada autor separadamente para alcançar um nível básico de compreensão que permita um posterior diálogo conceitual, especialmente com o intuito de captar inicialmente o método para lidar com o problema por parte de cada um.

Nietzsche (2005a), no prefácio da *Genealogia da Moral*, levanta a seguinte questão: Qual é, em última análise, a origem das nossas ideias do bem e do mal? E acrescenta: que valor elas têm em si mesmas? No meio destes questionamentos, o autor indica que encontrou a *Origem dos Sentimentos Morais* de Paul Ree² (1877). A partir daí ele apresenta sua dissertação em oposição aberta às ideias de Ree, que tem uma perspectiva evolucionista da a partir da qual os sentimentos morais são entendidos como o resultado de mudanças produzidas ao longo de muitas gerações. Sob esse ponto de vista, o fundador de grande parte da teoria moral moderna incorporada por Rêe (2008), o altruísmo, por exemplo, seria entendido como um comportamento benéfico (útil) que se tornou um hábito e chegou a ser inato.

Nietzsche (2005a) não aceita essa explicação como satisfatória. Uma das críticas a esta teoria dos historiadores da moralidade é que eles buscam o conceito do bom em um lugar onde ele não está, porque ele não vem daqueles a quem a bondade foi dada, mas dos homens elegantes, dos poderosos, dos "superiores", que julgavam que suas ações eram boas. Em outras palavras, o que é bom é o que aqueles considerados bons dizem ser bom, de modo que não parece ser uma questão de utilidade, mas sim de quem declara o bom. Para ele, foi o sentimento de superioridade e inferioridade, não a utilidade, que determinou a antítese "bom" e "mau".

Isto evidencia um distanciamento de Nietzsche (2005a) do pensamento dos historiadores

² Paul Rêe foi um filósofo e médico alemão (1849-1901), amigo de Nietzsche, seguidor das ideias de Darwin e Lamarck. Ele considerou que o altruísmo era um hábito adquirido que se tornou uma característica inata ao longo dos séculos. Da mesma forma, surgiram sentimentos morais.

da moralidade, que parecem ter uma visão evolucionista, que faz supor que o bom seja algo *per se*, que se identifica com a utilidade. Nietzsche (2005a), em outra perspectiva, vai considerar que em questões morais a vontade do poderoso precede à utilidade e não o contrário. Pode-se supor que a vontade de poder é a que funda o bom, que pode ou não corresponder à utilidade, no entanto, sempre corresponde ao desejo dos superiores.

Essa ideia do "superior", individual ou coletivo, que "estabelece" o alicerce da bondade, requer, é claro, perguntar quem é aquele. Aqui se descobre outra característica importante na metodologia analítica de Nietzsche (2005a), que dá nome à obra: *a genealogia*. A genealogia é uma estratégia de investigação que não se concentra no desenvolvimento de ideias ou valores como se fossem questões progressistas, mas enfatiza a maneira pela qual os fenômenos emergem de relações de força, poder e dominação. A genealogia, diz Vidal (2003, p.13):

es la “verdadera crítica que es capaz de conducirnos hasta la raíz de las valoraciones que están en juego en las interpretaciones”, puesto que detrás de las máscaras no hay esencias sino interpretaciones, detrás del pliegue no hay nada, pero entendiendo a su vez que se tratará también de una interpretación más entre otras muchas interpretaciones.

A perspectiva de Nietzsche nesta investigação, detecta com sutileza as irrupções no conceito do bom moralmente, claro, sem deixar de ser em si mesmo uma interpretação entre outras. É uma interpretação crítica do que os outros interpretaram sob a lente evolucionária-progressista, cujo problema é se afastar de qualquer realidade humana que seja emergente, conflitante. O trabalho genealógico de Nietzsche (2005a) aborda duas dimensões da interpretação: a primeira trata da origem da moralidade alternativamente; a segunda faz uma interpretação crítica das interpretações. A genealogia tem essa capacidade dupla. Uma das conclusões de Vidal (2003) é que a genealogia nietzscheana estudará a origem do pensamento e a fonte dos valores, dando origem a uma história genética que incorpora uma crítica a eles. Isso é precisamente o que acontece na *Genealogia da Moral*. Há um distanciamento do historicismo (no sentido de não simplesmente escrever o progresso dos eventos) em troca da interpretação que vai questionando a origem da moralidade.

Deste modo, retomando o assunto em questão, deve-se dizer que o trabalho genealógico é o que chama a atenção para um detalhe que escapou aos historiadores da moralidade: a noção do bom e mau mudou, porque quem estabeleceu a distinção, o superior, também mudou. O modo como a crueldade é formada diz respeito a esse novo modo de estabelecer o bom e o mal.

O bom etimologicamente estava associado a "nobre" no sentido de "privilegiados para a

alma", e as noções de "vulgar", "plebeu", "baixo", ligadas à noção de "mau" (NIETZSCHE, 2005a). Porém, quando os declínios da nobreza e a raça rancorosa ganha impulso, representada para ele na casta sacerdotal, em princípio, a concepção de "mau" muda radicalmente: no nobre há uma relação de respeito do homem superior ao seu inimigo, ele não pode suportar um inimigo não venerável, enquanto o homem rancoroso medita continuamente sobre o inimigo, o cria, o concebe como o má, como a antítese do bom, de si mesmo (NIETZSCHE, 2005a). O "mau" do aristocrata e o "maligno" do rancoroso oferecem um contraste singular: o primeiro é uma criação posterior, um acessório, uma nuance complementar; o segundo é a ideia original, o começo, o ato por excelência na concepção de uma moral de escravo. Não é questão central fazer uma demarcação histórica sobre o ponto de ruptura como tempo específico. Também não especifica isto no trabalho revisto, no entanto explica claramente que a moral ressentida se identifica com a moralidade judaico-cristã e a reviravolta das concepções do "bom" e "mau" poderia estar associada, com relativa clareza, à ascensão do cristianismo no Ocidente.

Continuando com a crueldade, o que realmente a constitui não é o alicerce do "bom" e do "mau" *per se*, mas a mudança do enunciador – do aristocrata para o judeu-cristão – e o significado do enunciado – o bom. A consciência moral, então, é revirada e formada considerando virtudes que não eram anteriormente: a ilusão de ter fraqueza é tomada por liberdade, a necessidade por merecimento; a mentira chama bondade à impotência, humildade à baixeza, obediência à submissão forçada – a Deus. A covardia é chamada de paciência, não poder se vingar é chamado de "não querer vingança"; e às vezes é chamado de "perdão de ofensas", "porque eles não sabem o que estão fazendo; só nós sabemos o que eles estão fazendo"³ (NIETZSCHE, 2005a, p. 60). A crueldade tem a ver, em suma, com a noção do bem e do mal estabelecida por uma raça rancorosa.

Uma expressão para sintetizar essa moral é "*moral de escravo*". Não em vão, Nietzsche (2005a) assegura que a rebelião dos escravos na moral começa quando o ódio produz valores, porque sua ação – a do escravo – longe de ser uma criação, é uma reação. Os aristocratas tinham a sensação de serem "os felizes", não precisavam construir artificialmente sua felicidade comparando-se com seus inimigos e se enganando, como os rancorosos faziam.

O homem aristocrático para Nietzsche (2005a) é alguém que vive cheio de confiança e franqueza consigo mesmo. A prudência é muito menos importante nele do que o funcionamento

³ A crueldade está presente na moralidade de escravos que, sob figuras como o perdão, é apresentada como positiva. Por exemplo, dentro da fórmula do "perdão das ofensas", porque "não sabem o que fazem" implicitamente está presente a ação "instrutiva", que não será castigo, mas pedagogia de aprendizagem, voltada para quem não conhece e "merece" ser corrigido, orientados para conhecer seus erros.

regular dos instintos **inconscientes**. Ele não leva a sério seus inimigos e suas desgraças; eles não podem perdoar, simplesmente porque eles esquecem, apenas este tipo de ser pode amar os inimigos. O respeito do homem superior ao seu inimigo é um caminho aberto para o amor e não pode apoiar um inimigo que não seja venerável, que não esteja no seu patamar. Enquanto isso, a "raça rancorosa" não é nem franca, nem ingênua, nem leal a si mesma. Concluirá sendo mais prudente honrar grandemente a virtude da *prudência*.

Nietzsche (2005a) acrescenta que essa moralidade está associada à ideia de dívida, extraída das relações econômicas. Para o filósofo alemão, antes da dívida, em vez de um benefício que compensasse diretamente o dano causado – dinheiro, bens, etc – o credor recebia alguma satisfação e gozo na forma de compensação e pagamento: a satisfação de exercer impunemente seu poder "La compensación consiste, pues, en el derecho de ser cruel" (NIETZSCHE, 2005a, p. 86). A partir da inclusão da dívida derivam-se conceitos morais, como "consciência" – boa e má –, "falta", "dever", "santidade do dever". Destaca-se o primeiro por sua relevância na constituição dos demais.

A definição de consciência é contundente: é o instinto de crueldade que recai sobre si mesmo quando não foi capaz de se aliviar externamente⁴. A consciência sob essa perspectiva não pode ser fixada se não na dor, que é um traço, digamos, mnêmico. Em contraste, o esquecimento é o guardião encarregado de manter a ordem psíquica, a tranquilidade. Daí se conclui que nenhuma serenidade, nenhuma esperança, nenhum gozo presente poderiam existir sem a faculdade do esquecimento (NIETZSCHE, 2005a). E diante da faculdade de esquecer, a memória é criada, a vontade ativa a impressão; trata-se de uma continuidade no querer, uma verdadeira *memória da vontade*. Uma memória fixada pela dor que, graças a ela, entra na "razão" dominando as paixões.

Assim, a consciência está ligada a memória e a memória à responsabilidade. Toda essa transição, ou melhor, esse trabalho formativo sobre a moralidade do escravo, pressupõe para Nietzsche (2005a) outra tarefa: tornar o homem determinado, uniforme, regular e, portanto, apreciável; é o que ele chamou de "*moralização dos costumes*". Somente pelos costumes moralizadores e pela camisa-de-força social o homem torna-se realmente respeitável.

De acordo com tais enunciado, podem surgir perguntas como: a memória é um veículo de crueldade? A responsabilidade é o resultado da moralidade do escravo? É importante esclarecer neste momento, para evitar uma leitura cheia de pessimismo sobre a memória e a responsabilidade, que o que contribui para a formação de crueldade é o contexto da moralidade

⁴ Daí a tese de que a crueldade é um elemento impossível de suprimir na civilização.

do escravo. Naturalmente, a questão que permanece é se isto funciona apenas nesse tipo de moralidade, ou se há algum modo construtivo e ativo de assimilar a memória, a responsabilidade, a consciência em um sistema moral. O homem soberano também é consciente, só que não por submissão, mas por descoberta: o homem livre, senhor de uma vasta vontade, encontra nela o fundamento de seus valores. Esse tipo de homem respeita ou despreza, reverencia os seus semelhantes, os fortes que podem prometer e desdenhar daqueles que prometem sem serem mestres de suas promessas. Nietzsche (2005a) diz que, em tal homem, a consciência da responsabilidade, dessa liberdade e poder, alcançando as profundezas de seu ser, passa para o estado de instinto – *instinto dominante*. Assim, a consciência é o que se torna instinto no homem soberano. Nele, não é mais o instinto de crueldade que prevalece.

Considera-se importante retomar aqui outra análise que mostra o distanciamento metodológico de Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) de outros historiadores da moralidade. O filósofo alemão critica E. Duhring⁵, porque este localiza a origem da moral no campo do ressentimento. Nietzsche (2005a) faz uma reflexão bastante notável sobre o assunto: uma vez que o semelhante surge do semelhante; dos círculos de ressentimento surge a vingança e não a justiça, embora esta seja tomada por aquela. O problema dessa continuidade é acabar assumindo a justiça como se, no final, fosse apenas mais um desenvolvimento posterior do sentimento de ser ofendido e de reabilitar, com a vingança, os afetos reativos. Acrescenta que há um grupo de sentimentos que esta abordagem deixa de fora que, em sua opinião, possui um valor biológico mais elevado do que os afetos reativos, isto é, os sentimentos verdadeiramente **ativos**, tais como a ambição do domínio, o anseio da possessividade e similares. Quando o olho justo não é perturbado nem mesmo pelo ataque de ofensas, ridicularização, acusações pessoais, isso constitui uma obra de perfeição e suprema maestria na terra. É um sinal de estar além do reacionário. Uma moral do homem livre, não busca a restituição porque não é vulnerado, não espera ser danificado e compensado, está além da vingança. Posteriormente, ele diz que, dada esta falta de rancor, adivinhar quem é que tem em sua consciência a invenção da "má consciência", não seria ninguém menos que o homem do ressentimento (NIETZSCHE, 2005a).

O acento metodológico genealógico está, entre outros, precisamente nessa nitidez de interpretação. Para Nietzsche (2005a) não há algo reativo, um ressentimento que funde a justiça, pelo contrário, como já mencionado, diante das noções "bom" e "mau" não poderia haver tal distinção; antes da justiça, não seria possível que houvesse algo injusto que gerasse ressentimento. O "justo" e "injusto" existem desde a instituição da lei e não a partir do ato

⁵ Filósofo alemão, advogado, economista, próximo ao pensamento de Comte (1798-1857) e Feuerbach (1833-1921).

ofensivo, como expõe Duhring (PASCHOAL, 2011). Duhring estaria tomando o efeito por causa e Nietzsche (2005a) esforçando-se por uma interpretação que desse origem à dimensão construtiva do humano, entendida aqui como sentimentos ativos. Em outras palavras, os historiadores da moral, como Duhring, identificam qualquer propósito na punição como vingança ou intimidação, por exemplo, e, em seguida, colocam ingenuamente esta finalidade no início, como uma das causas da origem da punição (PASCHOAL, 2011). Para nosso autor, todas as finalidades são apenas *sinais* de que a vontade de poder tomou posse de algo menos poderoso e tem impresso nela, começando em si mesma, o sentido de uma função.

Nesta ordem de ideias, aceitar a abordagem de Duhring para a origem da justiça é equivalente a cair na moralidade do escravo⁶. Além de ser uma ideia reacionária, baseia-se na noção de "dívida" já mencionadas acima. Uma ideia de dívida que iguala a punição à justiça, que começa com a suposição de que há um desequilíbrio – injusto – que deve ser remediado. A tese sobre a origem da justiça a partir do ressentimento, seria ela mesma produto do ressentimento⁷, especialmente o ressentimento que busca se tornar dominante através da afirmação de uma certa concepção moral (PASCHOAL, 2011. p. 165). Tão ambíguo é aqui o senso de justiça como punição, que "penalidade" é dita de muitas maneiras: neutralização do perigo, impedimento de danos consecutivos, pagamento do dano, isolamento de um distúrbio do equilíbrio, inspiração do medo, compensação pelas vantagens, segregação como meio de fazer memória, como declaração de guerra, entre outras.

Dessas múltiplas abordagens à noção de punição, há uma que é importante para o assunto da presente tese – a crueldade –, trata-se do valor que tem a penalidade de despertar o sentimento de culpa (NIETZSCHE, 2005a).

Até este ponto, aperfeiçoando as ideias precedentes, duas questões do pensamento moral de Nietzsche (2005a) foram apresentadas. A primeira é o método genealógico com o qual ele aborda o problema, a ponto de denunciar, o que ele consideraria as leituras tendenciosas dos historiadores da moralidade; a segunda é uma série de noções introdutórias ao próprio problema da formação da crueldade. Sobre este último aspecto, pretende-se sintetizar o problema da origem da moralidade cruel no contexto das noções de "bom" e "mau", na base da justiça

⁶ Definir a própria vida como uma adaptação é, de certo modo, ignorar a essência da vida, *sua vontade de poder*; desconhece-se a supremacia do princípio que possuem as forças espontâneas, agressivas, invasoras, criadoras de novas interpretações, de novas direções e formas, através das quais a "adaptação" vem depois. A moral escrava não espera nada do humano, exceto uma aceitação da sujeição, da normatividade, uma questão que está abertamente em oposição àquela vontade de viver, que Nietzsche chama de vontade de poder.

⁷ Observa-se aqui a parte interessante do trabalho genealógico: ele reinterpreta a noção de justiça ao mesmo tempo em que reinterpreta criticamente aquele que a interpretou.

fundamentada em sentimentos reativos, a noção de dívida, o sentimento de culpa, características todas reunidas na "moralidade do escravo".

Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) fornece elementos para entender porque odiamos e amamos, apreciamos e condenamos, em um sentido moral. Freud (1992a; 1992b; 1992c), por sua vez, aborda a mesma questão, mas sua ênfase está em demonstrar como chegamos a construir essa consciência moral, desde a qual odiamos e amamos regras, princípios, tipos de pessoas. No entanto, para abordar de maneira geral a estrutura metodológica da proposta psicanalítica, é útil considerar as noções fundamentais que constituem a teoria.

Deste modo, são tratados os elementos da teoria psicanalítica que contribuem para compreender a crueldade em um sentido moral. O texto de referência é *El Yo y el Ello* (FREUD, 1992b). Na obra são conceituados os elementos que compõem a vida psíquica, bem como a relação entre esta com referência ao sentimento de culpa, baseado na moralidade cruel.

Para começar, é importante mencionar, como observado por Freud (1992 b), que a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente é premissa básica da psicanálise, a única que lhe dá a capacidade de compreender, de subordinar à ciência os tão frequente como importantes processos patológicos da vida psíquica (FREUD, 1992b). Esta tese freudiana fornece uma perspectiva diferente sobre a compreensão da psique humana, já que revela a existência de um âmbito mental que escapa à consciência e ainda se "comunica" com ela.

O inconsciente é, de um modo geral, precisamente aquilo que não está na consciência do indivíduo atuante e, no entanto, não é necessariamente sinônimo do reprimido. Por exemplo, Freud (1992b) esclarece que o inconsciente latente apenas temporariamente inconsciente recebe o nome de "pré-consciente". Trata-se de algo que não está de fato na consciência, mas pode alcançá-la sem grande desperdício energético, como exigisse um dado reprimido.

Ressalta-se que, a explicação psicanalítica contempla um nível consciente, outro nível inconsciente e um terceiro nível pré-consciente. É importante descrever brevemente a relação entre os níveis.

Freud (1992b) afirma que "ser consciente" é antes de tudo uma expressão puramente descritiva associada à percepção mais imediata. Segundo ele, a experiência mostra que um elemento psíquico geralmente não é consciente de maneira duradoura. A característica é que o estado de consciência passa rapidamente; entretanto, pode tornar-se consciente novamente sob certas condições que se produzem facilmente. Enquanto isso, essa representação que, pode-se dizer, estava latente, era suscetível à consciência e, enquanto está retornando à consciência, torna-se pré-consciente. No entanto, outra maneira correta de chamar essa representação é que ela tem sido inconsciente.

Existem dois elementos que desempenham um papel importante na dosagem da passagem da inconsciência para a consciência: a repressão e a resistência. Freud (1992b) entende por repressão o estado em que as representações estavam antes de se tornarem conscientes, e a resistência, a força que produz e manteve a repressão.

Freud (1992b) acrescenta que o conceito de inconsciente é extraído dessa doutrina da repressão. O reprimido, sustenta ele, é o modelo do inconsciente, que ajuda a compreender que existem dois tipos de inconsciente: o latente, suscetível de consciência – pré-consciente –, e o reprimido, que em si e sem acréscimos não é suscetível de consciência⁸ (FREUD, 1992b).

Até este ponto, o modo de pensar sobre o problema da moralidade cruel está tomando forma. Levando em consideração as distinções anteriores, surge o conceito de "ego". Costuma-se dizer que o ego é o princípio da realidade, no entanto, é mais preciso ressaltar que o ego é essa dimensão psicológica em que o consciente e o inconsciente convergem. Dentro do ego há algo inconsciente que se comporta como reprimido, externalizando efeitos intensos sem devir por sua vez consciente, para o qual é necessário um trabalho particular para torná-lo consciente. De fato, esse é em grande parte o trabalho da psicanálise.

O ego, então, não é sinônimo de consciência. No entanto, Freud (1992b) percebe que todo o nosso conhecimento está ligado à consciência, mesmo a partir do inconsciente só podemos perceber, tornando-o consciente.

Derivado disso, uma das perguntas mais importantes é como algo se torna consciente. A resposta psicanalítica pode ser a seguinte: por conexão com as correspondentes representação-palavra (FREUD, 1992b). Essas representações de palavras são restos mnêmicos – traços de memória. Uma vez que elas foram percepções, elas podem devir conscientes novamente, porque somente se torna consciente o que uma vez foi uma percepção consciente, inclusive o que de dentro quer devir consciente tem que tentar se transpor em percepções externas (FREUD, 1992b). Os restos da palavra procedem, essencialmente, a partir de percepções acústicas. A palavra é então, apropriadamente, o resto mnemônico da palavra ouvida (FREUD, 1992b). Em resumo, o que faz devir à consciência, segundo Freud (1992b), é quase sempre o material mais concreto, embora não seja descartado o pensar em imagens.

Levando em consideração o exposto, a pergunta de como pode se fazer algo reprimido

⁸ No entanto, Freud faz outra observação importante a esse respeito: "podemos administrar confortavelmente nossos três termos, *cc*, *prcc* e *icc*, desde que não esqueçamos que no sentido descritivo existem dois tipos de inconsciente, mas no dinâmico apenas um" (FREUD, 1992b, p.17). No sentido descritivo, existem dois tipos de inconsciente: o inconsciente latente e o inconsciente reprimido; entretanto, isso pode ser entendido como "há dois tipos de coisas que são inconscientes" (FREUD, 1992b, p. 61). Mas, num sentido dinâmico, só pode ter um significado: o inconsciente reprimido.

pré-consciente, deve ser respondida assim: restabelecendo, através do trabalho analítico, aqueles elos intermediários pré-conscientes.

No entanto, enquanto o elo da percepção externa com o ego é evidente, o da percepção interna com o ego exige uma verificação especial, uma vez que este não foi inicialmente nem externo nem representado na palavra.

Freud (1992b) argumenta que a percepção interna fornece sensações de muitos processos, deles pode-se considerar como o seu melhor paradigma os da série prazer-desprazer. Eles são mais originais do que os de fora e podem vir à luz em estados de consciência conturbada (FREUD, 1992b). Neste ponto, nosso autor apresenta uma descrição energética do prazer e do desprazer: as sensações de caráter agradável não têm em si nenhum esforço, as sensações de desprazer, pelo contrário, são de elevados esforços, pois forçam a alteração, a descarga, e é por isso que se refere ao desprazer a uma elevação e o prazer a uma diminuição. O ponto é que este tipo de percepção interna se comporta como uma moção reprimida, de acordo com a experiência clínica do autor, o que permite inferir em parte o modo de fazer-la devir consciente: aproximá-la do chamado pré-consciente, para que, de lá possa se realizar o vínculo representação-palavra.

Freud (1992b), acrescenta que a dor também pode permanecer inconsciente, como uma questão intermediária entre uma percepção externa e uma percepção interna, que se comporta como uma percepção interna, mesmo quando vem do mundo externo. Portanto, "ainda temos justificativas para afirmar que também as sensações e os sentimentos só se tornam conscientes se atingirem o sistema pré-consciente" (FREUD, 1992b, p.24).

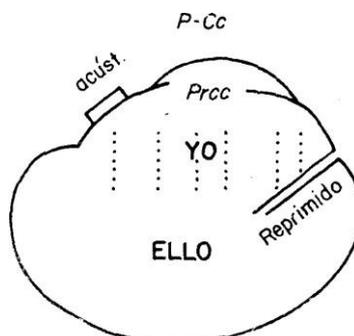
No entanto, há outra particularidade em relação às sensações: enquanto para trazer representação inconsciente para a consciência é necessário fornecer conexões, as sensações são transmitidas diretamente para a frente. Em outras palavras, a diferença entre consciente e pré-consciente não tem sentido para as sensações; as sensações são conscientes ou inconscientes e, embora exista a possibilidade de estarem vinculadas a representações verbais, como indicado acima, seu surgimento consciente ocorre diretamente (FREUD, 1992b).

O exposto é esclarecedor para comentar mais sobre a categoria do *ego*. O ego é consciente e também inconsciente. Freud (1992b), portanto, apresenta o ego como a essência que é primeiro pré-consciente, e o **id**, como o outro psíquico no que o ego continua e se comporta como inconsciente. Ou seja, o ego se expande entre consciência e inconsciência no sistema freudiano.

Do exposto, deduz-se que um indivíduo é um id psíquico, desconhecido e inconsciente, sobre o qual, como superfície, o ego descansa. O ego não está radicalmente separado do id: ele converge para baixo com o id; portanto, o ego não é sinônimo de consciência, mas sim uma

espécie de "camada" que se estende até o id. A Figura 3 é usada por Freud (1992b) para representar o eu e o id.

Figura 3. O Ego e o Id, segundo Freud



Fonte: Freud, 1992b.

A figura apresenta a estrutura básica do sistema pré-consciente-consciente (P-Cc). O mais próximo do pré-consciente é o ego, porém, ele se expande até o id no campo do inconsciente reprimido. Além disso, o pré-consciente está ligado à memória acústica, que é outra maneira de propor que a representação-palavra é fundamental no devir consciente. Sem isso, como já discutido, não é possível fazer o trabalho de recuperar o reprimido no inconsciente (FREUD, 1992b). É fácil deduzir que o ego é a parte do Id alterada pela influência direta do mundo exterior, com mediação do pré-consciente consciente, que se esforça em aplicar sobre o Id a influência do mundo exterior, na forma de superego, como será visto posteriormente, e se esforça para substituir o princípio do prazer, que governa irrestritamente no id, pelo princípio da realidade. Para o ego, a percepção cumpre o papel que no id corresponde ao impulso. O ego é o representante do que pode ser chamado de razão e prudência, em oposição ao id, que contém as paixões (FREUD, 1992b).

Há uma espécie de tendência para associar as paixões inferiores ao inconsciente e as valorações importantes, tais como a ética, à consciência. No entanto, este esquema freudiano mostra que isso não acontece. Por exemplo, existem trabalhos intelectuais que podem ser realizados de forma pré-consciente⁹. Neste ponto, apresenta-se um problema que é interessante para a questão central desta tese: algumas formas de proceder moralmente são inconscientes. Freud (1992b, p.28) diz: "Há pessoas em quem a autocrítica e a consciência moral, ou seja, operações anímicas localizadas na parte superior daquela escala de avaliação, são inconscientes e, como tal, exteriorizam os efeitos mais importantes.". Contudo, este tipo de força induz,

⁹ O exemplo de Freud é encontrar a solução para um problema intelectual no estado de sono.

segundo Freud (1992b), a falar de um sentimento de culpa inconsciente, de modo que não só as profundezas do ego, mas também a parte superior, pode estar no âmbito do inconsciente. Esse sentimento de culpa será, então, o tema desenvolvido no item seguinte. Por enquanto, é fundamental deixá-lo enunciado.

Procurando entender melhor a estrutura do sistema inconsciente e sua ligação com o consciente, é necessário descrever brevemente o *ideal do ego* ou *superego*, aquela peça-chave que mantém, parece, uma ligação menos firme com a consciência, isso levando em consideração a possibilidade que foi aberta anteriormente, isto é, de uma força inconsciente tão forte que afeta a maneira como nos comportamos conscientemente. O superego tem sua maior eficácia agindo desde o inconsciente.

Uma das inovações aportadas pela teoria freudiana é que o ego recebe "notícias" dos impulsos, em termos da investidura¹⁰ do objeto, isto é, vincula essa energia pulsional a uma representação, objeto ou parte do corpo. Ao receber essa informação, aprova ou se defende através da repressão. Assim, para Freud (1992b), o caráter do ego é uma sedimentação das investidas submissas do objeto onde a história dessas escolhas está contida (FREUD, 1992b). Neste processo, pode acontecer algo chamado *sublimação*, um mecanismo que consiste em canalizar os impulsos do desejo para outro terreno, onde sejam viáveis para cumprir ou considerados mais aceitáveis (FREUD, 1992b).

Por outro lado, há outro fenômeno que resulta interessante para a presente pesquisa, ligado à constituição do ego: a *identificação*. A identificação é tão relevante que leva de volta à gênese o **ideal do ego**, porque por trás dele esconde-se a primeira identificação do indivíduo: identificação com o pai da pré-história pessoal (FREUD, 1992b). Essa primeira identificação-pai assume um tom hostil, que terá de ser resolvido de alguma forma, uma vez que se transforma no desejo de se identificar com o pai para eliminá-lo e substituí-lo. Em outras palavras, a primeira identificação envolve assumir o papel do sujeito com o qual o indivíduo se identifica movendo-o do seu lugar de poder, neste caso trata-se de substituir o pai para ficar com a mãe. O superego reterá, por identificação, o caráter do pai, e quanto mais intenso for o complexo de Édipo e mais rápido ocorrer a repressão pela influência de autoridade, doutrina religiosa, ensino, leitura, mais rigoroso então o império do superego se tornará como consciência moral, talvez também como um sentimento inconsciente de culpa sobre o ego.

¹⁰ Termo tomado por Sigmund Freud do vocabulário militar para designar uma mobilização da energia pulsional cuja consequência é ligar essa energia a uma representação, a um grupo de representações, a um objeto ou partes do corpo. Quantidade de energia psíquica ligada a uma ideia, memória ou objeto, ou acumulada neles. (Cf. <http://glossarios.servidor-alicante.com/psicoanalisis/onvestidura>. Acessado em: 13/11/2017)

Em suma, para Freud (1992b), o superego é o resultado de dois fatores de grande importância, um biológico e outro histórico: o desamparo e dependência do ser humano durante sua prolongada infância e o seu complexo de Édipo¹¹. Nesse segundo sentido, na medida em que busca uma expressão duradoura da influência parental, Freud (1992b) aponta que o ego perpetua a existência dos fatores ao que deve sua origem. Neste ponto, é possível encontrar, com a ajuda do autor, uma possível gênese da moralidade. Enquanto que o ego é essencialmente representativo do mundo externo, da realidade, o superego o confronta como um advogado do mundo interior, do id, uma vez que expressa suas moções mais poderosas (FREUD, 1992b).

Desenvolvendo um cenário conceitual freudiano que apoia o trabalho de compreensão sobre moralidade cruel, é importante destacar o estilo do método freudiano, que é interpretativo do ponto de vista da construção psicológica da moralidade herdada. No entanto, pelo menos para Freud (1992b), sua abordagem não seria apenas uma explicação de como a moralidade funciona na subjetividade, mas também abrangeria algumas chaves para a compreensão cultural. Isso está explícito, por exemplo, na transcendência atribuída à análise do superego: "el ideal del yo tiene, a consecuencia de su historia de formación –de cultura-, el más vasto enlace con la adquisición filogenética, esa herencia arcaica, del individuo" (FREUD, 1992b, p.38).

Freud (1992b) articula uma ponte entre a gênese do ideal do ego no complexo de Édipo e a cultura em geral. Esta ponte consiste em admitir que o papel desempenhado pelo pai é substituído pelos professores e autoridades; os mandatos e proibições permanecem válidos no ideal do ego e agora exercem como *consciência moral* a censura moral. E assim chega-se à articulação de várias noções-chaves: a tensão entre as demandas da consciência moral e as operações que o ego possa sentir como *sentimento de culpa*. Por sua vez, os sentimentos sociais repousam nas identificações com outros com base em um ideal idêntico do ego¹².

A partir de uma interpretação da psique humana individual, Freud (1992a) emite um esquema explicativo da cultura em geral. Se Nietzsche (2005a) foi apresentado anteriormente a um método genealógico, se vê agora um Freud (1992b) psicanalítico, que integra dois tópicos para compreender a construção moral em um sentido individual e cultural: o primeiro que apresenta o inconsciente, o pré-consciente e o consciente, e o segundo que distingue o ego, o id e o superego. Encontramos dois métodos diferenciados que podem ser complementares: a ênfase

¹¹ Em síntese, é o complexo através do qual, como a hostilidade não pode ser satisfeita, uma identificação é estabelecida com aqueles que eram inicialmente rivais (FREUD, 1992b).

¹² A partir dessa articulação sobre a constituição da consciência moral e da culpa, surge a afirmação freudiana de que a religião, a moralidade e o sentir social (os principais conteúdos do que é elevado no ser humano) tenha sido, no início, apenas um. Todos têm sua origem no complexo paterno (FREUD, 1992b).

em Freud (1992b) está na culpa, na consciência e o traduz no cultural. Nietzsche (2005a) começa no oposto, da história, ou melhor, da crítica aos historiadores morais, em direção à cultura.

2.1 Formação da consciência moral a partir da “falta”, a “má consciência” e análogos

Até este ponto, as características conceituais gerais dos autores revisados foram apresentadas e junto com isso explicitada a diferença no método de pesquisa segundo cada autor. Esta é uma tentativa importante, na medida em que, com vistas às seções posteriores, é possível entrelaçar pontes interpretativas em duas formas diferentes de trabalho filosófico.

No entanto, considera-se interessante continuar este trabalho com a análise da formação da consciência moral e sua ligação com a crueldade como tema principal da tese. As seções e autores que orientam esta descrição são abordados nas seções 2 e 3 da *Genealogia de la Moral* de Nietzsche (2005a) e nos capítulos 3 a 8 de *el Malestar en la Cultura* de Freud (1992a). A maneira de abordar a descrição continuará a ser diferenciada por autor com a intenção de captar claramente suas abordagens.

Na primeira seção, a compreensão do problema a partir da leitura de Nietzsche (2005a) foi direcionada ao sentimento de culpa. Para continuar o curso da reflexão, retomamos essa questão, pois a consciência moral é baseada neste sentimento.

O sentimento de culpa está associado à chamada "má consciência", quer dizer, ao fato de saber que se age mal ou injustamente. Como a má consciência se origina?

Para os historiadores da moralidade, poderia se pensar que se dá a partir da implementação da punição como repreensão, porque fomentaria essa má consciência. A nitidez de Nietzsche (2005a) é evidente porque para ele a "má consciência" não cresceu nesta superfície, na verdade por um longo tempo não apareceu na consciência dos juízes nada sobre um "culpado". Falava-se de um autor de danos sobre o qual sucumbia de imediato a punição, como um fragmento também da fatalidade, mas ele, o repreendido, não se sentia por aquilo, nenhuma "aflição interna". A impressão de quem comete a falta não é do tipo "Eu não deveria ter feito isso", mas "algo inesperadamente saiu mal aqui", aceitando a penalidade como geralmente se aceita uma doença. Para Nietzsche (2005a), o que pode ser alcançado com a punição é o aumento do medo, a intensificação da inteligência, a dominação das concupiscências; a penalidade domestica o homem, mas não o torna melhor. Ou seja, a formação da consciência moral, ao contrário do que os historiadores pensam, não está ligada à penalidade, mas à interpretação de que o indivíduo punido não será necessariamente orientado

para julgar sua ação cometida, mas para alguma falha no seu planejamento, por exemplo. Pode até haver um ato de reparação pelo crime cometido, mas isso não implica necessariamente uma convicção pessoal e um conhecimento de si mesmo como executor de um ato repreensível. Desde a punição, não seria plausível encontrar a origem da "má consciência". Então, onde procura-la?

Seguindo Nietzsche (2005a), a má consciência é o mal-estar profundo ao que homem teve que sucumbir sob a pressão daquela modificação – a mais radical de todas as que experimentou que ocorreu quando o homem se viu definitivamente trancado no encanto da sociedade e da paz. De um estado de natureza, de vagabundagem, a pessoa entra em um estado de pensar, raciocinar, calcular, desvalorizar os instintos. Nesse cenário, um dos principais problemas é que os instintos que não desabafam para fora se voltam para dentro, o que Nietzsche (2005a) chama de *internalização* do homem, que mais tarde será conhecido como "alma". Todo o mundo interior, originalmente esguio, como se fechado entre duas peles, foi se separando e crescendo, adquirindo profundidade, largura, altura, na medida em que o desabafo do homem para fora foi sendo inibido.

Nietzsche (2005a) acrescenta que aqueles terríveis bastiões com os quais a organização estatal se protegia contra os antigos instintos de liberdade, as penas acima de tudo contadas entre tais baluartes, fizeram com que todos aqueles instintos do homem selvagem, livre, vagabundo, recuassem, se virassem contra o próprio homem. A inimizade, a crueldade, o prazer na perseguição, na agressão, na mudança, na destruição, tudo isso voltado contra o possuidor de tais instintos, é a origem da "má consciência". De acordo com essa reflexão, o próprio processo civilizador é a causa da má consciência para conseguir construir cultura. Com isso, seria difícil pensar em uma cultura que no seu existir não tenha má consciência.

A má consciência tem parte de sua origem em um regulador estatal (ou inibidor) dos instintos, que amplia a vida interior; uma vida interior que alimenta um conflito de impulsos. Vida interior que cresce por tensões de força que não tem sido possível de liberar.

Infelizmente, com a má consciência, o maior e mais sinistro mal-estar havia sido introduzido, um mal-estar do qual a humanidade não foi curada até hoje: o sofrimento do homem *pelo homem, por si mesmo*, resultado de uma separação violenta de seu passado animal; resultado de um salto e uma queda, por assim dizer, em situações novas e novas condições de existência; o resultado de uma declaração de guerra contra os velhos instintos em que até então repousava sua força, seu prazer e sua fecundidade (NIETZSCHE, 2005a). Novamente, diz que os homens de bem antes da "ascensão" da moral do escravo não tinha a repressão de seus impulsos e não encontrou rancor dentro de si, a moralidade dos sacerdotes e escravos é

responsável por criar uma representação negativa do impulso, quando este não tem como sair do meio das convenções sociais e é percebido pela cultura como repreensível, prejudicial. O indivíduo que experimenta essa encruzilhada, vive esse sofrimento do homem pelo homem a partir da sua consciência, da sua má consciência. É um instinto de liberdade contido, removido, aprisionado no interior, que termina por descarregar-se e estourar contra si próprio (NIETZSCHE, 2005a).

Essa má consciência acabou produzindo também a beleza, ao contrário do feio, o que é errado, porque a má consciência é em boa parte a consciência do ruim e, em contraste, uma pista para o reconhecimento do bem. Paraphrasing Nietzsche (2005a), o que seria belo se a contradição não tivesse tomado consciência antes, se o feio não tivesse dito antes a si mesmo: "Eu sou feio"? Depois dessa questão, segundo o autor, é menos enigmático o fato de que um ideal, uma beleza, pode ser convertido em conceitos como desinteresse, sacrifício de si mesmo, autonegação; uma beleza que não era tal na moralidade do homem livre.

O prazer que os altruístas, os abnegados, aquele que se sacrifica a si mesmo pode experimentar pertence à crueldade. Somente a má consciência, a vontade de maltratar a si mesmo fornece a gênese da formação de uma moral cruel, neste caso, em relação a ela mesma (NIETZSCHE, 2005a).

Nesta ordem de ideias, a má consciência é considerada uma doença. Segundo Nietzsche (2005a), entre as razões que permitiram que esta "doença" fosse mantida, encontra-se a convicção de que a espécie humana sobreviveu em virtude dos sacrifícios e invenções dos antepassados e que esta dívida deve ser paga em sacrifícios e nas invenções, uma dívida cuja importância está aumentando. Com o que é para ser pago? Há um medo de não dar sacrifício suficiente aos ancestrais que se levantam como deuses¹³. Junto com isso, o advento do Deus cristão, também produziu o sentimento máximo de obrigação.

Retomando um pouco, Nietzsche (2005a) descreve a origem da má consciência como uma consciência do mal associada à certo tipo de ação censurada, até mesmo punida. Explícitamente, o autor afirma que deixou fora de sua análise a moralização de noções como "dívida" e "dever", sua internalização na consciência. Em Nietzsche (2005a) é descrita a origem da consciência através da compreensão da má consciência, no entanto, a assimilação que o indivíduo faz das noções não é totalmente detalhada. Seguramente, atentando para a explicação freudiana, maior

¹³ Seguindo essa reflexão, Nietzsche acrescenta que talvez a origem de todos os deuses deva ser buscada ali, na exaltação dos ancestrais.

clareza psicológica será obtida sobre o assunto, sobre a internalização na consciência das noções morais.

As ideias de "dívida" e "dever" tiveram que ser tomadas em dois sentidos. Um sentido contra o devedor, de quem a má consciência se apoderou, e em quem a ideia de ser impossível o resgate da dívida engendra a ideia de ser impossível expiação por esse pecado. Outro sentido, contra o credor, quem paradoxal e incredivelmente termina se oferecendo ao devedor de maneira semelhante àquela que o próprio Deus se entrega a seus devedores (NIETZSCHE, 2005a).

Voltando à revisão da má consciência, esta se torna uma tendência a se torturar, é a crueldade do homem internalizado que tem uma dívida impagável, que imaginou a Deus como um contraste diante o qual os instintos humanos se tornam falhas contra ele. Assim, Nietzsche (2005a) conclui que essa vontade de se sentir culpado, ser punido, de erigir um ideal para perceber sua própria indignidade, é uma doença.

Diante dessa doença chamada má consciência, vale a pena perguntar, como mencionamos em algumas ocasiões, se uma saída para conceber o bem e o justo é plausível. O próprio autor se pergunta sobre a má consciência, se uma tentativa oposta seria possível. Quem seria forte o suficiente para isso? Quem poderia tentar juntar as inclinações naturais com a má consciência? Para que ir hoje com essas esperanças e pretensões? Para o autor, teríamos contra nós apenas homens bons, além dos confortáveis, dos reconciliados, dos vaidosos. No entanto, há um certo otimismo em Nietzsche (2005a, p. 124): " Ese anticristo y antinihilista, ese vencedor de Dios y de la nada alguna vez tiene que llegar".

Sobre como a moralidade cruel é formada em Nietzsche (2005a), descobriu-se que ela tem sua origem na má consciência e sua íntima relação com a culpa. A culpa é um produto dessa internalização do bom, do mau, da dívida, que faz do homem o censor e o primeiro juiz a condenar a si mesmo. Entretanto, vale a pena ressaltar que a má consciência é uma explicação histórica, não é uma abstração que ocorre em qualquer cultura, embora às vezes Nietzsche (2005a) pareça sugerir que não é possível renunciar a ela se estiver sob uma vida organizada com os outros. Uma amostra do caráter contextual da má consciência é que o filósofo alemão a coloca na promoção de ideais ascéticos. Em consideração a isso, para fechar essa compreensão da formação da consciência moral, vale a pena descrever um pouco a forma desses chamados ideais ascéticos.

O ascetismo é entendido como aquela forma moral que privilegia o "sofrimento pela verdade". No livro *Aurora*, numeral 18 (NIETZSCHE, 1994), esse ideal ascético é retratado

como a moral do sofrimento voluntário, que leva ao desfrute do prazer da crueldade. Pergunta e responde Nietzsche (1994, p. 44): "¿cuál es el mayor placer que pueden experimentar las almas vigorosas, sedientas de venganza, rencorosas, desleales, preparadas para los acontecimientos más espantosos, endurecidas por las privaciones y la moral? El placer de la crueldad".

Esta é a razão pela qual, continua Nietzsche (1994), considera-se que inventar formas de vingança e sede de vingança é uma virtude. Neste registro, o sofrimento não é uma expressão de autocontrole ou aspiração à felicidade pessoal, mas uma virtude que dispõe deuses em favor da comunidade, pois está constantemente elevando até eles a fumaça do sacrifício expiatório. Daí emergiria uma espécie de *sofrimento voluntário*, possivelmente motivado pela culpa.

Essa lógica resiste até os dias atuais, mesmo quando se encontram cenários que não mais explicitamente privilegiam a moralidade judaico-cristã, tradição esta tão integrada à cultura que a moralidade dos escravos é mantida apesar da laicização da vida pública¹⁴. Para Nietzsche (1994) isso marcou o caráter da humanidade, que considerava que a dor era uma virtude, a crueldade uma virtude, a dissimulação uma virtude; e, pelo contrário, o bem-estar um perigo, assim como a sede de conhecimento as mudanças um tanto imorais e extremamente arriscadas.

O asceta considera ainda que nascer é um erro que é refutado com as obras. Percebe-se, então, a maneira pela qual a culpa, embora seja sentida com a descoberta da má consciência, tem sua gênese desde o nascimento em um ser que tem uma dívida com seu deus, devido ter nascido com um erro inerente, um pecado original. Segundo Nietzsche (2005a), o ideal ascético tem sua origem no instinto profilático de uma vida que se degenera, e que por todos os meios busca a forma de se preservar.

Enquanto isso, o sacerdote, figura emblemática do ascetismo, é um homem que muda a direção do ressentimento. Antes da afirmação "Eu sofro, alguém é culpado", este pastor responde às suas ovelhas: " es verdad, oveja mía, alguien tiene la culpa; pero eres tú misma; tus pecados son la causa de tu mal "(NIETZSCHE, 2005a, p. 156).

O sacerdote asceta, defende Nietzsche (2005a), não combate mais do que a dor, que é mal-estar e não a causa da doença; e os meios usados contra a dor reduzem a vida a sua menor expressão: sem vontade, sem desejo, sem "sangue"; não amar, não odiar, não se vingar, não ficar rico, não trabalhar, não mendigar. O resultado é a *aniquilação do eu*, a santificação.

¹⁴ Por exemplo, é interessante para o caso da Colômbia a análise feita pelo professor Rubén Jaramillo Vélez (1998), cuja tese principal é que esta nação vive em uma modernidade adiada, caracterizada, entre outros aspectos, pela não separação entre Igreja Católica e Estado. Isso mostraria como a moralidade cristã, o assunto da crítica em Nietzsche, sobrevive até hoje.

Uma dessas estratégias para tratar a dor sem tratá-la é a **atividade**. Para Nietzsche (2005a), que atividade alivia a dor não é duvidoso, é o que, hipocritamente, é chamado de "a bênção do trabalho"; o alívio é verificado separando o interesse do paciente da dor e ocupando a atividade toda a sua consciência. A atividade é instintiva, de regularidade absoluta, de obediência pontual e passiva, que consome o tempo todo, o que envolve certa disciplina da impessoalidade, do auto esquecimento, da abnegação.

Em geral, Nietzsche (2005a) menciona brevemente algumas estratégias para encorajar ou construir essa moralidade ascética: atividade espontânea, alegria pequena – acima de tudo, a alegria do amor ao próximo –, da organização em rebanho, o sentimento de poder na comunidade, o tédio individual.

Somado ao exposto, a obra-prima do sacerdote asceta, reitera o autor, foi a perfeição do sentimento de culpa por meio do "pecado", nome dado à má consciência, que seria a crueldade internalizada. Nietzsche (2005a) apresenta essa conquista sistematicamente: o sacerdote ascético deu ao indivíduo a primeira indicação sobre a causa de seu mal, ele fez com que o indivíduo olhasse para si mesmo, em alguma falha; o fez interpretar sua dor como castigo. Ele fez o infeliz entender que ele estava em um artifício do qual não sabia como sair. A partir de então, houve uma nova doença no mundo – o pecado; e em toda parte a má consciência se espalhou, o fato desnaturado da ação, a ignorância voluntária da dor, a dor transformada em falta, em medo, em punição. O sacerdote asceta havia conquistado a vitória; ninguém reclamou mais da dor, mas eles estavam com sede de dor.

O que está por trás é uma suposição da verdade da qual se afastar significa sentir-se culpado. A verdade aqui é colocada como essência, como Deus e não como um problema (NIETZSCHE, 2005a). Qual poderia ser a alternativa para esse ideal ascético? Poderia se pensar que a ciência como verdade problematizada propiciaria um distanciamento do ascetismo, no entanto, para o autor alemão seria a ciência, e não antagonista, a evolução interna do ideal ascético. Eles vivem no mesmo terreno, ambos são um exagero da verdade, uma crença de que a verdade está sobre a crítica; é por isso que eles se defendem juntos e devem ser combatidos juntos¹⁵.

Tampouco o ateísmo resultaria ser contrário ao ascetismo. O ateísmo absoluto, leal, é também baseado em uma verdade que está além de qualquer problematização, é a última fase da

¹⁵ Nietzsche (2005a) faz um comentário passageiro sobre esse assunto, que, embora não o desenvolva, é importante para a seção final da presente tese: a arte, ao santificar a mentira e a vontade do falso, é mais oposta ao ideal ascético do que à ciência.

evolução ascética (NIETZSCHE, 2005a).

Descreve-se até este ponto, o pensamento nietzschiano sobre a formação da consciência moral. Esta tem como pilar a construção da má consciência através da ampliação da vida interior não realizada que degenera em sentimento de culpa. As fontes dessa criação são encontradas nos ideais ascéticos que mobilizaram a cultura. No entanto, a possibilidade de encontrar alguns pontos de fuga permanece aberta, isto é, algumas alternativas à construção moral baseadas na culpa e na má consciência.

2.2 A construção psíquica na formação da consciência moral

O tema principal da sua obra *El Malestar en la Cultura* (FREUD, 1992a), é o antagonismo irremediável entre as demandas por impulsos e as restrições impostas pela cultura. Assim, compreender como se apropria ou qual é a afetação da cultura no indivíduo pode lançar ideias importantes sobre a formação da consciência moral, porque, em última análise, o ensino e a aprendizagem da moralidade são uma questão de aculturação.

Na primeira seção desta tese, foi realizada uma breve introdução aos conceitos básicos da psicanálise de Freud (1992a), que agora podem ser integrados à compreensão da inserção do indivíduo na cultura. Tendo relativa clareza sobre as noções de consciente, inconsciente, ego, id, superego, principalmente, é possível, agora, examinar como estas noções passam a ser interpretadas na apropriação da cultura.

O capítulo 3 de *El Malestar en la Cultura* (FREUD, 1992a), começa com a pergunta: por que é difícil alcançar a felicidade? Diante dessa pergunta monumental, Freud (1992a) identifica três razões: a hiperpotência da natureza, a fragilidade do nosso corpo e a insuficiência das regras que regulam os vínculos entre os homens na família, no Estado e na sociedade. As duas primeiras são inevitáveis, já a terceira assume posições diferentes, que vão desde a negação até a compreensão das razões de seu funcionamento.

Em relação à terceira razão, Freud (1992a) argumenta que a culpa por nossa miséria está no que é chamado de "cultura". Para o autor, descobriu-se que o ser humano se torna neurótico porque não consegue suportar a medida da frustração que a sociedade lhe impõe em favor de seus ideais culturais. Faz-se uma revisão célere sobre este conflito.

"Cultura" para Freud (1992a) designa toda a soma de operações e normas que distanciam nossa vida da vida de nossos ancestrais animais, e que servem a dois propósitos: a proteção do ser humano contra a natureza e a regulação de vínculos recíprocos entre homens. Nesse contexto,

para entender melhor a cultura, descreve cinco aspectos dela¹⁶, dentre os quais é importante retomar o último deles: a convivência humana.

A coexistência só se torna possível quando se aglutina uma maioria mais forte e coesa do que indivíduos isolados (FREUD, 1992a). Agora, o poder desta comunidade se opõe, como "direito", ao poder do indivíduo. Essa substituição de poder do indivíduo pelo da comunidade é o passo cultural decisivo, sua essência é que os membros da comunidade se limitam às suas possibilidades de satisfação, enquanto que o indivíduo não conhecia tal limitação. Isto pode ser tomado como um primeiro momento de formação da consciência moral pela adesão à cultura.

Então, o próximo requisito cultural é a justiça. Ou seja, a garantia de que a ordem legal não será transgredida para favorecer um indivíduo. Portanto, o resultado esperado é um direito para o qual todos contribuíram com o sacrifício de seus impulsos e em que ninguém pode ser vítima de violência bruta. É uma ideia clássica de ceder benefícios para dá-los a um estado que regule as relações e tome cuidado para não cair em um estado de guerra entre indivíduos.

A liberdade individual não é precisamente um patrimônio da cultura, pelo contrário, é a máxima antes de qualquer cultura. O que em uma comunidade humana é agitado como um esforço libertário pode ser uma rebelião contra uma injustiça atual. Neste caso, favorecerá um posterior desenvolvimento da cultura que será conciliável com ela. Em suma, para Freud (1992a), grande parte da luta da humanidade gira em torno de uma tarefa: encontrar um equilíbrio entre as demandas individuais e as demandas culturais das massas; e um dos problemas que preocupa é saber se, através de uma certa configuração cultural, o equilíbrio pode ser alcançado ou se o conflito é insuperável.¹⁷

Levando em consideração essa tensão, que significa o confronto do indivíduo com a cultura e, portanto, também com a moralidade, Freud (1992a) propõe a similaridade do processo de cultura com o desenvolvimento libidinal do indivíduo. Quando não é possível satisfazer algum impulso, este tende a ser direcionado de outras maneiras, o que na maioria das vezes coincide com a sublimação. A sublimação dos impulsos, então, é uma característica particularmente proeminente do desenvolvimento cultural e individual; torna possível que atividades psíquicas superiores (científica, artística, ideológica) desempenhem um papel

¹⁶ Os cinco aspectos são: 1) Atividades e valores que são úteis para o ser humano quando colocam a terra a seu serviço; 2) a beleza, como algo inútil de alta estima; 3) Sinais de limpeza e ordem; 4) Estimativa e cuidado orientados para atividades intelectuais, científicas e artísticas (no topo dessa ideia, sistemas religiosos são considerados); 5) O modo pelo qual são regulados os laços sociais (FREUD, 1992a)

¹⁷ Não é difícil aproximar essa dúvida à preocupação nietzschiana, antes mencionada, quanto à possibilidade de fundar uma moral que não se baseie na má consciência que considera maus os impulsos humanos e bons noções como a dor e o sacrifício. Este aspecto surge como um elemento articulador no momento de construir uma reflexão conjunta baseada nos dois autores, nas seções seguintes.

substantivo na vida cultural.¹⁸

Não se pode deixar de perceber, nesta leitura, até onde a cultura se constrói na renúncia ao instinto, na não satisfação. Para Freud, essa "negação cultural" é a causa da hostilidade contra a qual são forçadas a lutar todas as culturas (FREUD, 1992a).

Em coerência com o exposto, a cultura mostra duas tendências: limitar a vida sexual e expandir seu círculo. No primeiro caso, novas limitações são estabelecidas através de tabus, leis e costumes (FREUD, 1992a). Assim, a cultura se comporta em relação à sexualidade como um povo que tem submetido o outro para explorá-lo, que adota medidas preventivas para evitar rebeliões; uma maneira de fazer isso é começar a proscriver as externalizações da vida sexual infantil para reduzir os apetites do adulto. De fato, a única coisa que não é proscrita é o amor genital heterossexual, dificultado pelas limitações impostas pela legitimidade e pela monogamia (FREUD, 1992a).

Em relação à segunda tendência, Freud (1992a) menciona um conflito entre amor e cultura. O primeiro adquire formas de criação familiar ou relações fraternas. E, quanto mais coesa a família, mais se inclinará a se segregar de outros indivíduos. A cultura, por outro lado, para se manter precisa se fortalece superando as limitações do amor que podem gerar isolamentos de pequenos grupos de indivíduos. A oposição entre cultura e sexualidade deriva do fato de que o amor sexual é uma relação entre duas pessoas em que terceiros atacam ou atrapalham, enquanto a cultura repousa sobre vínculos entre um grande número de seres humanos. Assim, encontram-se formas específicas em que o cultural se opõe e, na maioria dos casos, se impõe ao instintivo.

Freud (1992a) diz, a título de especulação, que poderíamos imaginar uma comunidade culta composta de indivíduos que, libidinalmente saciados em si mesmos, estariam ligados entre eles por meio da comunidade de interesses e de trabalho. Nesse caso, a cultura não precisaria subtrair energias da sexualidade. Entretanto, para o autor, esse estado desejável não existe e nunca existiu (FREUD, 1992a). A pergunta seria, por que não é possível que exista? Não existe um cenário potencialmente real que vincule impulsos e cultura? Estas perguntas permanecem e serão tratadas nas próximas seções.

Uma das reivindicações ideais, para o autor, pode mostrar o caminho do problema da impossibilidade de uma comunidade coesa e desinibida em termos do cumprimento de sua libido. Trata-se da sentença de "amaras ao teu próximo como a ti mesmo". Entender como esse

¹⁸ Essa ideia articula-se com outra que foi exposta nas páginas anteriores: que as atividades psíquicas superiores não dependem exclusivamente de processos racionais, pois são atravessadas por impulsos e, portanto, afetadas pelo inconsciente.

princípio pode ser realizado pode ajudar a decifrar parte da formação moral baseada na crueldade.

Para ele, o amor é algo valioso para cada um, por isso não pode ser desperdiçado sem pedir contas. Ele impõe deveres que devem ser cumpridos com sacrifício. Portanto, quando amo a outrem, este amor deve merecê-lo de alguma forma. Por outro lado, o amor enunciado no princípio mencionado pode envolver a dispensa de benefícios, bem como seu possível valor como objeto sexual. Então, por que o próximo mereceria ser amado? Mereceria se, em aspectos importantes, o amado se parecesse tanto com aquele que ama que este pode amar-se a si mesmo nele; se as perfeições do amado são maiores do que as daquele que ama, ele se ama como o ideal de sua própria pessoa, também se ama se é filho do amigo, porque a dor do amigo é dele mesmo.

Mas, **se é um estranho**, será difícil amá-lo, ele se tornará mais credor de hostilidade. Sob esse raciocínio, seria considerado injusto amar o estranho, em vez de preferir algum dos próprios (FREUD, 1992a).

O ser humano não é um ser amável. É lícito atribuir uma boa dose de agressividade à sua força pulsional. Consequentemente, o próximo não é apenas um possível auxiliar e objeto sexual, mas uma tentação de satisfazer a agressão nele, de explorar sua força de trabalho sem o reembolsar, de usá-lo sexualmente sem o seu consentimento, despojá-lo de seu patrimônio, humilhá-lo, infligir dor, martiriza-lo e assassiná-lo (FREUD, 1992a).

Pelo anterior, pela hostilidade primária, a sociedade culta está sob constante tensão, o trabalho não a mantém coesa, porque as paixões pulsionais são mais fortes do que os interesses racionais. Daí a importância de métodos destinados a orientar os impulsos para identificações e vínculos amorosos de objetivo inibido, daí a limitação da vida sexual, daí o mandamento ideal de amor ao próximo como a si mesmo, contrariando a natureza humana.

Dentro dessas formas de formalizar o pulsional, há uma que se destaca na formação moral: a vantagem que favorece oferecer uma fuga do impulso na hostilidade para com estranhos não deve ser subestimada. É sempre possível ligar o amor a um número maior de seres humanos, desde que outros permaneçam do lado de fora para revelar agressão como uma das formas favoritas de formação moral cruel. A partir daí, percebe-se uma satisfação relativamente confortável e inofensiva da inclinação agressiva, através da qual é facilitada a coesão dos membros da comunidade.

Há outro elemento adicional a mencionar, que se opõe à cultura, no sentido de coesão e que está relacionado à associação entre impulso de morte e agressão, eros e cultura. Freud (1992a), partindo de especulações, como ele mesmo assinala, conclui que, além do impulso para conservar a substância, deve haver outro impulso, oposto a ele, ao lado do Eros, uma pulsão

de morte; e a ação eficaz conjugada e oposta de ambos permite explicar os fenômenos da vida. Nesse contexto, a noção de "libido" pode ser aplicada às externalizações da força de Eros, a fim de separá-las da energia da pulsão de morte. Então, a inclinação agressiva é uma disposição instintiva autônoma, originária do ser humano, associada à pulsão de morte; e a cultura encontra nela seu poderoso obstáculo (FREUD, 1992a). A cultura, por outro lado, seria um processo a serviço de Eros, que quer reunir os indivíduos isolados, depois as famílias, depois as etnias, os povos, as nações em uma grande unidade: a humanidade (FREUD, 1992a).

Agora, a pergunta que surge é: que meios a cultura usa para inibir, tornar inofensiva a agressão? Esta é uma parte essencial da formação moral: a agressão é introjetada, internalizada, mas, na verdade, é enviada de volta ao seu ponto de partida: de volta para o próprio ego. De acordo com Freud (1992a), a agressão é acolhida como uma parte do ego, que se opõe ao resto como superego¹⁹, como a "consciência moral" e está pronta para exercer contra o ego a mesma severidade agressiva que o ego alegremente teria satisfeito em outros indivíduos. E junto com isso, a "consciência da culpa" é apresentada, entendida como a tensão²⁰ entre o superego, que se tornou severo, e o ego que está sujeito a ela. A cultura interrompe o gosto agressivo do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e observando-o através desse superego, que é uma instância localizada dentro dele, como se fosse uma guarnição militar na cidade conquistada.

O indivíduo sente-se culpado quando faz algo que ele discerne como "ruim", antes do pressuposto ou da distinção entre o bem e o mal, e isso como repreensível, também quando é discernido em si mesmo o mero propósito de agir dessa maneira. Qual poderia ser a razão para se submeter àquela influência forasteira de condenação ao que é ruim e recompensador do bem? Para Freud (1992a), é uma angústia diante da perda do amor. Isso é o que muitas vezes é chamado de **má consciência**. A angústia não merece tal nome, porque é apenas angústia contra a perda do amor, o que torna possível entender que geralmente nos permitimos realizar algo ruim quando temos certeza de que a autoridade não descobrirá.

A má consciência, então, pode estar mais associada ao momento em que a autoridade é internalizada pelo estabelecimento do superego. Nesse caso, o censor é um ego que condena, com veemência, o mau ato e/ou a intenção de cometê-lo. Neste cenário, é mais apropriado falar de consciência moral e sentimento de culpa. Nesse grau de desenvolvimento, a consciência moral se comporta com severidade e desconfia sobre quanto mais virtuoso o indivíduo é (FREUD, 1992a).

Em suma, duas fontes do sentimento de culpa estão localizadas em relação à formação

¹⁹ Na primeira seção desta tese, foi explicado em que consistem, em termos gerais, as noções de ego e superego.

²⁰ Tensão que é externalizada como uma necessidade de punição.

moral: angústia contra a autoridade e angústia contra o superego. O primeiro obriga a renunciar às satisfações pulsionais, o segundo também se esforça para punir. Conseqüentemente, a severidade do superego pode ser entendida como a continuação da severidade da autoridade externa (FREUD, 1992a). A seqüência temporal da formação moral é, portanto, em primeiro lugar, a renúncia do instintivo como resultado da angústia diante da agressão da autoridade externa e, em segundo lugar, o estabelecimento da autoridade interna.

Um fato notável na formação da moralidade é o nível de severidade que vai aumentando em relação ao sentimento de culpa. A pergunta é: de onde vem tanta severidade? Freud (1992a) ressalta que, no começo, a angústia, que mais tarde se torna uma consciência moral, é a causa da renúncia instintiva, mas essa relação é invertida depois. Cada renúncia ao pulsional torna-se agora uma fonte dinâmica de consciência moral; cada renúncia aumenta sua severidade e intolerância, o que leva a uma tese paradoxal: a consciência moral é a renúncia do instintivo; em outras palavras, a renúncia do pulsional, imposta desde fora, cria a consciência moral, que então exige mais e mais renúncias. Cada fragmento de agressão, cuja satisfação nos abstenhamos, é assumido pelo superego e aumenta sua agressão contra o ego²¹.

O propósito geral do *Mal-estar na Cultura* é para Freud (1992a), situar o sentimento de culpa como o problema mais importante do desenvolvimento cultural e mostrar que o preço do progresso cultural deve ser pago com o déficit de satisfação causado pelo aumento do sentimento de culpa. Sobre essa questão, dedica algumas reflexões sobre o nexo da consciência com o sentimento de culpa. Nos casos de arrependimento comum, torna-se perceptível à consciência com bastante clareza. No entanto, há casos de sentimento inconsciente de culpa que coincide com a angústia, e parece que esse é o caso da consciência de culpa produzida pela cultura, onde parte da culpa inconscientemente surge como um mal-estar (FREUD, 1992a). A crueldade, a severidade, a infelicidade de seguir princípios que não estão em sintonia com os impulsos, poderiam então ser assumidos como sintomas de desconforto inconsciente.

Para concluir esta subseção, torna-se necessário retomar o significado de alguns dos termos centrais trabalhados até agora, pelo próprio Freud (1992a):

A consciência da culpa. Existe antes do superego e, portanto, antes da consciência moral. É então, a expressão imediata da angústia diante da autoridade externa, a brotação direta entre a necessidade de seu amor e o esforço para a satisfação pulsional, produto de cuja inibição é a inclinação para atacar. Por outro lado, a *consciência moral* é uma função que atribuímos ao ego

²¹ Nesse ponto, acrescenta Freud (1992a), não se pode dispensar a hipótese de que a culpa da humanidade vem do complexo de Édipo e foi adquirida como resultado do parricídio perpetuado pela união dos irmãos. E, neste momento, uma agressão não foi suprimida, mas executada.

junto a outras: a de vigiar e julgar ações e propósitos do ego; exercer uma atividade de censura. Não se deve falar de consciência moral antes do momento em que a presença de um superego pode ser registrada.

O *sentimento de culpa*. É a percepção, dada ao ego, de ser vigiado pela dureza do superego, que é o mesmo que o rigor da consciência moral, ou seja, o sentimento de culpa é a apreciação da tensão entre as aspirações do ego e as reivindicações do superego.

A *necessidade de castigo*. É a angústia diante desse sentimento de culpa; é uma exteriorização pulsional do ego que se tornou masoquista sob a influência do superego sádico, que usa um fragmento da pulsão de destruição interna numa ligação erótica com o superego.

O *arrependimento*. É uma designação genérica da reação do ego em um caso particular de culpa e pode incluir a necessidade de punição.

Em suma, o superego da cultura moldou seus ideais e levanta suas reivindicações. Entre estes, aqueles que dizem respeito às ligações recíprocas entre os seres humanos, resumidos sob o nome de *ética*, que deve ser concebida como um esforço para conseguir, por comando do superego, o que até então o trabalho cultural remanescente não conseguiu (FREUD, 1992a).

2.3. Convergência e divergência em relação à crueldade na formação moral

Uma hipótese principal desta tese é que a moralidade com a qual Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) lidam, é baseada na crueldade. A partir dela se segue o objetivo inicial desta tese, que é compreender como a crueldade é entendida em ambos os autores; para tanto, foi tratado o método seguido por cada um dos autores e a forma como lidam com a formação moral.

Agora, dando continuidade ao desenvolvimento do argumento, nesta subseção pretende-se refletir sobre alguns dos pontos de encontro e desacordo possíveis de identificação entre os autores abordados. Para isso, torna-se conveniente esboçar dois momentos: um, de proximidade conceitual, outro, de distanciamentos interpretativos.

2.3.1. Proximidades conceituais

Após a revisão, é fato que existem algumas noções comuns que Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) abordam em suas análises. No entanto, se um nome é usado por ambos, isso não significa que ele tenha o mesmo sentido, portanto, para tentar detectar proximidades conceituais é necessário examinar terminologias comuns e seus conteúdos. Principalmente as noções compartilhadas, como "moral", relação "instinto-cultura",

"má consciência", "sentimento de culpa". Tudo isso se juntando à "crueldade". Cada um desses significados será tratado em seguida.

a) Moralidade

O tema geral de ambos os autores nos trabalhos abordados é moralidade. Moralidade refere-se a um corpo de normatividades que "insere" o humano na cultura mesmo antes de nascer, porque as linguagens imperativas, os modos corretos de viver já vivem nos ancestrais de cada um.

Para Nietzsche (2005b), a moralidade é a doutrina das relações de dominação na qual surge o fenômeno "vida" (NIETZSCHE, 2005b). Lembrando que essas relações de dominação tiveram uma virada fundamental: o domínio deixou de ser mantido pelos senhores, pelos aristocratas, e passou para as mãos dos ascetas e os escravos, trazendo consigo a expansão de uma moralidade que privilegia o sacrifício, chamado "bom" ou "mau", e que privilegia a obediência, entre outras características já mencionadas. Em Freud (1992a), a moralidade tem a ver com uma série de princípios cuja aceitação é imperiosa para estar ligada à sociedade e à cultura, é o componente que se opõe ao livre exercício das pulsões e, portanto, é antagônico ao instinto.

Em ambos os autores a moralidade é um elemento fundamental da cultura, especialmente orientada para a formulação de enunciados que inspiram formas de convivência. Ou seja, nem toda a cultura é resumida na moral, no entanto, os modos de julgar o "bom" e o "mau" estão na base dos modos de organização, os sinais de limpeza e ordem e, é claro, determinam as formas de relacionamento para vivemos juntos em "harmonia".

Há uma característica compartilhada da moralidade em ambos os autores: sua origem no ressentimento. Para Nietzsche (2005a), por exemplo, a moralidade do escravo é guiada por sentimentos reativos, isto é, ele concebe a justiça como uma mera forma de mascaramento de vingança; além disso, essa moral tenta fazer algo que, do ponto de vista do aristocrata, é problemático e possivelmente o resultado do ressentimento: tentar tratar a todos como iguais, igualando-os em sua miséria, igualando-os à dor e ao sofrimento. Freud (1992a), por outro lado, faz uma leitura na qual a inserção na cultura implica o sacrifício dos impulsos e, em geral, do princípio do prazer, que pode ser realizado se se obtiver formas aprovadas de investidura ou sublimação. Caso contrário, geraria uma situação de frustração na insatisfação que se torna insustentável ao longo do tempo. Essa insustentabilidade gera ressentimento e sofrimento.

b) Instinto-cultura

Nos autores essa relação é entendida como uma tensão. Para Nietzsche (2005a), a moral aristocrática privilegiava o instinto e dava rédea solta, por exemplo, negando qualquer tipo de sofrimento; então, com a ascensão da moralidade do escravo, o instinto adquire uma conotação negativa e, em seu lugar, a prudência é erguida como um valor da cultura de uma raça rancorosa. O problema é que os instintos que não são liberados retornam para dentro, o que é chamado de "interiorização do homem". Então a inimizade, a crueldade, o prazer de perseguição, a agressão, a destruição, tudo isso se volta contra o possuidor de tais instintos.

A leitura freudiana é muito semelhante nesse aspecto. Há um antagonismo entre demandas instintivas (demandas individuais) e restrições culturais, que podem gerar frustração. A dificuldade em alcançar a felicidade estaria, principalmente, na tendência da cultura de limitar a vida sexual e estender seu círculo superando a limitação do amor, enquanto a tendência instintiva demandaria atender à busca de prazer, que talvez não seja resolvido em sua totalidade com processos de sublimação. A cultura, então, é entendida como a substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade através da adesão. Em Nietzsche (2005a), a formulação da cultura é muito semelhante, especialmente considerando que ele reconhece que cultura significa que a sensação de poder recai sobre a comunidade.

c) Má consciência

Este é um dos conceitos centrais compartilhados na compreensão da crueldade em um sentido moral. Para Nietzsche (2005a), a má consciência é uma invenção do homem, do ressentimento. Essa consciência de estar agindo mal ou injustamente tem sua origem, como já mencionado, no mal-estar que o homem teve que sucumbir trancando-se no seio da sociedade e da paz; em outras palavras, na inserção na cultura que tenta eliminar os instintos. A má consciência tem parte de sua origem em um estado regulador de instintos que alimenta e amplia a vida interior.

A má consciência, segundo Nietzsche (2005a), é um instinto de liberdade reprimido, que acaba se descarregando contra si mesmo. É uma doença cuja permanência é mantida pela crença de que sobrevivemos em virtude de sacrifícios feitos pelos antepassados, é uma dívida sem fim, impagável, que nos faz sentir sujeitos ao credor, seja Deus, os antepassados, etc. A má consciência, então, está indissolivelmente ligada ao sentimento de culpa. Na tradição judaico-cristã, por exemplo, o sentimento de culpa gerado pelo pecado é o nome dado à má consciência.

Freud (1992a) compartilha o sentido dado por Nietzsche (2005a) à má consciência. Esta é a autoridade internalizada pelo estabelecimento do superego, é o retorno ao próprio ego

introjeto. Vale lembrar que o superego é aquela parte do ego que atua como um censor desde o inconsciente, surgindo da primeira identificação do indivíduo. Assim, a má consciência deriva não apenas da repressão externa, mas, sobretudo, da auto-repressão provocada pelo superego.

d) Sentimento de culpa

A partir da leitura de Nietzsche (2005a), esse sentimento é possível a partir da internalização da noção do "bom", noção que, como já dito, está diretamente associada a uma verdade livre de problematização. Está ligada à dívida, é um sentimento forjado pelos ideais ascéticos, como o sofrimento voluntário (de homem para homem), a consideração da dor como virtude, das mudanças como imorais, entre outras.

Freud (1992c) em relação ao sentimento de culpa, aponta para o mesmo. Para ele, é a angústia diante da autoridade externa, ou seja, é um certo grau de expectativa diante do perigo e de preparação para isso que constitui uma forma de proteção.

Mas, no sentido estrito, o sentimento de culpa que atravessa a má consciência é provocado pela severidade do superego, que é uma continuação da severidade da autoridade externa, que leva a sentimentos de culpa inconsciente, porque a renúncia (ou não renúncia) do instintivo é vivida como um drama sob o duro juiz da consciência moral²². Assim, o sentimento de culpa reside na tensão entre o eu e o superego.

e) Crueldade

Finalmente, esta noção é a que é considerada nesta tese como a central, aquela que define a formação moral. A partir dela é possível que as duas formas de explicação dos autores trabalhados se encontrem.

O que seria uma moralidade baseada na crueldade e por que esse termo pode caracterizá-la?

Seguindo Nietzsche (2005b), a crueldade seria, em grande parte, tentar comparar os indivíduos "por baixo". É imoral dizer "lo que es justo para uno es justo para otro" (NIETZSCHE, 2005b, p. 99). Para o autor é claro que pode haver homens livres, soberanos, aristocratas, capazes de governar a si mesmos, que não têm necessidade de odiar, e também outros com moralidade de escravo, formado pelo ascetismo, que encontram na obediência e

²² Pode acontecer, por exemplo, que alguma busca de prazer que tenha sido reprimida e consiga obter certos desvios de satisfação é experimentada pelo ego como um desprazer. Ou seja, o sentimento de culpa aparece quando esses impulsos de prazer não podem ser controlados e procuram se satisfazer, mesmo indiretamente. Encontrar alguma satisfação em seu cumprimento é uma entrada para se sentir mal, e não procurar satisfazê-los também gera algum desagrado, porque a pulsão não foi resolvida, mas reprimida.

no sacrifício sua santificação. Moralizar todos da mesma forma seria imoral, já que há uma hierarquia entre um homem e outro homem, conseqüentemente, também entre uma moralidade e outra moralidade (NIETZSCHE, 2005b). Assim, a crueldade está naquela moral imposta a todos: a moralidade do escravo, que se expressa no espetáculo decadente de sofrimento, no fato de se voltar contra o indivíduo por causa de uma noção do bom alterada e sem ressalvas.

Diz Nietzsche (2005b, p. 105),

Casi todo lo que nosotros denominamos “cultura superior” se basa en la espiritualización y profundización de la crueldad –esa es mi tesis (...) Lo que disfrutaba el romano en el circo, el cristiano en los éxtasis de la cruz, el español ante las hogueras o en las corridas de toros, el japonés de hoy que se aglomera para ver la tragedia, el trabajador del suburbio de Paris que tiene nostalgia de revoluciones sangrientas, la wagneriana que “aguanta”, con la voluntad en vilo, *Tristán e Isolda* – lo que todos esos disfrutaban y aspiran a beber con ardor misterioso son los brebajes aromáticos de la gran Circe llamada “crueldad”. En esto, tenemos que ahuyentar de aquí la psicología cretina de otro tiempo, que lo único que sabía enseñar acerca de la crueldad era que ésta surge ante el sufrimiento *ajeno*: también en el sufrimiento propio, en el hacerse sufrir a sí mismo se da un goce amplio, amplísimo, y en todos los lugares en los que el hombre se deja persuadir a la autonegación en sentido religioso, o a la automutilación, como ocurre entre los fenicios y ascetas, en general, a la desensualización, desencarnación, contricción, al espasmo puritano de penitencia, a la vivisección de la conciencia y al pascaliano sacrificio del entendimiento, allí es secretamente atraído y empujado hacia adelante por su crueldad, por aquellos estremecimientos de la crueldad vuelta *contra nosotros mismos*.

Segundo Nietzsche (2005b), a crueldade é o que está na base da nossa moralidade. É a base a partir da qual é possível explicar o prazer da dor e do sofrimento. Enfatizar essas questões é contrário ao desejo de viver, da vontade de poder, é a vontade de negação da vida (NIETZSCHE, 2005b). "Crueldade" é uma noção que pode explicar a moral, para reconhecer nela, como indicado na citação acima, não apenas uma alegria pelo sofrimento dos outros (que tem sido exaltado) mas por si só; têm-se um nível de autocrueldade, por exemplo gerado pela culpa, e um nível de crueldade para com os outros, por costume moral ou subjugação (NIETZSCHE, 1994). O fato é que existe alguém que gosta de ser torturado ou testemunhar tortura, e talvez até esses dois personagens sejam um: eu mesmo.

Por parte de Freud (1992a), em seu esquema explicativo, a crueldade também desempenha um papel importante, que tem a ver com as formas de severidade e auto severidade. Na análise do funcionamento da psique do ego (razão), id (paixão) e o superego (consciência moral), o superego age a partir do inconsciente com severidade reprimindo o ego, que aprova

ou defende essas censuras enquanto permanece em confronto com o id. Essa forma de severidade do superego, apreendida na severidade da autoridade externa, não se satisfaz com nada em sua totalidade, pelo contrário, aumenta²³ e se torna cruel, a ponto de justificar a necessidade de castigo. A dor já não é nem mesmo uma causa de reclamação, pelo contrário, uma causa de satisfação. Os homens têm sede de dor.

Seguindo essas ideias, para Freud (1992a), o elemento da crueldade na formação moral também é central. Essa cultura repressiva, que é introjetada pelo eu, gera, nas palavras de Nietzsche (2005b), que seja desfrutada com autossufrimento. E se isso não bastasse para mitigar a pulsão de morte²⁴, essa máxima de amor ao próximo abre as portas para processar a crueldade em relação aos outros. Lembre-se de que uma das maneiras pelas quais essa máxima opera é inclusão/exclusão: inclusão por identificação com quem pode ser o próximo para compartilhar uma característica semelhante, e exclusão porque aquele que não é seu próximo pode **sim** ser objeto de agressões "justificadas". Junto com a ideia de próximo é criada a do estranho em quem a crueldade pode cair.

2.3.2. Distâncias interpretativas

No que foi apresentado até agora, um conjunto de semelhanças entre Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) são factíveis em relação ao conceito central da presente tese: a crueldade. No entanto, embora as proximidades sejam significativas, e nelas a argumentação seja sustentada, ela deixa de ignorar algumas diferenças entre os autores, o que também justifica o fato de tê-las inicialmente tratado separadamente. São mencionadas duas questões.

A primeira diferença a notar, como mencionado na primeira seção, é o método. A perspectiva genealógica de Nietzsche (2005a) permitiu a este autor interpretar o conceito de "bom", fundador da moralidade, a partir de uma perspectiva histórica diferente da dos historiadores morais. Por exemplo, em aspectos importantes, tais como evitar cair no erro de considerar que "bom", em princípio, era uma noção ligada à ação e o julgamento feito sobre ela, melhor, o filósofo alemão conseguiu entender que o "bom" não foi atribuído a ações, mas a pessoas, especificamente a pessoas que tinham poder de dominação sobre os outros. Graças a isso, foi possível vislumbrar que o bom e o justo estão associados aos indivíduos que enunciam

²³ Um dos exemplos simples para testemunhar essa insaciável severidade é ter em mente que aqueles humanos que levam uma vida mais ascética, consagrada a alguns princípios, tendem a ser cada vez menos intolerantes ao erro. Sua disciplina não parece lhes dar paz de espírito, mas um aumento em suas próprias exigências.

²⁴ Aqui está uma suposição que não deve ser menosprezada: a associação do autossufrimento à pulsão de morte. Esta ideia será desenvolvida na última seção.

mais, do que o próprio conteúdo das falas.

A visão psicanalítica completa o exposto acima. Por exemplo, entender o instinto no âmbito dos impulsos, que mais tarde serão processados ou não na estrutura do eu, do id e do superego, nos níveis de consciente e inconsciente, ajuda a considerar a possibilidade de que essa tendência ao sofrimento, à dor, não seja apenas o produto de uma moralidade de escravo, mas responsável por uma tensão mais inerente à própria estrutura da vida: a tensão entre o impulso da vida e a pulsão de morte. Tal contribuição é notória para entender esse conflito de impulsos que Nietzsche (2005a) também admite.

A segunda diferença, e completando um pouco mais o entendimento sobre a má consciência, refere-se à noção de consciência em geral, que pode ser dedutível de cada autor. Para Freud (1992c), consciência é a operação de um sistema particular, que chama de consciente. A consciência, em consideração com o esquema psicanalítico, corresponde, em oposição ao inconsciente, à percepção imediata. Consciência é, então, o que acontece no sistema consciente e como o sistema consciente envolve uma parte do ego. Também é possível dizer que a consciência é que parte do eu que recebe percepções internas e externas²⁵, tentando organizar de forma racional e é guiada pelo princípio de realidade, que consegue, por sua vez, adiar a satisfação e tolerar provisoriamente o desprazer (FREUD, 1992c).

Nietzsche (2005a) assume a consciência como o instinto de crueldade que recai sobre si mesmo quando não foi capaz de desabafar externamente e está ligada, como mencionado nas seções anteriores, à dor e à memória, justamente pela fixação proporcionada por esses elementos na vida humana.

Até este ponto, a noção de consciência parece convergir em ambos os autores, no sentido de que para os dois é uma experiência de imediação que processa percepções e impulsos, modulando-os de acordo com as possibilidades de realização, depende dos regulamentos de obediência que estabelece a cultura e a internalização dela por parte do eu.

No entanto, pode haver uma diferença sutil e interessante: Freud (1992a; 1992b; 1992c) coloca a consciência como parte do ego (consciente), enquanto em Nietzsche (2005a) isso não é tão claro. Este último autor pergunta: como a consciência é construída em dois tipos diferentes de indivíduos, o soberano e o escravo? No primeiro ocorre pela descoberta, e aí a consciência é o instinto do homem soberano, porque este, como comentado anteriormente, assume como virtude o seu instinto de desprezo da prudência, virtude da moral do escravo. No segundo, a consciência é descoberta por sujeição, e é aí que a definição de consciência como

²⁵ Importante lembrar que Freud enfatiza nas percepções internas aquelas de prazer e desprazer, e destaca a dor como uma percepção que está no meio do interno e do externo.

um instinto de crueldade ocorre. A questão é: em Nietzsche a consciência é parte do ego?

É claro que a primeira dificuldade em resolver essa questão é que a terminologia de ambos os autores é diferente. Nietzsche (2005a) não fala de um ego, de um id, de um superego, embora reconheça a prudência, o instinto, a cultura e a moral. Não existe neste momento, tendo em conta a bibliografia trabalhada, alguma maneira de resolver esta dificuldade inicial. Mas, como uma especulação, pode se permitir lançar a seguinte hipótese: Nietzsche (2005a) ao pensar na consciência do soberano, pode supor que nem toda a consciência é parte de um eu regulado pela repressão, pela censura, por uma consciência moral (superego) que causará má consciência e culpa. O homem soberano é consciente, mas não está consciente da culpa. Em Freud (1992a; 1992b; 1992c), parece que localizar a consciência do ego leva sim a deixar a consciência como um evento que só é possível dentro da estrutura do ego que vive entre o superego e o id. A consciência em Freud (1992a; 1992b; 1992c) pode ser o princípio da realidade; a consciência de Nietzsche (1994; 2005a; 2005b), poderia ser um instinto que se torna realidade, pelo menos para o caso do soberano? Esta questão será refletida na próxima subseção, dentro do conjunto de alternativas à moralidade cruel.

2.3.3. Formação da crueldade, é possível ser diferente?

Depois de enunciar a crueldade em sentido moral de Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Nietzsche (1994; 2005a; 2005b), coloca-se a seguinte pergunta: é possível conceber outra forma de moralidade que não seja baseada na crueldade? A seguir são expostas algumas ideias que surgiram da reflexão da leitura dos autores abordados.

Para tentar dar uma resposta, apresenta-se alguns desafios importantes, como, por exemplo, se os autores reconhecem de alguma forma que, sob certas condições, um certo tipo de humano consegue modificar seu modo de viver com os outros, estabelecendo outro princípio diferente da crueldade. Por essa razão, alguns possíveis modos de pensar a moralidade, juntamente com as indicações dadas pelos textos trabalhados, são examinados, para afirmar ou negar que se trata de uma possível proposta a ser extraída dos autores.

Vontade de poder. Uma das noções mais reconhecidas da filosofia nietzschiana é essa. Algo que vive quer, em primeiro lugar, “dar rédea solta” à sua força, daí que a própria vida é vontade de poder; a autopreservação é apenas uma consequência indireta (NIETZSCHE, 2005b). Essa vontade de poder é expressa na maneira pela qual a vida ativa é imposta, permitindo que sua força se desdobre.

O oposto dessa vontade de poder seriam os princípios morais, como vontade de negar a vida, diz Nietzsche (2005b). No entanto, esta afirmação não poderia ser entendida apenas como

a moral *per se*, fosse a negação da vontade, ou irremediavelmente a crueldade.

Isso suporia que existe uma vontade absoluta e metafísica livre, capaz de subtrair-se às normas, o que não é o que Nietzsche (2005b) propõe; ao contrário, não há livre-arbítrio porque os impulsos nos governam: na vida real há apenas vontade forte e vontade fraca. A vontade não é uma "coisa em si", que pode ser acessada a partir da subtração dos princípios e dos impulsos, ao contrário, ela é construtiva desde aí, só que de forma ativa.

Pode ser que a vontade de poder seja uma moral construída a partir de sentimentos autenticamente ativos, que concebem, por exemplo, justiça como justa e não como vingança socialmente aceita graças à sua origem em sentimentos reativos. Neste sentido, é possível falar de uma vontade forte na moral do soberano, e vontade fraca na moralidade do escravo, uma vez que este último "ya no conoce en absoluto la independencia en la resolución, el valiente sentimiento del placer en el querer" (NIETZSCHE, 2005b. p. 91). É possível que a vontade de poder (se não for sufocada por sua negação através da obediência), os sentimentos reativos, o sofrimento voluntário, entre outros, sejam expressos em um sentido moral com a força de sentimentos ativos e criativos, incluindo na sua fundação a aceitação do instinto.

No entanto, não há certeza absoluta do nível de praticidade de tal moralidade no pensamento de Nietzsche (2005b). Não se trata de saber se a moralidade do homem soberano teve ou terá lugar, embora seja uma questão importante, mas se Nietzsche (2005b) admitir que é possível, assim como reconhece a vontade de poder, significa que pensa que toda moralidade pode ter sua origem em ressentimentos.

A este respeito, duas reflexões preliminares poderiam ser consideradas. A primeira, que toda moralidade é cruel, no sentido de buscar princípios que equiparem os homens (desconhecendo a singularidade), baseados numa lógica de obediência, porque a moralidade é um tipo de tributo à cultura existente. Portanto, qualquer transgressão é geralmente tratada como imoral. Se toda a moralidade é cruel, o problema é mantido porque nenhuma poderia parar de regular os instintos. De fato, visto dessa maneira, esse seria o seu trabalho. Então o homem soberano nietzschiano não seria moral, não se saberia se é imoral, amoral, está "antes" ou "além" da moralidade. É possível que esteja além da moralidade, isto é, além do bem e do mal. Isto parece ser, a partir da revisão feita para esta tese, uma possível conclusão; em outras palavras, não haveria como escapar da moral cruel atendendo à vontade de poder fundando outra moralidade, mas deixando-a.

A segunda reflexão é ainda mais especulativa e é derivada da primeira: o que poderia financiar o homem soberano se não outra moral, considerando que a moralidade em si é cruel? Para resolver esta questão, deve-se incluir algo que não está nos trabalhos revisados de

Nietzsche (2005b): a distinção entre moral e ética. A moralidade é uma lógica da regra de obediência, enquanto a ética não está pré-estabelecida, no sentido de estar já determinada sua ação. Melich (2014) explica isso de forma muito simples: " mientras la moral nos dice qué debemos hacer, pensar, decir o responder, la ética nos dice qué tenemos que responder a una situación sin saber a ciencia cierta qué debemos responder " (MELICH, 2014, p. 16). A visão ética é, portanto, um princípio orientador em situações inesperadas, mesmo não tendo totalmente definido como orientar, é um terreno escorregadio, e ainda pode ser similar aos sentimentos ativos aos quais se refere Nietzsche (2005b), já que são criações de novos repertórios de ação.

Contudo, o que produz o homem soberano seria ética, aí, onde a moral foi superada? Claro que a moral não é completamente superada. Os seres humanos não podem prescindir da moral ou da ética; Melich (2014) diz que não podemos viver sem regras, leis, imperativos e normas, mas tampouco podemos viver humanamente apenas com regras, leis, imperativos e normas (MELICH, 2014). No caso do homem da moralidade soberana, a moralidade existiria, mas transcendida por uma ética.

Seria coerente incluir essa distinção entre ética e moral para entender que toda moral é cruel e, no entanto, a ética pode complementá-la, no caso do homem soberano? Esta é uma pergunta que permanece em aberto, embora, para o trabalho desenvolvido nesta tese, seja louvável admitir que o homem soberano não encontraria outra moralidade, mas a superaria. Nesse sentido, trazendo a referência de Melich (2014) poderia construir uma ética como modo de vida, com isso não se cairia na incerteza que nos leva a pensar que toda moralidade está baseada no ressentimento e, portanto, o homem que não tem no seu ser a culpa, a má consciência, a crueldade, seria amoral ou antimoral.

Articulação entre o consciente e o inconsciente ou o instinto e a razão. Outra tentativa de sair da cruel moral poderia ser começar conscientizando o inconsciente no sentido de descobrir a culpa que se carrega e os princípios sobre os quais há má consciência

Algo se torna consciente de acordo com Freud (1992a), por conexão com as representações- palavras, que são restos mnêmicos de percepções, principalmente acústicas. Muito brevemente, isto responderia como tornar algo consciente, reprimido.

Evidentemente que tal reflexão não é tão simples quanto enunciado, implica um trabalho completo de reconhecimento das forças internas e externas que atuam sobre o indivíduo, como um exercício terapêutico que consiga contribuir para o reconhecimento de questões emocionais não resolvidas e para a compreensão da relação com a autoridade, representada primeiro no pai, depois em outros externos e depois no superego. Mas o grande problema de pensar que uma

moralidade alternativa à cruel inicia com o reconhecimento do inconsciente no indivíduo aproxima a compreensão do indivíduo, mas afasta de uma possibilidade a partir da cultura. A moralidade é um fato cultural. Isto é, é construído em coletividades, não é em relação a si mesmo que os princípios de regulação social são obtidos. Portanto, tornar consciente, por meio de representações-palavra o inconsciente não transformaria a moralidade cruel, quando muito mudaria alguns indivíduos sobre a sua percepção da norma e da obediência. Isso pode não ser uma saída viável do ponto de vista da transformação cultural.

Seria possível completar o esforço individual pensando uma ética que liga as inclinações naturais à cultura. O problema, diz Nietzsche (2005b), é que teríamos em conta homens "bons", incluindo, é claro, os mais moralistas, passando pelos homens da ciência e pelos ateus²⁶, que, embora pareçam diferentes, compartilham uma ideia de "bom" e "verdadeiro" universal e indiscutível.

A pergunta de fundo, além de se há um esforço individual para sair da moralidade cruel, ou a oposição com a cultura moralmente dominante, é: o equilíbrio entre as demandas individuais e as demandas culturais é possível? Freud (1992a) propõe analisá-lo da seguinte maneira: imagine uma comunidade libidinalmente saciada, ligada por interesses comuns e trabalho. Nesse caso, a cultura não precisaria subtrair energias da sexualidade. Seria, então, algo semelhante ao desejo nietzschiano de ligar as inclinações naturais à experiência cultural. Mas então acrescenta que esse estado não existe. Por quê?

Parece que o trabalho, por si só, não mantém a comunidade coesa, porque as paixões pulsionais são mais fortes. Que impulsos? Os dois impulsos mais importantes são os da vida e da morte. Os primeiros relacionados à preservação da vida, da cultura; os segundos próximos à agressão e destruição. Essas pulsões são, em outras palavras, inerentes à condição humana e, portanto, é um absurdo renunciar a elas.

Parece que o equilíbrio não é possível, como Freud (1992a) aponta, e não é possível dispensar humanamente algum tipo de impulso. Então, o que nos resta?

Uma maneira de encarar a situação buscando uma tentativa de equilíbrio é cumprir parcialmente os impulsos de vida e morte. O primeiro instinto é aquele que procura preservar a

²⁶ Nas páginas anteriores, essa questão também foi mencionada no contexto da preocupação sobre o que pode ser a saída para a moralidade dos escravos. Nietzsche (2005a) no final de *Genealogia de la Moral*, menciona que não pode ser ciência, e deixa enunciado que poderia ser a arte. Esta ideia infelizmente não foi desenvolvida no trabalho mencionado e não chega a ser abordada nesta tese. No entanto, deve-se dizer que a arte pode ser um caminho de construção moral diferente, uma das razões para isso é que a arte expressa a vontade de poder, no sentido de que a arte é a criação e nela a mentira se santifica. Para Nietzsche (2005b) isto é muito importante: admitir que a não verdade é uma condição de vida, o que significa estar além do bem e do mal. Mediante as verdades absolutas como as verdades ascéticas, a não-verdade da arte revela um espírito livre. Ele percebe a grandeza, porque a grandeza é ser tão múltipla como um todo, tão grande como um completo.

vida, associar-se a outros, enfim, construir a sociedade e a vida em conjunto, essa é a pulsão que a cultura recebe mais expressamente e a partir da qual limita e regula a vida sexual. O instinto de morte, aquele cujo componente de agressividade pode comprometer o ideal de viver juntos, também deve ser processado, e é aí que entra em cena o mandamento de amor ao próximo, mencionado nas páginas anteriores.

Aquele mandamento de "amar o próximo como a si mesmo" constrói dois tipos de indivíduo: o próximo e o que não é o próximo. O próximo é outro que se identifica comigo mesmo, mas o que não é próximo é o estranho que foi construído para dirigir sobre ele toda a agressividade contida pela repressão de um impulso. Criando esse "diferente", a cultura canaliza o impulso agressivo para onde é realizado sem grandes implicações. Pode até ser um grande ganho, porque a agressividade resultará inofensiva para os outros que são próximo e com quem a vida é construída em comunidade.

No entanto, e isso é o interessante, tem sido dito, em um tom crítico, que a crueldade está fundada na moralidade baseada no ressentimento, mas, por outro lado, justificando esse fato a partir do instinto de morte. Parece que em Freud (1992a; 1992b; 1992c) a articulação entre o consciente e o inconsciente, se ele contempla as noções de pulsão de vida e pulsão de morte como partes integrantes da vida psíquica, leva a concluir que uma moralidade diferente não é possível, porque se precisará canalizar a agressão de alguma forma, porque as paixões são mais fortes do que qualquer outra coisa (como o trabalho) para garantir a coesão social.

O equilíbrio segundo Freud (1992a) seria deixar um campo de ação para a crueldade, juntamente com outros impulsos, no contexto da inserção na cultura. Consequentemente, não seria possível pensar em uma moral que não seja cruel, e sim que toda moral é cruel porque busca uma harmonia da vida psíquica. A crítica que recai sobre a cultura não seria capaz de gerir essa harmonia de forma saudável, produzindo indivíduos infelizes; a crítica não poderia ser a presença de crueldade na moral.

Nietzsche (2005b) aqui pode parecer mais otimista. Nas obras revisadas do autor, o instinto não está associado com a pulsão da morte, em vez disso, está ligado à consciência do homem soberano e até com o "bom" no sentido de buscar diminuir o sofrimento, dar liberdade ao exercício da vontade de poder. Talvez seja possível que, assim como para Nietzsche (2005b) não há um pecado original que carregue a culpa desde o nascimento, também não haveria um instinto cruel, mas lidamos com ele porque a moralidade de escravos o construiu para seus próprios fins. Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) não contempla uma pulsão de morte como se fosse parte da estrutura humana.

Sugere que talvez desencadear o instinto do homem soberano seria tentar uma moral além

de crueldade, moral que, como dito anteriormente, estaria mais perto de uma concepção de ética. Freud (1992a; 1992b; 1992c), por sua vez, precisamente em coerência com seu esquema explicativo, veria com olhos desconfiados que não haveria crueldade na moral.

Outra diferenciação poderia ser tentada para entender Freud (1992a; 1992b; 1992c) de maneira sutil. Uma questão seria a crueldade e outra a pulsão de morte, expressa, por exemplo, na agressividade. A agressividade seria uma questão própria dos impulsos que constituem o ser humano, mas a crueldade apareceria como a forma de um tipo específico de sublimação, isto é, um modo particular de canalizar os impulsos para que eles possam ser realizados. Isso implicaria pensar a crueldade como uma estratégia moral atual para lidar com a agressão, mas esta não seria a única nem a mais eficaz. Se assim fosse, com a ajuda dele, também se pensaria que as relações entre o **ego**, o **id** e o **superego**, nos planos consciente e inconsciente, podem ser organizadas dentro de práticas morais que não conduzem necessariamente à crueldade. Esse conjunto de pressupostos, também faria com que Freud (1992a; 1992b; 1992c) e Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) estivessem próximos na interpretação alternativa a uma moralidade cruel, considerando a articulação das disposições humanas como queiram chamar: instinto-cultura, id-ego-superego, consciência-inconsciência, instinto-razão, princípio de prazer-princípio de realidade, entre outros. Talvez seja interessante acrescentar que Freud (1992a; 1992b; 1992c) parece mais dualista²⁷ e, portanto, mais problemático para fazer essa interpretação do que Nietzsche (2005a; 2005b).

Somado a esse problema de interpretação de Freud (1992c), deve-se notar que, aceitar o otimismo de Nietzsche (2005a; 2005b) com relação à vontade de poder também é incerto e suscetível a questionamentos. De fato, embora ele não aponte explicitamente para Nietzsche (2005a; 2005b) a crítica mais direta é feita pelo próprio Freud (1992c, p. 41).

Quizá nos resulte difícil renunciar a la creencia de que en el ser humano habita una pulsión de perfeccionamiento que lo ha llevado hasta su actual nivel de rendimiento, espiritual y de sublimación ética, y que, es lícito esperarlo, velará por la transformación del hombre en superhombre. Sólo que yo no creo en una pulsión interior de esa índole, y no veo ningún camino que permitiría preservar esa consoladora ilusión.

Para Freud (1992c), ao contrário de Nietzsche (2005a; 2005b), um maior aperfeiçoamento pode ser entendido sem violência como resultado da repressão das pulsões, porque o oposto é algo a ser verificado. Essa ideia reforça que uma perspectiva moral baseada no controle e

²⁷ Freud admite explicitamente que sua posição sobre os impulsos de vida e morte é desde o começo dualista (FREUD, 1992c).

adiamento dos instintos é uma moral aceita a partir de uma leitura freudiana, e sua crítica à cultura estaria mais próxima das formas cruéis pelas quais o impulso agressivo é redirecionado do que a própria repressão. Enquanto isso, a partir da leitura de Nietzsche (1994; 2005a; 2005b), somos instados a considerar que o melhor do homem é o que não é reprimido e o pior surge quando ele começa a controlar e subordinar o instinto por parte da cultura. A vontade de poder dá liberdade aos instintos, é claro, sem ignorar que o pensamento também é instintivo.

3. PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA

A perspectiva hermenêutica está em sintonia com o objeto de investigação desta tese, a saber, o fenômeno da crueldade na educação, formalizado em uma pedagogia da crueldade. Para argumentar a favor disso, é apresentada nesta seção metodológica três momentos: no primeiro, fundamenta-se a perspectiva hermenêutica; no segundo, relaciona-se a perspectiva em questão e o tema central da pesquisa; no terceiro e último, vincula-se a perspectiva abordada às orientações metodológicas específicas, ou seja, às técnicas e instrumentos de investigação.

3.1. Conceituação

Hermenêutica é uma ampla linha de construção e interpretação do conhecimento da realidade. Dentro dela, há várias vertentes, entre as quais destaca-se a elaborada por George Gadamer (1900-2002). Sua perspectiva sobre a hermenêutica é a que orienta a leitura investigativa desta tese, enriquecida, naturalmente, com reflexões específicas de Paul Ricoeur (1913-2005) e Martin Heidegger (1889-1976), apresentadas no curso da exploração de conceitos.

Uma maneira de “entrar” na hermenêutica gadameriana é explorar o texto ‘Verdade e Método’ (GADAMER, 1993), especialmente a seção 10, intitulada ‘Recuperação do problema hermenêutico fundamental’, itens 1 (*O problema hermenêutico da aplicação*) e 2 (*A atualidade hermenêutica de Aristóteles*). Por que essas seções são significativas para caracterizar a hermenêutica? Principalmente por duas razões: a primeira é que no item 1 é discutida a importância da intervenção da hermenêutica na realidade, em termos de sua aplicação, isto é, a incidência de uma perspectiva de pesquisa sobre o que você estuda; a segunda é que a hermenêutica tem implicações éticas na pesquisa. Ambas as questões são transcendentais para analisar a pedagogia da crueldade.

No primeiro item, Gadamer (1993) menciona que, anteriormente, o problema hermenêutico estava dividido em três momentos distintos: a compreensão (*subtilitas intelligendi*), a interpretação (*subtilitas explicandi*) e a aplicação (*subtilitas applicatidi*). A questão para ele é que essas divisões não são claramente distinguíveis: compreender é sempre interpretar, interpretar é a forma explícita da compreensão e a aplicação é o exercício da compreensão em si. Em suma, trata-se de um processo unitário.

É evidente que compreender, isto é, captar o significado de um texto e a sua interpretação é ter que assumir como situação dialógica a relação entre significado do texto e encontro com a linguagem de um intérprete. Estes dois pontos estão tão interligados que não há uma fronteira

precisa de demarcação entre um e outro. Para Gadamer (1993), um texto só é entendido quando é compreendido em cada caso de forma diferente.

No entanto, a aplicação desse processo pode ser menos óbvia. A este respeito, Gadamer (1993) integra a aplicação no esquema hermenêutico com a mesma força unificadora que a compreensão e a interpretação, baseando-se na origem da hermenêutica no direito e na teologia. Segundo o autor, tanto a hermenêutica jurídica quanto a teológica é constitutiva da tensão que existe entre o texto (de lei ou da divulgação conforme o caso), por um lado, e o sentido que sua aplicação atinge no momento específico da interpretação (quer na emissão de um julgamento ou no exercício da pregação), por outro (GADAMER, 1993). Existe então uma estreita relação entre um texto (lei ou revelação), sua compreensão e interpretação, e a aplicação (o veredicto), o efeito salvador, por exemplo. Uma lei não pede para ser entendida historicamente, mas a interpretação deve especificá-la em sua validade legal. Uma mensagem religiosa não quer ser entendida como um mero documento histórico, mas de uma maneira que possa exercer seu efeito redentor. O entendimento é, portanto, nessa perspectiva, sempre aplicável (GADAMER, 1993). A compreensão no sentido pleno conduz à ação.

A partir desse tríplice sentido de hermenêutica, que é realmente um, derivam-se abordagens interessantes. Uma delas é que o entendimento nas ciências humanas é essencialmente histórico, isto é, inclui a perspectiva do espaço-tempo, que possibilita uma hermenêutica adequada à consciência histórica. Entender implica o escrutínio no quadro de referência que dá significado inicial ao texto, assim como o reconhecimento do lugar atual que completa a leitura significativa.

A hermenêutica é uma abordagem que se aproxima da consciência histórica e, mais ainda, pode estimulá-la. A consciência histórica, retomando as palavras de Freire (2002), consiste em estar no mundo e ter essa consciência, isto é, reconhecer o presente do que está ali (temporalidade de constituição de um fenômeno) ao mesmo tempo. Entender que os fenômenos são lidos a partir de uma interpretação histórica específica (o tempo de leitura), que orienta o olhar e ao mesmo tempo o condiciona. A hermenêutica se adapta à consciência histórica na medida em que busca a construção de horizontes de sentido a partir da captação do fenômeno, a sua atualização por um ou vários intérpretes e a orientação para a ação consequente – aplicação.

A consciência histórica, por ser histórica, pesa, se experimentada condicionalmente, mas, ao ser consciência, conhece o condicionamento e transforma a limitação em um horizonte de significado, em vez de simplesmente ser uma referência para a compreensão. Essa ideia parece estar exposta de modo descontraído na seção "el prejuicio como

condición de comprender " do trabalho de Gadamer (1993), já referenciado.

Para Gadamer (1993), a mobilidade histórica da compreensão representa o verdadeiro centro de uma abordagem hermenêutica apropriada à consciência histórica. Essa conclusão é crucial para a presente tese. Mas, isso será retomado na subseção seguinte, que trata das implicações éticas para abordar o trabalho a partir da hermenêutica.

Voltando ao problema central, segundo o autor alemão, o conhecimento de um texto jurídico e sua aplicação a um caso específico não são dois atos separados, mas um processo unitário. Isso pode ser argumentado em outros termos: existe a interpretação reprodutiva, por exemplo, aquela que consiste em interpretar (ou tocar) uma peça musical; há também a interpretação cognitiva, que enfatiza a descoberta do significado original de uma questão²⁸; e, finalmente, há a interpretação normativa, na qual o texto é mantido como referência.

Essas considerações, observa Gadamer (1993), não permitem dividir a abordagem hermenêutica entre subjetividade do intérprete e objetividade do significado. Esse procedimento partiria de um falso antagonismo que também não é superado no reconhecimento da dialética do subjetivo e do objetivo. Para a hermenêutica, não existe tal oposição entre indivíduo e objeto, mas o que se pode saber é a relação entre o indivíduo e o objeto, que fazem parte do mesmo mundo de significados, o que não é absolutamente subjetivo ou objetivo. O que se consegue conhecer é o fenômeno, no qual o que é estudado e o estudante se afetam um ao outro (MARDONES, 2001).

Em suma, mais uma vez, não se trata de uma distinção clara entre o sentido original e a interpretação. Para a reprodução é inerente à interpretação cognitiva, a referência normativa. Em outras palavras, a aplicação se alimenta da identificação do significado do texto, pois usa a validade de um significado e, ao mesmo tempo, excede e expressa conscientemente a distância no tempo que separa o intérprete do texto. Aplicar é, portanto, interpretar, no caso da hermenêutica.

Entretanto, embora a compreensão seja unitária, a hermenêutica se submete especialmente à reivindicação dominante do texto. Para Gadamer (1993), a interpretação da vontade jurídica ou da promessa divina não são formas de domínio, mas de servidão; a partir dessa premissa, pode-se especular que é muito importante "o que diz" um texto. A interpretação, a aplicação, embora sejam imensuráveis, seu ponto de partida é preciso, focado na captura inicial do explícito combinado com o histórico. A esse respeito, parece que a interpretação se

²⁸ Segundo Riccardo Guastini (2008), as teorias judiciais da interpretação cognitiva são aquelas em que as afirmações interpretativas são enunciadas do discurso cognitivo ou descritivo, uma vez que possuem valores de verdade.

aproxima da análise do discurso e do estudo de casos através da revisão literal do que foi dito, o que foi enunciado, o que está escrito.

Até agora, um elemento específico da hermenêutica gadameriana foi apresentado e que é útil para o objeto deste estudo: o elo entre compreender, interpretar e a aplicar. É apropriado ampliar um pouco mais a questão pelo significado de um texto, uma questão que é específica para essa perspectiva de pesquisa: como capturar o significado de um objeto sob investigação?

Os objetos investigados pela hermenêutica são construídos e revelados através da cultura, em última análise, apreendidos pela linguagem. A crueldade, faz parte da cultura, investiga-se sobre isso através do universo simbólico que é a linguagem. Assim, capturar o sentido da crueldade é capturar o significado da linguagem, para colocar o problema em uma estrutura ampla. Nesta extensão, é útil refletir sobre a hermenêutica concebida por Paul Ricoeur (1999; 2001; 2004), um complemento interessante para a abordagem gadameriana.

Compreender um texto na perspectiva de Paul Ricoeur (2001) implica uma noção dialética, que põe em jogo elementos que em princípio poderiam ser opostos, atributo que é muito característico do pensamento desse filósofo francês. Em sua obra '*Del texto a la acción*', especificamente na seção intitulada '*qué es un texto*', Ricoeur (2001) se dedica ao debate entre duas atitudes que podem ser tomadas diante de um texto em busca de seu significado: a interpretação e a explicação (RICOEUR, 2001). A conclusão a ser alcançada é que abordar um texto nos dois sentidos permite uma compreensão mais completa e dialética do seu significado. Entretanto, mesmo sabendo antecipadamente a conclusão de Ricoeur (2001), é importante ver quais são as características de ambas as abordagens, a fim de fixar os elementos em direção a uma hermenêutica do texto.

Assumir o texto sob uma visão interpretativa implica, inicialmente, reconhecer que isso não é um diálogo, uma comunicação viva entre interlocutores que perguntam e respondem uns aos outros. Um texto não necessariamente responde à pergunta de um leitor, inclusive pode não responder a uma pergunta²⁹, o que um texto faz é permitir que o leitor expanda suas perguntas ou expectativas até sentir que oferece uma resposta, uma resposta que seria o significado ou mesmo o espírito do texto (RICOEUR, 1999). Partindo da ideia de que um texto não é um diálogo, conclui-se que não é possível delinear o texto como um emissor nem o leitor como receptor, muito menos o autor como emissor através do texto, já que o texto uma vez fixo tira distância do autor, torna-se livre dele e livre da fala³⁰. O autor, para Ricoeur (1999), aparece no texto não

²⁹ Todo texto pode ter uma intencionalidade, mas não é o mesmo que dizer que responde a uma pergunta específica.

³⁰ É precisamente assim que um texto é definido, como um discurso fixado pela linguagem escrita, livre da fala (RICOEUR, 1999, p.59). É precisamente assim que um texto é definido, como um discurso fixado pela linguagem

como uma espécie de emissor, mas como primeiro leitor.

O texto, segundo Ricoeur (1999), embora seja livre da fala e de um autor, desde que seja uma unidade capaz de se compreender, não deixa de pertencer ao mundo. É importante lembrar que todo texto tem referencialidade para o mundo, para seus objetos, dentro da estrutura do próprio mundo que recria o texto. Nos termos de Ricoeur (1999), o texto estabelece um "quase mundo", sua própria atmosfera e cenário para a história³¹. Mas, além disso, o texto refere-se ao mundo exterior da história, na medida em que teve seu lugar de surgimento em um contexto específico. A história sempre se refere ao mundo, embora de maneiras diferentes³².

Assim, especificando o que é um texto e sua referência, bem como o papel do autor, Ricoeur (1999) define o que significa interpretar. Interpretar é parte de um quadro mais geral chamado compreensão, como segue: compreender é se deslocar para um psiquismo alheio com a ajuda dos sinais sensíveis em que se manifesta; quando esses sinais são escritos, há a interpretação, interpretar é o exercício compreensivo a partir das histórias fixadas por meio da escrita.

Assim, chega-se então a uma primeira aproximação da interpretação que merece ser integrada às avaliações de Gadamer (1993) mencionadas acima. Compreender para Ricoeur (2001) parece permanecer na mesma linha proposta por Gadamer (1993), no entanto, a interpretação é diferente da compreensão. Para o pensador francês, interpretar é o próprio ato da compreensão, é entender *in situ* uma peça textual; no filósofo alemão interpretar é atualizar a compreensão associando-a a elementos simbólicos de quem lê. No entanto, as abordagens de ambas não são diferentes se forem assumidas sob a suposição de que a compreensão é *unidade* que envolve vários movimentos, uma questão que ambos os autores reconhecem em seus respectivos trabalhos. Portanto, não é proveitoso, pelo menos para a presente análise, aprofundar essa diferença, porque, embora o acento da interpretação nos dois autores varie, o fato de conceber como uma unidade permite um senso compartilhado.

Retomando a questão central: o que é necessário para entender uma referência textual? Seguindo Ricoeur (2001), um modo explicativo é apresentado ao lado do modo interpretativo de abordar um texto. Aquele consiste na análise estrutural que contribui para a compreensão do significado do texto sem referência ao mundo externo, mas estabelecendo-o como uma unidade estrutural, possível de ser revelada com base na ordem sintática. O importante sobre o texto é,

escrita, livre da fala (RICOEUR, 1999).

³¹ É o que Ricoeur define como "a indiferença do sistema em relação à realidade extralinguística".

³² O argumento que sustenta que os relatos ficcionais e históricos têm uma referência comum, é encontrado na terceira parte de '*Para una teoría del discurso narrativo*' (1999).

por exemplo, conseguir estabelecer unidades de análise, relações de oposição, leis *a priori* sobre o destino da história. Isto é ilustrado por Ricoeur (1999) quando retoma a análise realizada por Lévi-Strauss do mito de Édipo, em que quatro tipos de sentenças opostas entre si, são distinguidas: aquelas que falam da relação de parentesco sobrevalorizado, aquelas que falam da relação de parentesco subvalorizado, aquelas que se referem a monstros e as que se referem à dificuldade humana de caminhar erguido (RICOEUR, 1999). Sob o olhar explicativo, então, buscam-se estruturas de oposição nas quais os textos podem ser colocados, e o significado da história passa a ser a ordem vista a partir da relação estrutural que existe entre as histórias, frases e palavras. Além disso, os aspectos temporais da história são reduzidos a estruturas formais.

A análise estrutural também se concentra na identificação dos atuentes e do narrador dentro da história. Os atuentes são aqueles que mobilizam e permitem as ações dentro da história. A maneira de definir esses atuentes é através de frases que contêm predicados de ação, isto é, que dizem o que fazer ou deixar de fazer. O narrador é aquele que revela a história e também é revelado nela; este narrador, que se busca no texto através dos sinais de narratividade que indicam o nível em que a história pode ser contada, são: a primeira pessoa, a segunda ou a terceira.

Assumir o texto considerando as duas visões anteriores (interpretação e explicação) é muito mais profundo do que inclinar-se para um delas. É isso que Ricoeur (2001) propõe como uma *semântica profunda*, que nos permite compreender como o texto transcende ao mundo e ao outro. Essa semântica consegue tornar a compreensão do texto um ato hermenêutico não apenas subjetivo, mas de significado profundo, sem ignorar o nível de afetação que ele exerce sobre os indivíduos.

A contribuição de Paul Ricoeur (2001) aqui é fornecer à hermenêutica duas atitudes que em algum momento da história eram contrárias, ou mesmo contraditórias. É uma hermenêutica mais completa do ponto de vista da busca de sentido que se baseia em ferramentas de análise estrutural. Ricoeur (2001) apresenta uma hermenêutica robusta que supera a interpretação apenas como um ato subjetivo. Para ele, interpretação é uma unidade que implica significado e estrutura. Junto com as ideias de Gadamer (1993), a compreensão passa a ser apresentada como um mundo completo de possibilidades de conhecimento baseadas no rigor que fundamenta as ciências humanas.

Tem-se aí uma possibilidade de análise hermenêutica que transita pela compreensão, interpretação, explicação e aplicação.

Para fechar essa breve conceituação, é apropriado explicar a noção de hermenêutica não

apenas como uma questão de pesquisa acadêmica (o que é), mas também como um evento próprio da condição humana. A escolha da hermenêutica nesta tese tem uma dimensão existencial, que vai para além da formalidade de seu próprio método. Nessa perspectiva de tal situação, Martin Heidegger (2003) pode ser referido.

A hermenêutica de Heidegger (2003) é hermenêutica de si mesmo. É uma busca permanente de significado, como já se pode deduzir também da referência gadameriana e ricoreuriana.

No entanto, o significado de um texto, ou da própria linguagem, é assumido em Heidegger (2003) enquadrado na questão pelo sentido da vida daquele que está experimentando o ser que se conhece em um mundo indeterminado, que se reconhece como algo diferente aos outros elementos do mundo, ao mesmo tempo que é parte dele.

O *Dasein* é o ser que exerce seu existir enquanto habita no mundo a partir da facticidade (o imediatismo do mundo) e da existencialidade (para experimentar a si mesmo lançado no mundo). O entendimento do ser é inerente. Isto é, existe uma conexão necessária em Heidegger (2003) entre ser e compreensão. Se há algo que caracteriza este modo particular de existência do *Dasein*, é a constante questão sobre o significado de sua própria existência. Não é um evento intelectual, formal, ou pelo menos, não é um evento primariamente intelectual perguntar-se sobre a própria vida, pelo seu horizonte, porque seria uma vida genuinamente vivida. Interrogar implica não haver teleologia pré-definida de ações. Em vez disso, a existência no mundo de um *Dasein* que se pergunta sobre sua indeterminação, precede a cientificização das preocupações. A preocupação com um método efetivo de acesso ao conhecimento. O que está por trás de tudo é a questão do ser, primeira compreensão, uma hermenêutica inicial.

Em Heidegger (2003) descobrimos que a compreensão é um evento praticamente inalienável, no qual se enquadra a questão pelo significado da vida. Visto assim, a hermenêutica faz parte da condição humana, antes mesmo de uma proposta metodológica ou de análise fenomenológica. A hermenêutica tem um caráter humano e também científico, uma questão que Gadamer (1993) e até Habermas (1988) reconhecem ao diferenciar a hermenêutica cotidiana da hermenêutica científica. Esse entendimento original pertence ao *Dasein*, que é a sua vontade de lidar consigo mesmo. Para Heidegger (2003), o ser pode não ser conceituado, mas nunca será completamente incompreendido (HEIDEGGER, 2003). Em Gadamer (1993), hermenêutica é um compromisso formal; em Heidegger (2003) é uma condição do *Dasein*, que o acompanha desde o início na forma de uma pré-compreensão. Assim, uma contribuição, que é importante ressaltar nesta tese, no marco da perspectiva heideggeriana, é a compreensão como uma forma de abordagem existencial do mundo, uma abordagem inicial que delinea as

condições iniciais para a construção do sentido, para a captura da totalidade.

No *Dasein* sua estrutura inerente de compreensão persiste, apesar das situações que o desafiam e retiram a clareza hermenêutica. Portanto, esse ímpeto de compreensão tão forte não pode ser ignorado na vida cotidiana, muito menos na experiência de pesquisa sobre questões éticas na educação, como as tratadas nesta tese.

Até mesmo angústia, essa experiência que nos aproxima de experimentar o absurdo, não nos separa da compressão, mas nos impele a ela através do desconforto radical que gera. A angústia isola o *Dasein* em seu próprio ser-no-mundo, o direciona para o que ele pode ser de si mesmo como isolado, projeta-o em possibilidades de ser. Dito isto, para Heidegger (2003) é possível reconhecer que não há angústia (como poder ser) sem queda, não há fenômeno que mostre a estrutura total sem experiência intramundana cotidiana, não há *Dasein* próprio sem impropriedade prévia porque o mais impróprio do homem (que tudo desaparece) é a coisa mais própria, não há liberdade sem essa experiência. A angústia, então, revela estar livre para ser tomada pelas mãos. A angústia, aquela experiência que nos expulsa de si e do mundo, paradoxalmente alimenta a compreensão porque fomenta o sentido de sobrevivência.

O mais autêntico ser e estar no mundo se sustenta e se alimenta da angústia que rompe e estimula a compreensão e, embora se fale de compreensão como uma questão menos metódica do ponto de vista da hermenêutica científica, essa compreensão carrega em si uma potência maior que não impede a questão de quem somos. Sua metódica é força motriz para alcançar alguma compreensão em meio à incerteza não estruturada.

A hermenêutica é o próprio estilo de vida do *Dasein*, se reconhecido ao modo de Heidegger (2003), que passa da pré-compreensão – antecipando a si mesmo estando já no mundo – para a busca de sentido em nossa vida e toda a experiência que nela há.

A compreensão não é, neste caso, um evento ao qual somente intelectuais têm acesso, não é uma epifania cognitiva que chega à rigorosa pesquisa filosófica. Devido à angústia ser a experiência do absurdo a qual todos nós temos acesso, mesmo que não intencionalmente, ela nos coloca em uma posição de buscar a organização dos significados no mundo; a compreensão é uma disposição permanente, transversal. Que parte do ser, quem não tem mais essência do que se perguntar qual é o propósito de sua existência.

Na angustia, ressalta Heidegger (2003), sente-se o mal-estar; o "estar no mundo" assume o caminho existencial de "não estar em casa". Portanto, há uma justificativa ontológica no autor alemão para a compreensão. Em suas palavras: “o não-estar-em-casa deve ser concebido ontológica-existencialmente como o fenômeno mais original” (HEIDEGGER, 2003, p. 211). Se o fenômeno de se sentir estranho, fora de casa, é o fenômeno mais original, o esforço para

entender o que o acompanha não está longe de se integrar, ou de ser parte de tal fenômeno. Em resumo, na angústia existe a possibilidade de uma abertura privilegiada porque ela isola, e esse isolamento recupera o *Dasein*, removendo-o de sua queda, revelando assim a propriedade e impropriedade como possibilidades de seu ser (HEIDEGGER, 2003), porque a experiência do absurdo, do isolamento, do nada, deixa claro que existe ser, ser que é compreensão de si e para si, no meio do mundo, que não pode ser facilmente compreendido.

Na hermenêutica em Heidegger (2003), parte da compreensão é entendida como essa capacidade ao serviço do ser humano para a organização do mundo. A hermenêutica, a partir de uma leitura heideggeriana, ajuda a entender as coisas e, ao mesmo tempo, determina o limite do significado. É a porta de entrada para o conhecimento e antes dele³³, porque antes do conhecer está o compreender. Esse compreender é uma antecipação do mundo, pois, em *Ser e Tempo*, fala-se em "pré-compreensão" como parte da compreensão, localizado antes mesmo do cuidar do mundo no sentido de buscar o útil. A primeira coisa não é tirar proveito do mundo, dominá-lo com o conhecimento sobre a natureza, o começo é se preocupar, estar pronto para fazer sentido.

Há outro elemento em Heidegger (2003), que pode ajudar na conexão com as perspectivas de Gadamer (1993) e Ricoeur (2001): a relevância da linguagem. O mundo é descoberto através da linguagem. Ela é uma ferramenta para acessar o mundo, é o nosso mundo, nosso lar; a linguagem nos habita. *A linguagem é o mundo*, é uma premissa que pode ser concedida à perspectiva hermenêutica em geral, no entanto, deve-se atentar para pelo menos duas implicações decorrentes de tal ideia.

A primeira, mais conhecida, é que o modo de habitar o mundo pelos seres humanos é simbólico, ou seja, não há realidade ou ação vazia no sentido de que não há significados sem simbolizações. O mundo é mundo porque é simbolizado pelo ser. Juntamente com o factual, coexiste a representação de eventos externos e dos fenômenos internos, e a interpretação desses dois níveis na esfera simbólica.

A segunda implicação pode ser deduzida de algumas ideias apresentadas por Heidegger (2003) em *Ser e Tempo*, embora também outros autores, como Ricoeur (1999; 2001), se ocupem dela. Uma qualidade fundamental do mundo é encontrado em Heidegger (2003), para quem o mundo é uma totalidade "respeccional". É totalidade pelo seu significado, pela sua riqueza simbólica de interpretação; é "respeccional" porque conota, é composto de signos que se

³³ Que está antes do conhecer não implica que fique lá. Embora nem toda hermenêutica esteja além do conhecimento, o projeto de Gadamer, para citar um exemplo, está, nessa linha, na construção de uma hermenêutica formal, com método próprio.

referem a outros signos – característica primordial da linguagem. Para Paul Ricoeur (1999; 2001), a linguagem tem um caráter analógico porque seus signos são opacos, porque o sentido literal primário, sentido manifesto, aponta em si mesmo de maneira analógica para um segundo sentido (GONZÁLEZ, 2016). A interpretação do mundo, então, é feita através de signos linguísticos, signos que têm uma riqueza referencial que não se esgota, ao contrário, referem-se a outros signos que contribuem para dar sentido ao mundo. A hermenêutica aqui é assumida como a busca perene de referências através dos signos, uma tarefa que não termina, que é cada vez menos incompleta.

Recapitulando, nestas breves linhas tentou-se delinear o que é assumido pela hermenêutica, tomando algumas ideias relevantes de três autores que desenvolvem reflexões sobre o conhecimento interpretativo. As ideias apresentadas, é claro, não esgotam nem apresentam os elementos centrais da hermenêutica. Elas retomam as questões que apoiarão a leitura analítica da crueldade na educação por meio de um estudo de caso específico.

Esquemáticamente, as ideias centrais que são enunciadas no desenvolvimento textual anterior são as seguintes:

- A hermenêutica vincula a compreensão, a interpretação e a aplicação (Gadamer);
- A hermenêutica vincula a interpretação e a explicação (Ricoeur);
- A hermenêutica faz parte do posicionamento existencial do indivíduo. É uma condição de estar no mundo (Heidegger);
- A hermenêutica dá atenção especial à linguagem como o eixo para interpretar (confluência dos três autores).

3.2 Vinculação entre perspectiva hermenêutica da pesquisa e o problema de investigação

A perspectiva de pesquisa assumida na presente tese é propícia para abordar o objeto de pesquisa desta tese: a pedagogia da crueldade presente no sistema educacional da Colômbia (mas não só) e ilustrada em um estudo de caso particular. A finalidade específica, então, é explorar um caso a partir do qual é feita uma tentativa de revelar um discurso pedagógico chamado de pedagogia da crueldade. Trata-se de uma pedagogia não declarada, que se expressa na estrutura organizada da escola, na moral que ela sustenta.

A pergunta sobre a pedagogia da crueldade pode ser colocada em diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a partir de uma leitura epistemológica, se poderia indagar sobre os fundamentos teórico-históricos da dita pedagogia que possibilitariam falar dela como uma pedagogia distinguível; ou ser colocada em uma perspectiva didática para explorar

especificamente o proceder organizado que constrói processos de ensino-aprendizagem; ou do ponto de vista ético, a questão da pedagogia da crueldade estaria orientada a problematizar as implicações da formação nas relações entre indivíduos. Essa última alternativa é a assumida aqui, sem deixar de lado o fato de que é importante fazer algumas referências a outras perspectivas, especialmente sobre a questão didática. Não é do interesse desta pesquisa focar nos fundamentos epistemológicos. A ênfase será colocada sobre as implicações éticas, ou seja, embora não exista clareza completa da concepção de conhecimento na pedagogia da crueldade, é notório que tal pedagogia tem implicações na formação com grande impacto, tanto quanto qualquer outra pedagogia historicamente consolidada, declaradamente assumida.

Sobre as implicações éticas para abordar o trabalho da hermenêutica, a abordagem é semelhante à anteriormente realizada, no sentido de analisar, a partir dos autores supracitados, a proximidade entre a abordagem da pesquisa e a questão a investigar. Em primeiro lugar, uma série de reflexões abertas por Gadamer (1993) merece consideração especial.

Lembra-se que, para Gadamer (1993), a hermenêutica tem uma dimensão de aplicação ao buscar superar de forma expressa e consciente a distância no tempo que separa o intérprete do texto. A aplicação como parte da compreensão, responde a perguntas como: qual é o significado do texto para o presente e o futuro lendo-se desde o presente? Qual sua possível compreensão? Essas preocupações expressam precisamente a importância do exercício hermenêutico para tomar a história e fazê-la presente como aprendizado exemplar, superando, assim, a alienação que o texto experimentou.

Se a essência do problema hermenêutico é que a tradição como tal tem, no entanto, de ser entendida de cada vez de uma maneira diferente, logicamente isto nos coloca, de acordo com Gadamer (1993), mediante a problemática da relação entre o geral e o particular. E essa aplicação, das formas históricas gerais de compreensão aos eventos singulares vividos no agora, nos leva à questão de como interpretar situações que se enquadram no *âmbito da ética*, que articulam situações específicas com princípios orientadores. Aqui está uma ligação crucial entre tipo de investigação e questão investigativa. O vínculo específico para resolver o problema da aplicação é definido por Gadamer (1993) na ética aristotélica.

Os assuntos morais são assuntos concretos. Além disso, um conhecimento geral que não sabe como se aplicar à situação específica não tem sentido, e é especialmente urgente resolver esse problema das questões morais³⁴. Daí a pergunta sobre como pode existir um saber filosófico sobre o ser moral do homem e qual o papel que esse saber desempenha, pergunta cujo

³⁴ Na hermenêutica gadameriana, a ideia de um elo entre saberes e questões específicas implica uma continuidade nos princípios gerais e na aplicação, não uma contradição entre universal e individual.

tratamento é encontrado na seção sobre *la actualidad hermenéutica en Aristóteles*. O saber moral, como descreve Aristóteles de acordo com Gadamer (1993), obviamente não é saber objetivo, isto é, aquele saber que não se depara com uma constelação de fatos, mas aquele que se limita ao que afeta imediatamente. Não existe uma estrutura teórico- normativa prévia que "tenha" ou "deva" guiar as ações cotidianas, e ainda assim o propósito de construir um tipo de saber a esse respeito continua persistindo. Por que continuar persistindo? É uma exigência relacional e não apenas um interesse epistemológico. A busca de razões para estabelecer que uma ação moral seja oportuna é o que torna a busca mais dinâmica.

Para Gadamer (1993), essas ciências do espírito, ou numa linguagem mais próxima, essas ciências da interpretação fazem parte desse saber moral. São "ciências morais", seu objeto é o ser humano e o que ele conhece sobre si mesmo, aspecto crucial na articulação proposta na presente tese entre a pesquisa hermenêutica e o problema de pesquisa. O trabalho interpretativo é sobre o saber e os assuntos morais, não tanto sobre aquelas coisas que a observação em si mesma revela (questões empíricas naturais) ou sobre assuntos que são formalmente consistentes, como julgamentos analíticos. A interpretação é a investigação daqueles assuntos em que o caráter preditivo das afirmações teóricas não chega totalmente, ao contrário, os julgamentos acadêmicos estão quase sempre por trás dos fenômenos e, portanto, não os antecipam, mas os descrevem e investigam pelo sentido. Visto desta maneira, parece que a perspectiva hermenêutica é apropriada para refletir sobre a pedagogia da crueldade.

Retomando a referência aristotélica, conforme acima, o autor faz uma distinção central entre o saber técnico e o saber moral. No primeiro adquire-se uma superioridade sobre a coisa, trata-se de um saber que guia o produzir; no segundo, o saber não guia a ação como um arquétipo fixo e confiável, e o ser humano não dispõe de si mesmo da mesma maneira que o artesão dispõe do material com o qual trabalha (GADAMER, 1993). Conseqüentemente, o saber que se tem de si mesmo em um sentido moral é obviamente diferente de outros conhecimentos que orientam um determinado produzir. Aristóteles, segundo Gadamer (1993), formula essa diferença denominando ao saber moral um saber-se, isto é, um saber para si mesmo, que está longe do saber teórico e técnico.

A tarefa da decisão moral é acertar em uma situação específica, isto é, ver o que está certo nela e fazê-lo. No entanto, aquele que age moralmente tem que usar algo e escolher os meios apropriados, e seu trabalho deve ser guiado tão reflexivamente quanto o do artesão. Então, quais são as diferenças entre a moral e a técnica?

- a. A técnica é aprendida e também pode ser esquecida. Por outro lado, o conhecimento moral, uma vez aprendido, não é mais esquecido. Nós sempre nos encontramos na

situação daqueles que têm que agir, aplicar, como expressado no terceiro momento da compreensão gadameriana, e é por isso que é uma prática constante que não para de lembrar/agir ao mesmo tempo.

b. Entretanto, se trata de um saber de ato, um dilema pode aparecer e algo só pode ser aplicado quando se possui previamente, e o problema é que o saber moral não é tido de antemão, porque não é prescritivo. Ou seja, esse conhecimento particular não é esquecido, não é uma receita, é sobre a aplicação, mas não é técnica. Por exemplo, o que é justo não é determinado por inteiro com independência da situação que pede justiça, enquanto o *eidos* do que o artesão quer fabricar é inteiramente determinado pelo uso para o qual é determinado (GADAMER, 1993).

A saída aristotélica é a epiqueya (*epieikeia*), a correção da lei para libertar-se de sua literalidade e acessar o sentido equitativo dela. Aristóteles mostra que toda lei está em tensão necessária em relação à concretização do agir, porque é geral e não pode conter em si a realidade prática em toda a sua concretização. A epiqueya, então, é a ação hermenêutica, um hábito moral de ressignificação no particular dos princípios de avaliação. É abertamente um ato hermenêutico de interpretação de orientações formais, semelhante ao que acontece na hermenêutica legal ou bíblica.

A lei é sempre deficiente, não porque é em si mesma, mas porque, em face da ordenança a que as leis se referem, a realidade humana está sempre além do limiar da norma e não permite uma simples aplicação delas. Mas não é apenas um saber limitado dos assuntos humanos, há também questões que não permitem por si mesmas qualquer convenção humana, porque "a natureza das coisas" tende a se impor constantemente. Para Aristóteles, o melhor estado "es en todas partes uno y el mismo", mas não da mesma maneira "en que el fuego arde en todas partes igual, tanto en Grecia como en Persia" (GADAMER, 1993. p. 109).

Mas, por outro lado, essas estruturas morais que são excedidas pela particularidade não são meras convenções, mas refletem algo da natureza das coisas. Isso não é muito claro para este leitor, mas pode-se dizer que Gadamer (1993) compartilha a ideia aristotélica de assumir virtudes como a moderação, a bravura, enquanto *disposições* destinadas a realizar uma ação bem-sucedida. Isto é, condições que promova a concretização da atuação moral correta. Disposições que não se restringem ao conteúdo das questões morais, mas não são feitas sem conteúdo.

A relação conceitual entre meios e fins constitui uma diferença fundamental entre o saber moral e o saber técnico. O saber moral não se restringe a objetivos particulares, mas afeta o viver corretamente em geral; o saber técnico, por outro lado, é sempre particular e serve a

propósitos particulares (GADAMER, 1993). A relação entre meios e fins no saber moral, não é de tal forma que o conhecimento prévio dos meios adequados possa estar disponível, isto porque o saber do fim idôneo não é meramente um objeto de conhecimento; é objeto de reflexão, de interpretação, de problematização constante. O saber moral não é um objeto ensinável, é um objeto que deve ser construído, dotado de sentido em cada dilema, diferente do saber técnico.

Isto significa que para Gadamer (1993) a questão moral não é o objeto de um saber simplesmente ensinável, porque não contém todo o procedimento de sua aplicação na própria prescrição. É por isso que é tão importante *interpretar*, em meio a esses interstícios não pré-ditos pelo saber que constitui a experiência de relações éticas. O que completa o saber é, então, um saber do que é em cada caso (GADAMER, 1993). E, no entanto, do ponto de vista da diferença dos objetivos da técnica, o saber moral quer proporcionar uma experiência de reflexão que sirva para guiar a atuação em geral, em palavras mais específicas, não se trata apenas de orientar “esta” ou “aquela” construção, mas contribuir para o atuar ético a partir da ação particular, sem permanecer apenas lá.

O saber moral contém por si mesmo um certo tipo de experiência, que pode ser, para Gadamer (1993), a forma fundamental da experiência, diante da qual todas as outras experiências são valorizadas, naturalizadas.

Essas distinções entre saber moral e saber técnico, e a conexão com a hermenêutica justificam a escolha da perspectiva de pesquisa assumida na presente tese. A crueldade é assumida nesta tese do ponto de vista moral e assim tem sido problematizada desde o referencial teórico. A hermenêutica como uma abordagem que “pensa” sobre os fenômenos do mundo traz a experiência de estudar questões que não são exclusivamente teóricas e universalizantes, tampouco apenas práticas. Em outras palavras, é possível afirmar que a hermenêutica lida com a realidade, em suas dimensões pragmática e interpretativa.

E é desta forma que parece ser considerada por Gadamer (1993). Para ele, junto à *Phrónesis*, a sabedoria prático-reflexiva proposta por Aristóteles, aparece a compreensão. A compreensão é uma modificação da virtude do saber moral, parte dele. Isso deve ser explicado: a compreensão e o saber moral agem ao mesmo tempo ao interpretar a ação específica que exige uma atitude ética. Visto assim, o saber moral é a compreensão sobre a própria atuação no campo dos relacionamentos com os outros. Mas existe uma diferença sutil entre moralidade e compreensão: na compreensão, não se trata mais apenas de si mesmo, mas do outro. Fala-se de compreensão quando o indivíduo consegue mover-se completamente em seu julgamento para a plena compreensão da situação em que o outro tem que agir. Trata-se, portanto, não apenas de um saber em geral, mas de algo concreto e momentâneo (GADAMER, 1993). Ou seja, saber

moral e compreensão são questões que são aplicadas no concreto, embora sua reflexão não se limite à casuística do aqui e agora; ao mesmo tempo, diferem porque a compreensão não é apenas uma compreensão das próprias ações, e saber moral sim, pelo menos do ponto de vista do filósofo alemão.

Sem dúvida, existe uma proximidade afortunada entre a hermenêutica como estratégia de pesquisa e questões éticas a serem exploradas. Com Gadamer (1993), essa proximidade foi detalhada nos textos anteriores. Mas ele não é o único autor com o qual é possível estabelecer conexões entre formas interpretativas e questões relacionadas à ética, à política, à moral. Toma-se como exemplo o exercício acadêmico de Ricoeur (2004) realizado em '*La Memória, La Historia, El Olvido*'. No texto, sua pergunta para a memória histórica é a questão do significado que a memória toma para os indivíduos e as comunidades. Paul Ricoeur (2004) extrai o passado da história como ciência, e instala-o na memória de um indivíduo que não desaparece da história, que permanece lá com nome próprio. A pergunta de Ricoeur (2004), em termos gerais, não é sobre o que o passado é, ou o que são as memórias, mas sobre o sentido da memória: o que o passado significa para os indivíduos? Para que lembrar? Que valor exemplar pode o passado ter? Perguntas próximas à hermenêutica.

A obra mencionada de Ricoeur (2004) é especialmente dedicada a uma hermenêutica da memória. O próprio autor apresenta sua obra em três partes: a primeira, localizada em uma fenomenologia da memória; a segunda em uma preocupação epistemológica; a terceira orientada à hermenêutica "de la condición histórica de los hombres que somos" (RICOEUR, 2004, p. 13). Esta terceira parte, explicitamente confessada por ele como hermenêutica, contém uma meditação sobre o esquecimento, o perdão, a justiça, os atos formativos, ou seja, uma série de questões associadas à ética. Sua análise da memória o conduz ao sentido da mesma mais do que ao seu funcionamento, por exemplo, em termos cognitivos.

Compreender a memória significa compreender o passado para indivíduos que sofreram o esquecimento imposto, o silêncio decretado, as memórias manipuladas. Implica compreender na perspectiva do devir, isto é, compreendendo "para" pensar o presente e o futuro.

Heidegger (2003) faz o mesmo com sua pergunta sobre ser ao procurar fornecer elementos para compreender o ser que procura entender (*Dasein*), seguindo implicações de caráter ético. Embora '*Ser e Tempo*' seja uma obra dedicada a avaliar analiticamente o problema, requer atenção algumas reflexões que acompanham a estrutura e primazia da pergunta pelo ser, o método de pesquisa, a análise fundamental do *Dasein*, tais como característica do cuidado como ser do *Dasein*. Para Heidegger (2003), o ser do *Dasein* é um antecipar-se-a-si-já-dentro (o mundo) no-meio-de (a entidade que comparece dentro do

mundo). Este ser dá conteúdo ao significado do termo cuidado (*sorge*), como uma disposição voltada para o que está chegando, para o mais próprio poder ser. É algo que se dá existencialmente *a priori*, portanto, não se reduz a atos como vontade, o desejo, o impulso e é diferente da preocupação, cujo caráter é ôntico.

O cuidado aparece como uma ocupação previa, pedido que precede o atuar no mundo. A hermenêutica, como método de investigação sobre o ser, levou Heidegger (2003) a revelar uma questão ética, entre outros assuntos. Essa maneira de acessar o ser através da compreensão, leva ao autor alemão, por exemplo, a assumir o fato de tomar uma entidade como um ser a ser cuidado, uma "abertura" ao que pode ser o objeto de ocupação. A hermenêutica do ser leva à descoberta do cuidado, e o cuidado acrescenta ao estudo existencial do ser a condição de estar no mundo com os outros, a partir do qual surge uma ética do cuidado.

Com isto não se pretende estabelecer que a hermenêutica se ocupe exclusivamente de questões éticas, mas ela se torna uma aliada no campo da pesquisa próximo de tais assuntos. Precisamente, sua natureza compreensiva e interpretativa torna mais fácil se ocupar de questões sobre as quais não há uma verdade acordada, para explorar a multiplicidade de significados que podem ser extraídos de qualquer fenômeno analisado.

Pode-se supor que existem outras perspectivas de pesquisa que possam se ocupar de questões éticas, até de forma mais comprometida. Por exemplo, levando em conta a distinção habermasiana entre abordagens de pesquisa explicativo-causais, interpretativas e crítico-transformadoras. Estas distinções praticamente sugerem um desenvolvimento progressivo das ciências, resultando numa perspectiva crítica transformadora mais adequada aos propósitos da presente tese.

Nesse sentido, é importante reconhecer que é um ato de prudência não colocar esta tese sob uma perspectiva crítica. Ela implica um exercício desconstrutivo e transformador, capaz de confrontar a partir das ações as estruturas que prevalecem e contribuem, neste caso, para a promoção de uma pedagogia da crueldade.

O escopo atual da pesquisa é mais limitado, embora não seja insignificante. É necessário realizar toda uma interpretação ética detalhada em relação à crueldade na educação, com o objetivo de posteriormente fornecer notas para repensar a pedagogia e a educação, um espírito que está presente, mas não pertence ao conjunto de objetivos de pesquisa estabelecidos. A interpretação é um prelúdio favorável à crítica e, acima de tudo, a uma transformação eventual e justificada. Nessa medida, a taxonomia habermasiana é parcialmente aceita.

Há outro motivo em favor de se permanecer na interpretação. Mais uma vez, Gadamer (1993) é mencionado. Para este autor, a tradição de compreender desempenha um papel

fundamental. Sem dúvida compreender implica compreender a história, a tradição, os princípios que moldaram o presente desde o passado, ou seja, a hermenêutica tem um encontro íntimo com a cultura. Um exemplo evidente é percebido lendo a seção intitulada "Os preconceitos como condição da compreensão" incluída em *Verdade e Método*. Em geral, a questão que orienta a reflexão é se o preconceito tem sempre uma conotação negativa no sentido de não contribuir para o conhecimento, ou se, pelo contrário, pode haver preconceitos que contribuam para isso.

Como o título da seção sugere, o preconceito em certos casos é uma condição para compreender, especialmente quando se trata daquelas ideias que acompanharam a tradição, não porque as ideias são corretas, mas porque constituem um horizonte histórico de significado que não pode ser dispensado, quando se trata de compreender o quadro de emergência de um fenômeno. Essa abordagem apresenta um importante distanciamento do pensamento crítico, que muitas vezes rejeita a tradição ou vai até ela para incluí-la em um quadro explicativo que mostre as contradições sociais. Na hermenêutica, a tradição não é apenas questionada, é também valorizada, pois pode conter ideias importantes que não devem ser ignoradas apenas por causa de seu caráter como elemento integrante do passado cultural. Além disso, vale a pena insistir, mesmo que possa haver um conjunto de ideias na tradição que se refutem a partir do ponto de vista do presente, a interpretação delas não perde o interesse, pois, embora não constituam um corpo epistêmico, construíram e constroem formas atuais de cultura.

No caso da crueldade entendida como um fenômeno cultural, de formação moral, portanto ligada a formas pedagógicas específicas que a organizaram, o papel da tradição não deve ser inicialmente um objeto de acusação, mas um conglomerado de ideias, objetos, práticas que é necessário capturar em seu sentido com vistas a compreender o presente. Voltando às palavras de Gadamer (1993), a tradição como preconceito não é facilmente desprezível, pois aí está o significado dos problemas atuais, inclusive, pode haver também alguma resposta ou proposta para eles.

A relação entre a hermenêutica e a história é mais marcante do que a da hermenêutica e a crítica. Não é que uma seja mais relevante que outra, é que, para os propósitos desta tese, a ênfase da hermenêutica pela interpretação, compreensão e a busca de significado, fornece elementos descritivos que contribuem para configurar o problema da crueldade como uma questão pedagógica e moral. A tradição é preconceito, mas não apenas o preconceito que limita, trava, é também o preconceito que estabelece uma ou mais coordenadas de significado, localiza, enquadra e orienta o olhar.

Com o exposto até aqui, evidencia-se outra razão pela qual a hermenêutica se aproxima do problema em análise neste texto acadêmico. A crueldade como questão moral está ancorada,

como Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Freud (1992a; 1992b; 1992c) demonstraram, entre outros, na cultura ocidental, no modo de inserir os indivíduos na vida social, com linguagens e práticas particulares. Em outras palavras, o tema da pesquisa nos leva a considerar a tradição na análise, e o tratamento para significar a tradição recente, moralmente, é hermenêutica.

As questões que emergem são investigações interpretativas, mais do que críticas, expressam o desejo de conhecer com maior profundidade o que a crueldade significa em termos morais: como funciona uma pedagogia da crueldade? O que a crueldade significa do ponto de vista moral? A formação da crueldade é um processo tão sistemático que requer ou gera uma pedagogia da crueldade? Essas questões ainda não têm uma condição questionadora e menos crítica, elas estão ante a desconstrução, elas estão no caminho de querer saber para compreender.

Deve ser esclarecido, no entanto, que a crueldade não é objeto de apologia nesta tese. De fato, como será visto mais adiante na análise de um caso específico escolhido, a crueldade administrada pela pedagogia desencadeia posições radicais que podem justificar e até tentar legitimar a destruição simbólica e real do outro. Do outro lado do problema, a crueldade fragiliza aqueles que são o objeto dela, introduzindo nele a culpa, auto rejeição de si. Então, interpretar o fenômeno significa se deparar com questões sobre cultura, o que exige do pesquisador uma postura ética não-neutra. Na presente tese, se está do lado da desconstrução da pedagogia da crueldade, do exercício de compreensão da questão no campo educacional a partir de uma análise ética.

Por outro lado, há uma sutileza no problema de pesquisa que reafirma a importância de se fazer um exercício hermenêutico. A crueldade, como foi investigado a partir de referências teóricas, não é uma atitude ou ação absolutamente passível de repreensão em todas as situações e em todas as pessoas. Em vez disso, ela é carregada com um grande número de "depende", que a confirma ou, pelo menos, a torna aceitável para um bom número de pessoas. Por exemplo, em certas comunidades de significado pode tornar-se não apenas não repreensível, mas desejável cometer um ato violento em relação a outro com indolência, como David Navarro Camacho (2016) ilustra bem em sua pesquisa sobre os centros de treinamento paramilitar na Colômbia, intitulada *'Por acá se entra pero no se sale'*, na qual relata, entre outras questões, a maneira como matar impiedosamente um inimigo é considerado um importante rito de passagem para conceber um indivíduo "recruta" como um soldado maduro e preparado para a batalha. Evidentemente, o que os indivíduos externos aos centros de treinamento paramilitares podem chamar de "crueldade" não é de forma alguma repreensível ou nomeado da mesma forma dentro desses centros.

A crueldade é então apresentada mais como uma disputa em uma interpretação ética, no nível do obviamente questionável, do ruim, do injusto. Evidentemente, a experiência da postura ética dentro dos centros de treinamento paramilitar é um exemplo radical, no entanto, essa lógica é semelhante àquela que opera na cultura em geral apenas com conteúdos menos extremos associados à morte, ao sofrimento, ao causar dano explícito ao outro. Isso pode ser afirmado por Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Freud (1992a; 1992b; 1992c). Na vida cotidiana cultural, há uma série de "licenças", "permissões" ou, em palavras nietzscheanas, "direitos" de ser sutilmente cruel para com alguns tipos de indivíduos: os pobres, o morador de rua etc.

Torna-se difuso quando a maioria endossa a rejeição de certos tipos de indivíduo social. Frente a isso, o papel que a hermenêutica pode desempenhar é abordar, de maneira interpretativa, as sutilezas das "arestas porosas" que constituem a perspectiva moral. Uma crítica poderia sublinhar o limite e daí revelar as contradições desconfortáveis; uma hermenêutica revê a linha divisória e detecta, pára, analisa as descontinuidades que a própria noção de fronteira parece ocultar.

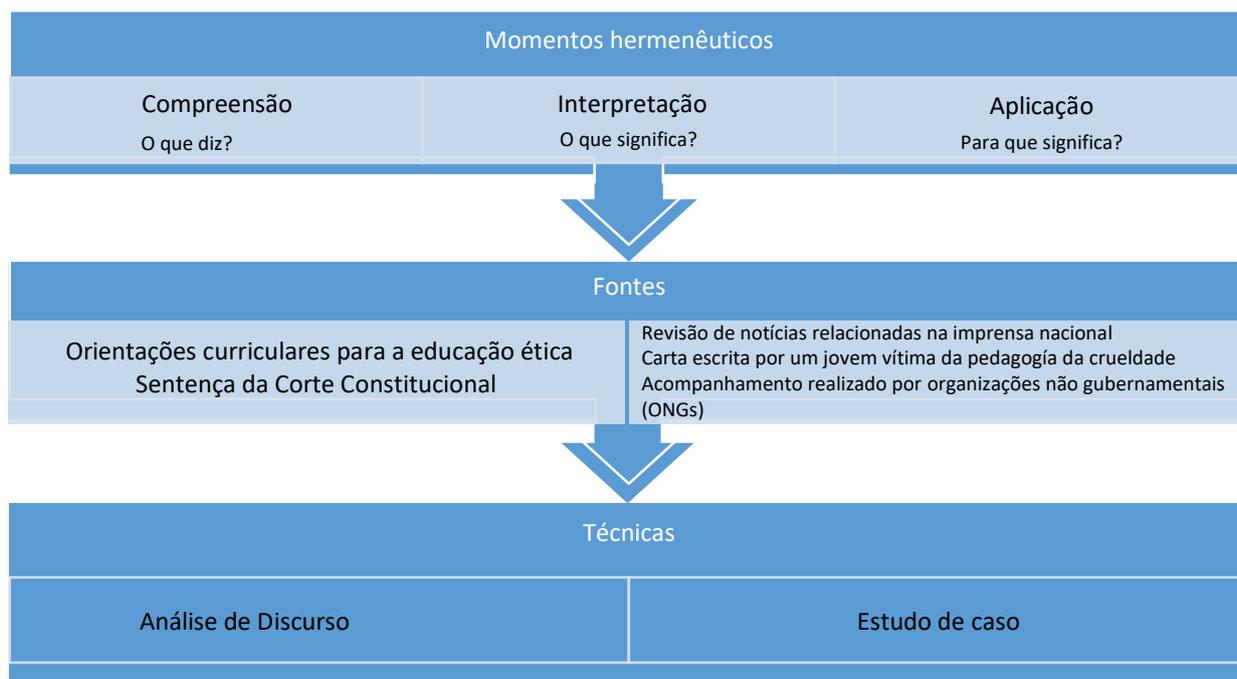
3.3. Métodos hermenêuticos para a compreensão da crueldade

Ao longo do texto apontou-se que a hermenêutica é, em termos metodológicos, a abordagem sobre texto em um sentido amplo. O texto é definido pela escrita como o ícone social, como um grande fenômeno histórico-cultural, como aquilo que permite ser lido.

E o que é susceptível de ser lido, isto é, interpretado, nos incita, por sua natureza ampla, a especificar quais são as fontes textuais que devem ser lidas interpretativamente. Portanto, esta subseção tratará de duas questões: a apresentação das fontes e a apresentação das técnicas específicas a partir das quais essas fontes serão trabalhadas. Embora sejam dois componentes diferentes, eles serão apresentados de forma conectada, já que não há como falar sobre o modo de abordagem sem aquilo que desperta o interesse pela proximidade.

A Figura 4 apresenta o esquema que será desenvolvido com amplitude média, ao longo do texto.

Figura 4. Esquema de desenvolvimento de ideias



Elaborado pelo autor.

A estrutura anterior expressa que os momentos do exercício hermenêutico serão eixos transversais que atravessarão as técnicas e os insumos de análise. Interpretar será entendido, estruturalmente, como a condução das fontes escolhidas pelos meios de compreensão, interpretação e aplicação. Como esses caminhos já foram descritos acima, o interesse se concentra na matéria-prima de interpretação: as fontes.

Para refletir sobre a pedagogia da crueldade, à luz de um caso específico, é necessário retomar esquematicamente a abordagem do problema, com a intenção de rever os elementos constitutivos do problema e, uma vez isso feito, enunciar fontes diferenciadas por componentes integrantes do problema.

Lembrando que, no problema, a questão central é que a crueldade é processo de aculturação, isto é, é uma atitude ética ensinável, que educa o olho para olhar impiedosamente com desprezo. A crueldade parece ser fomentada pelas instituições escolares e fortalecida por toda a lógica histórica social que a enquadra. O paradoxo é que a instituição escolar historicamente foi confiada para o contrário: promover a formação ética, a coexistência, a empatia.

Neste problema, temos um primeiro ator, sobre o qual devemos investigar com fontes: a instituição escolar. A questão é: o que a instituição educativa diz sobre a formação moral? Uma referência inicial é a da orientação nacional colombiana nessa área, para a qual as diretrizes curriculares em educação ética e valores humanos serão revistas (1998). Mas isso é apenas uma

estrutura educacional ampla que deve ser delimitada em relação ao estudo de caso a ser trabalhado, para ilustrar uma possível pedagogia da crueldade operante.

Assim, para entender a instituição, de um ponto de vista singular, e não apenas como a instituição histórica "total", é necessário incluir a menção à proposta educacional institucional específica na qual ocorreu o caso de interesse, portanto, será revisado, o que na Colômbia é conhecido como horizonte institucional de uma escola singular, integrada pela visão, missão, perfil dos alunos e valores institucionais. A escola não é qualquer instituição de ensino, é o Gimnasio Castillo Campestre, estabelecimento onde o caso a ser interpretado foi desenvolvido.

Mas esse ator, ou melhor, essa estrutura educativa que se desempenha como ator, não se reduz apenas ao componente normativo. Paralelamente ao discurso, existem práticas, mobilizações, dinâmicas incorporadas em atores com nome próprio, neste caso, professores e gestores são assumidos de forma unificada, enfatizando que em alguns a crueldade é vista com maior evidência prática.

Há então a instituição, delimitada nesta tese como normativa (geral e local) e como práticas de ensino. Junto a isso, como ponto central deste exercício acadêmico, é apresentada a perspectiva do aluno diante de uma pedagogia da crueldade. O estudo de caso tem o seu lugar fundamental de desenvolvimento na descrição de um aluno em particular, chamado Sergio Urrego Reyes, que, segundo a hipótese desta tese, infelizmente, foi o destinatário dos discursos e práticas da pedagogia da crueldade. A maneira de acessar a caracterização da experiência do estudante é dada através de três fontes: direta, através das cartas que este jovem escreveu, da reconstrução dos fatos recolhidos nas reivindicações legais posteriores, de reportagens da imprensa nacional e alguns trabalhos descrevendo os eventos liderados por Organizações Não-Governamentais (ONG).

Sergio Urrego Reyes era um jovem estudante do terceiro ano, matriculado na escola particular Gimnasio Castillo Campestre. Em termos preliminares, é possível mencionar a partir de agora que, aparentemente, a escola fez uma série de denúncias, assédios, que levariam Sérgio a tomar a decisão de tirar a própria vida, sendo objeto de crueldade em virtude de sua orientação sexual. O objetivo do trabalho analítico que se segue não tem a ver com a determinação da responsabilidade ou não da escola no desenlace da história de Sergio, que já foi objeto de lei e justiça nacional. O interesse reside em detectar na instituição educativa envolvida a promoção de uma pedagogia da crueldade, o que não acontece apenas lá, mas em instituições educacionais em geral, o que contribui para pensar, com enorme preocupação, que esse nome da instituição educativa é de certa forma acidental, porque não é a única que reproduz a repressão como cultura, a rejeição como estratégia de disciplina e a alteridade como negação ou suspeita de "o

outro".

Juntamente com as fontes listadas, também são registradas análises que afetam a interpretação, como aquelas descritas no referencial teórico, e outras que abordam diretamente o caso de interesse, mas, devido à sua qualidade analítica, não são consideradas como fontes, mas como parte da lente interpretativa que ajuda a fortalecer a compreensão. Tal é o caso da dissertação de mestrado, única abordagem acadêmica encontrada até a data, intitulada '*Descripción de los elementos de la normatividad nacional que protegen los derechos humanos sexuales y reproductivos de la población LGBTI y su inclusión en los manuales de convivencia de los colegios, a la luz del Estudio de Caso del suicidio de Sergio Urrego*', do ano 2015, realizado na FLACSO Argentina, por Diana Carolina Pava Beltrán. Além do exposto, outros referentes teóricos, por sua função, orientaram o olhar sobre as fontes.

3.3.1 Estudo de Caso

De acordo com Páramo (2010), o estudo de caso visa à compreensão de um fenômeno social de interesse por sua particularidade, para o qual é possível adicionar que há interesse "desde" a particularidade.

Não se trata apenas de tomar um caso para ilustrar o problema, que em certa medida é o proceder hermenêutico, um procedimento que é válido de acordo com o argumento dado anteriormente. Trata-se, ao mesmo tempo, de apresentar uma estrutura teórica-prática para a discussão, que envolva o caso, entre nele e se conecte com a generalidade. Há uma expressão nos estudos sobre a memória que é adequada para se apropriar do significado do estudo de caso neste exercício acadêmico: o *valor exemplar* da memória. Esta expressão refere-se à reconstrução da memória individual ou de pequenas comunidades, especialmente em cenários de violência política, que tem servido para contar a história de algumas pessoas e comunidades, que têm um significado elevado para si e, ao mesmo tempo, por ser referência de muitas histórias, narrativas semelhantes, tem um significado para os outros, o que permite gerar processos de identificação simbólica. É uma história personalizada, que inclui o reconhecimento de outras pessoas que tiveram trajetórias de vida semelhantes. O estudo de caso também tem um valor exemplar, que é o da singularização da crueldade retratada, que leva ao questionamento da ampla estrutura cultural da qual o caso emana.

Por sua parte, Stake (2005, *apud* PÁRAMO, 2010), garante que o estudo de caso, mais do que uma escolha metodológica, é a escolha de um objeto de estudo. Seguindo essa ideia, a escolha do estudo de caso como técnica é importante porque, além disso, ajuda a determinar o objeto ou indivíduo de estudo dentro de um problema enunciado. Neste ponto, a maneira de

manifestar o problema, deixa de ser amplo, dito como "a pedagogia da crueldade" sem mais, para se tornar: O caso de Sergio Urrego Reyes, uma expressão da pedagogia da crueldade. Em suma, com o estudo de caso há um tipo de indutivismo para explicar algum fenômeno cultural-educacional, mas, em virtude da hermenêutica, não é um indutivismo com presunção de generalização, mas interpretação local, que sugere linhas de trabalho e posterior análise, de benefício para outros fenômenos de pesquisa.

Existem estudos de caso que podem ser realizados sem objetivos ou hipóteses específicas, mas não é assim nesta tese. Há objetivos claros, relacionados à desconstrução dos modos e princípios que sustentam uma pedagogia da crueldade na formação ética que se dá na escola, que pressupõe uma hipótese, não ao modo de hipóteses que direta ou indiretamente vincula variáveis ao estilo de ciência natural, mas como uma suposição orientadora a partir da qual se consegue descrever um evento. Não seria possível fazer qualquer pesquisa se não se supõe que há presunções de ligação, de ordem, de articulação entre fenômenos do mundo. No meio do caos, nenhum conhecimento poderia fluir sem um evento, sem um antecedente compreensivo, portanto, como se apontou sobre Heidegger (2003) atrás, há uma espécie de "pré-compreensão" ao se encontrar no mundo um problema. A pré-compreensão que, neste caso, muito amplamente, é detectado como uma hipótese, é a de propor que **existe** a pedagogia da crueldade, ela existe no sentido de que não é uma mera percepção exclusivamente subjetiva, é uma formulação educativa que está incorporada em inúmeras práticas e princípios. E, para descrever tal presença ontológica, o estudo de caso ocorre em tempo oportuno, enquanto evidencia um contexto real de existência, que não dá origem a um exercício de argumentação metafísica sobre um fenômeno, porque, embora isso seja interessante, não é o foco de trabalho de pesquisa.

Enquanto à maneira de acessar as informações do estudo de caso, de acordo com Denzin e Lincoln (1994), também citadas por Páramo (2010), embora seja desejável, nem sempre inclui evidência observacional direta. No estudo de caso que se trata sobre o jovem Sergio Urrego Reyes, infelizmente, até hoje, não foi possível acessar diálogos diretos com alguns dos envolvidos. Por exemplo, nenhum membro da instituição de ensino em que Sergio estudou tem permitido comunicação sobre o assunto; a mãe de Sergio, que se tornou ativista dos direitos de minorias, não foi fácil de ser acessada, assim como os amigos próximos do jovem. Dadas estas limitações, e levando em consideração a importância de falar sobre este caso para demonstrar a pedagogia da crueldade e seus desdobramentos, foi decidido construir o caso com toda a informação pública disponível até agora, incluindo cartas do jovem, documentos legais, declarações na mídia de membros da instituição de ensino e informações sobre o currículo escolar.

Fazer um estudo de caso sobre Sergio Urrego Reyes é crucial, por muitas razões: em sua memória, pela reivindicação, pelo desejo de ir além de uma referência ao “bullying” ou perseguição escolar, mostrando que existem raízes culturais e teóricas que ajudam a explicar o desprezo, a agressão na escola e na sociedade em geral. Ele foi o primeiro caso na Colômbia com essas características, escalado aos tribunais judiciais para emitir sentenças e responsabilidades associadas ao suicídio do jovem. Portanto, é um caso que reflete e refrata a realidade social contemporânea e uma importante instituição social que a sustenta – a escola.

Em termos gerais, o estudo de caso apresenta três fases (PÁRAMO, 2010). Na primeira, são formulados o problema e os objetivos. Esta primeira etapa supõe-se abordada na medida em que o problema e os objetivos, como indicado acima, são os da presente tese de doutorado.

A segunda fase consiste em estabelecer o plano a seguir, que inclui o estudo de documentos, a realização de entrevistas ou o registro das fontes de informação consideradas pertinentes da lógica do lineamento da pesquisa (PÁRAMO, 2010). Para a presente tese, o plano a ser seguido contempla o cruzamento entre os momentos de interpretação hermenêutica (compreensão, interpretação e aplicação) e os documentos coletados, tentando descrevê-los em ordem cronológica, de 2014 a 2018, para tentar demonstrar a densidade do caso e seu contexto:

- a) Artigo de notícia: “¿Y el novio de Sergio Urrego qué? La otra víctima del caso.” (2014).
- b) Medida provisória contra o Colégio de Ginástica Castillo Campestre e outros. Atuante: Alba Lucía Reyes Arenas (2015).
- c) Sentença T-478/15. A través do qual se procura promover a diversidade nas escolas (2015).
- d) Artigo de notícia: “Las cartas de Sergio Urrego previas a su suicidio” (2016).
- e) Artigo de notícia: “Primer fallo condenatorio por discriminación en contra de Sergio Urrego” (2016).
- f) Artigo do portal de uma coletividade que defende os direitos da comunidade LGBTI: “Descripción de la historia de Sergio Urrego: <https://www.cristianosgays.com/tags/gimnasio-castillo-campestre/>” (2017).
- g) Artigo de notícias: “Segunda condena por discriminación en caso Sergio Urrego. 2017” (2017)
- h) Sentença de segunda instancia: Demandante: Alba Lucía Reyes Arenas. Demandado: Departamento de Cundinamarca - Secretaria de Educação. Processo arquivado no: 11001-33-43-063-2016-00549-03 (2018).
- i) Artigo de notícia: “Caso Sergio Urrego: otro fallo histórico contra la

discriminación” (2018).

- j) Artigo de notícia: Caso de Sergio Urrego: “por vencimiento de términos, se archiva proceso por discriminación contra Amanda Azucena Castillo, exrectora del colegio Gimnasio Castillo Campestre” (2018).

A última fase é a das implicações das descobertas para sua explicação e para o desenvolvimento da teoria (PÁRAMO, 2010). Dentro da estrutura metodológica apresentada nesta tese, a terceira etapa do estudo de caso pode ser comparada com a questão hermenêutica pela aplicação, lembrando que a preocupação desta última se centra no valor de construir significado para o presente, nas implicações derivadas da compreensão e interpretação. Em ambas as referências, a intenção é atualizar toda a revisão persiste para contribuir para o conhecimento do fenômeno presente que vem do passado em direção ao futuro.

3.3.2 Análise do Discurso

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, que tem sido mencionada desde a introdução desta tese, exige acompanhar o estudo de caso com uma análise específica desde a linguagem; como já mencionado, a linguagem, o simbólico, é uma condição fundamental para a interpretação. A relação linguagem-hermenêutica é tão próxima quanto a do significado e o significante; a linguagem constrói, propicia significado, provoca multiplicidades de sentidos, cria mundo, um mundo que não é dado, mas coetâneo à existência e à interpretação.

Nessa ordem de ideias, a estratégia particular escolhida para ler o “texto” que é o mundo fenomênico, ou seja, o fenômeno da crueldade na escola, juntamente com o estudo de caso, é a análise narrativa do discurso.

Existem algumas diretrizes que, a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur (1999), podem servir de referência para a técnica de análise discursiva. A partir da obra *‘Historia y Narratividad’*, de Ricoeur (1999), é possível extrair algumas orientações metodológicas expressas em interrogativas, derivadas da dialética entre interpretar e explicar: que frases narrativas são centrais? Qual é o enredo narrativo? Qual é o acontecimento central? Qual caráter temporário tem a história? Qual é a função dos indivíduos? Qual protótipo da história é apresentado? além de outras questões (RICOEUR, 1999). Das múltiplas questões propostas por este pensador francês, são elaboradas as questões apresentadas no Quadro 2, pela contribuição para a exploração do problema, e também em coerência com os momentos da hermenêutica.

Quadro 2 - Momentos hermenêuticos, segundo Paul Ricoeur

MOMENTOS HERMENÊUTICOS	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	APLICAÇÃO
PERGUNTAS	Quem fala e quem são Os atores?	Qual é o mundo que engloba o quase-mundo do texto?	
		Como e por que o relato está ligado à história?	
	Qual é o evento central?	Quais valores circulam no texto?	Qual é a dimensão ético-política do texto?
	Quais seriam as principais categorias de compreensão no texto?		

Elaborado pelo autor.

Fonte: Ricoeur, 1999.

As questões que guiarão a análise do discurso, serão aplicadas na seção seguinte. Há uma seleção de documentos contextuais que enquadram o caso e contribuem para a compreensão do assunto em um sentido total. Eles são:

- a. Documento Diretrizes Curriculares em ética e valores humanos. Ministério da Educação Nacional (1998).
- b. Documento Lei 1620 de 2013, que regulamenta o sistema de convivência escolar (2013).
- c. Documento Horizonte Institucional do colégio Ginásio Castillo Campestre (2015).
- d. Vídeos descritivos da proposta institucional do colégio Ginásio Castillo Campestre, disponível em <https://gimnasiocastillo.edu.co/> (2019).

A análise do discurso pode contribuir para detectar algumas linguagens cúmplices ou hiperbólicas que mostram uma maneira apreciativa, às vezes velada, de compreender as questões. Nesse sentido, a possibilidade de analisar estruturas linguísticas sem isolá-las dos âmbitos mais amplos do discurso e da comunicação propostas pela análise do discurso, sustenta a revelação das condições extralinguísticas que dão sentido à linguagem. O trabalho desta técnica de pesquisa encontra-se em vincular a intratextualidade do discurso analisado, com a intertextualidade entre texto-texto, texto-mundo. Segundo Rodríguez e Malaver (s.d), a análise do discurso implica o reconhecimento de um texto, um contexto e alguns interlocutores de carne e osso, mas, especialmente, de uma ação discursiva (RODRÍGUEZ, s.d). De acordo com a estrutura desses autores, o discurso é um texto contextualizado, gerenciado por alguns atores; é também único e irrepetível. Essa noção de discurso é correlativa à definição de Ricoeur (2001) sobre o texto, qual seja: um discurso fixado pela escrita.

Assim, o discurso a ser analisado nesta tese é aquele que se escreve, ou seja, um texto.

Mas não qualquer texto, aquele que ainda é discurso, aquele que está ligado ao contexto, e a partir do qual é possível revelar intencionalidades e ações derivadas. Não é um texto qualquer, é um discurso de âmbito ético e político³⁵. Para Rodríguez e Rodríguez (s.d), nem todo texto está sujeito a esse tipo de análise. São textos em que, na opinião do pesquisador, “as tensões sociais são visíveis; discursos nos quais se evidencia o exercício do poder e os processos de exclusão” (RODRÍGUEZ, s.d, p. 227).

A análise do discurso retoma a teoria moderna do enunciado e a distinção proposta por Searle, entre locução, ilocução e perlocução (RODRÍGUEZ, s.d). A locução refere-se ao que é dito, a ilocução implica uma intenção por parte de quem profere o discurso (indivíduo ou instituição) e a perlocução enfoca o efeito gerado nos receptores do discurso. Esta contribuição de Searle, fornece algumas diretrizes metodológicas que é possível inserir no uso da técnica no momento, por exemplo, o compreender, primeiro momento hermenêutico, pode ser especificado à luz das questões pela locução, ilocução e perlocução.

Para Rodriguez (s.d), outras ideias importantes em termos práticos são aquelas que Van Dijk recolhe como dimensões do discurso, que são minimamente três: *a dimensão linguística*, relacionada ao uso da linguagem; a *psicológica ou cognitiva*, ligada à comunicação de ideias ou crenças; a *social*, derivada da interação que o discurso torna possível. Mesmo arriscando uma interpretação, é plausível pensar que exista alguma proximidade entre Searle e Van Dijk, em termos das categorias da análise prática do discurso: a locução está próxima à dimensão linguística, a ilocução é próximo à dimensão psicológica, se ambas se ocupam de um mesmo indivíduo: aquele que profere o discurso; a perlocução é semelhante à dimensão social, no caso em que o efeito gerado nos receptores do discurso tem expressão na realidade extralinguística, no mundo da interação com os outros.

Com uma análise desse tipo, o discurso se identifica com um símbolo que declara quem somos, o que defendemos, em que acreditamos e quem são nossos aliados ou nossos inimigos. A análise do discurso parece ser útil se se trata de estudar a crueldade na cultura, especialmente na educação.

Como o discurso não é simplesmente a dimensão enunciativa da realidade, não se trata apenas de palavras, mas de palavras que criam coisas: indivíduos, objetos, disposições, cultura, modos de ser. O caráter performativo da linguagem, especificamente do discurso, é extremamente poderoso, o significado vincula quase imperceptivelmente o âmbito linguístico com o resto do mundo. A pragmática se funde com a semântica, a sintática é a regra da

³⁵ Nesse sentido, a análise do discurso se aproxima da análise crítica do discurso, que sublinha que toda pesquisa é *política*, como reconhece o próprio Van Dijk (RODRÍGUEZ, s.d).

gramática e a estrutura do mundo, os jogos de linguagem, para usar a expressão de Wittgenstein, são os jogos da vida. O interesse dos documentos não é pelos próprios documentos neste caso, é sobre os efeitos dessas organizações textuais.

Finalmente, vale a pena incluir alguns elementos formais específicos adicionais, a serem levados em consideração nesta próxima análise do discurso. *O som, a visão, o corpo do discurso* são importantes de revisar quando os enunciados ainda não foram fixados pela escrita em um texto. *A ordem e a forma do discurso* permitem detalhar a estrutura das sentenças, a função da ordem fixada; *o significado* refere-se a representações semânticas; *o estilo* do discurso ajuda a perceber se na construção enunciativa alguns indivíduos são concebidos como amigos/inimigos, apoiadores/dissidentes, entre outros; *a retórica* refere-se aos meios específicos usados no discurso para fins persuasivos; e *os esquemas*, estão relacionados com a identificação das estruturas globais que demarcam o discurso (RODRÍGUEZ, s.d).

Levando em consideração as contribuições de Ricoeur (1999;2001; 2004), Searle, Van Dijk, entre outros, resulta abaixo, no quadro 3, um esquema de síntese orientado para a precisão na forma de proceder à análise do discurso, como ferramenta de investigação: locutivo (o que se diz), ilocutivo (com que intencionalidade), perlocutivo (que efeito causa nos receptores).

Quadro 3 - Esquema para análise do discurso

MOMENTOS HERMENÊUTICOS	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	APLICAÇÃO
PERGUNTAS	Qual é o mundo que engloba o quase mundo do texto?	Qual o estilo do discurso?	
	Quem fala e quem são os atuantes?	Como e para o que se vincula o relato à história?	
	Qual é o evento do texto?	Quais ideias e crenças circulam no discurso?	Quais interações tornam o discurso possível?
	Quais seriam as principais categorias de compreensão no discurso?	Quais valores circulam?	Qual é a dimensão ético-política do texto?
	Qual é o esquema do discurso?		
	Qual é a ordem e a forma do discurso?	Quais outras representações semânticas resultam?	
	Quais estratégias de persuasão são usadas?		
ELEMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO	Locutivo (o que diz)	Ilocutivo (com que intencionalidade)	Perlocutivo (efeito causado nos receptores)
	Dimensão linguística	Dimensão psicológica	Dimensão social

Elaborado pelo autor.

4. A CRUELDADE SINGULAR: O CASO DO JOVEM SERGIO URREGO REYES

A apresentação descritiva do caso considerado para a análise nesta tese, será feita a seguir. Com base em documentários de mídia e documentação oficial, descreveremos e analisaremos o caso de Sergio Urrego Reyes.

A intenção da tese não é contar sua história em detalhes. O sentido é orientado para começar a criar, com a reconstrução do caso, pontos de análise, de problematização, que justifiquem a expressão "pedagogia da crueldade". Em consideração a isso, a seção consiste em duas subseções: a primeira, dedicada à elaboração narrativa da experiência cruel a que Sergio foi submetido, como uma compreensão complexa do fenômeno; e a segunda, dedicada: 1) à interpretação do caso a partir da perspectiva da crueldade, com o auxílio dos referentes teóricos escolhidos para basear o caminho investigativo; e 2) às implicações éticas do caso e sua interpretação, no estilo da aplicação gadameriana. Espera-se que, ao final da seção, seja identificado o fundamento acadêmico abundante para sugerir a crueldade como pedagogia. Inicialmente, o primeiro caminho é o descritivo.

4.1. Sérgio, um jovem inteligente e dissidente

A maneira pela qual a Colômbia tomou conhecimento sobre o jovem Sergio, foi através da mídia televisiva, a qual noticiou seu suicídio em 4 de agosto de 2014. Sergio perdeu a vida ao saltar do topo de um shopping center no Noroeste de Bogotá (Notícias Caracol, 2019 [2014]). É indicado que, aparentemente, seu suicídio foi gerado por acusações no colégio por causa de sua orientação sexual, contra a qual a reitora da instituição de ensino Gimnasio Castillo Campestre, negou cada uma dessas acusações. Por outro lado, um parente do jovem indica que foi solicitado a Sergio um certificado psicológico de "saúde mental" para permitir que ele participasse das aulas. A notícia durou 1min50seg, publicado 4 dias após o suicídio. A manchete das notícias já começa a sugerir um tipo de tratamento público para o caso: "Joven homosexual se suicidó".

Segundo o Portal KienYKe Notícias (2019 [2014]), o suicídio do estudante de 16 anos, estava relacionado a uma aparente discriminação por causa de sua orientação sexual, por parte do colégio do qual ele era estudante. Além disso, foi indicado que "soubesse" que:

- Professores e diretoria do colégio condenaram seu relacionamento emocional com um colega de classe;
- Os dois jovens foram submetidos a um tipo de julgamento na frente de seus pais. Uma das colegas de colégio expressa isso em termos de "fueron obligados

salir del closet frente a sus padres" (Citado em KienYKe Notícias (2019 [2014]));

- Os pais de Horacio³⁶, o suposto parceiro de Sergio, entraram com uma ação contra ele por assédio sexual de seu filho;
- De acordo com os colegas dos jovens, Horacio foi pressionado pelos diretores e sua família para acusar seu parceiro.

Sergio não era apenas gay, como os noticiários nacionais enfatizavam. Ele era inteligente, com altos resultados nos testes educacionais padronizados, participante do ULET – Unión Libertaria Estudiantil y del Trabajo –, era irreverente, lutador por seus ideais sem prejudicar ninguém, com alguma amostra de ateísmo. Devorador de livros, se preocupa com as problemáticas sociais, com os cuidados com os animais e com a preservação do meio ambiente. Era também crítico e lúcido, gentil, pacífico e brincalhão (KienYKe Notícias (2019 [2014])). Ele foi expulso do colégio. A estudante que foi entrevistada pela mídia disse que o "pretexto" para tirar Sergio do colégio ocorreu quando um professor confiscou um telefone celular no qual encontrou uma foto de Sergio e Horacio se beijando. Ele os levou à psico-orientação, citou seus pais e disse que estavam fazendo atos obscenos (KienYKe Notícias (2019 [2014])). Isto foi, aparentemente, o começo da pressão para denunciar Sergio por assédio sexual, o que afetou muito o jovem estudante.

O portal de notícias acima mencionado afirma que, apesar do apoio dos pais e amigos de Sergio, uma questão que não aconteceu com Horacio, ele ficou muito surpreso com a queixa antes da acusação:

Esta carta se ha escrito con el fin de esclarecer ciertos datos acerca de la denuncia de acoso sexual que han puesto los padres de mi expareja. Lo hago de manera escrita debido al suicidio que he cometido y porque no quiero que los 16 años de vida que tuve se hallen con una oscura mancha llena de mentiras (Citado em KienYKe Notícias (2019 [2014])).

Sergio escreveu o texto acima algumas horas antes de cometer suicídio. Além disso, dias antes de Sergio se suicidar, ele recebeu em casa uma visita da psico-orientadora do colégio. Aparentemente, a mãe do menor estava fora da cidade por razões de trabalho e o estudante expulso estava com a avó. Este fato, acrescenta a mídia consultada, motivou uma denúncia por suposto abandono do lar contra a mãe do jovem (KienYKe Notícias (2019 [2014])). Após a morte de Sergio, segundo alguns colegas, a reitora se referiu a esse adolescente como jovem

³⁶ O nome do jovem que, aparentemente, era parceiro do Sergio, é fictício, desde que não haja comunicações públicas expressas que permitam o uso de seu nome verdadeiro. Além disso, considerando que este caso aconteceu quando ele era menor de idade, é importante salvaguardar sua privacidade.

“Abandonado, anárquico, homossexual e ateu”.

Uma frase com a qual Sergio se identificou foi "*Mi sexualidad no es mi pecado, es mi propio paraíso*" (KienYKe Notícias (2019 [2014])). Aparentemente, a frase não é de sua autoria, mas de Daniel Arzola – artista e ativista venezuelano. No entanto, passou a ser divulgada e associada à sua breve história de vida, porque Sergio a tinha no seu perfil no Facebook.

Para continuar a caracterizar o caso de Sergio, neste curto, mas intenso trecho de sua vida, trago a ação de tutela realizada pela mãe do menor contra a instituição de ensino Gimnasio Castillo Campestre, a secretaria de Educação do Departamento de Cundinamarca, a Procuradoria Geral da República, a delegacia da família dez de Engativá II e o Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). A partir disso é possível identificar outros detalhes que contribuem para a descrição.

A ação de tutela é uma solicitação que exige o reconhecimento de alguns dos direitos fundamentais. O documento apresenta uma estrutura com cinco seções: a primeira, trata da narração dos fatos relevantes do caso; a segunda, apresenta as bases jurídicas; a terceira, apresenta as reivindicações do demandante; a quarta, contém evidências relevante; a quinta, solicita provas e testemunhos (REYES, 2015).

Sergio estudou naquele colégio desde a sexta série. Mantinha uma relação sentimental e emocional com Horacio, outro aluno de seu curso. Em maio de 2014, Sergio e Horácio se beijaram e uma amiga do casal gravou aquele momento através de uma fotografia tirada de um telefone celular (REYES, 2015, p.2). Depois disso, o incidente ocorre com a fotografia encontrada por um professor do colégio, um assunto já mencionado anteriormente. O próprio Sergio escreve isso da seguinte maneira:

Entre los días 5 y 17 de mayo del 2014 (no me acuerdo de la fecha exacta) se presentaron unos inconvenientes en el colegio Gimnasio Castillo Campestre debido a que me tomaron una foto besándome con mi compañero Horacio; esta foto fue vista posteriormente por un docente de la institución puesto que se encontraba en un celular que decomisó. Al día siguiente del día en que tomaron la fotografía, fui **llamado a psicología en horas de la mañana porque aparentemente estaba incurriendo en una falta grave** (REYES, 2015, p. 2, *grifo nosso*)

Os dois jovens envolvidos foram chamados ao serviço de psico-orientação, onde foram notificados da "ofensa grave":

Las manifestaciones de amor obscenas, grotescas o vulgares en las relaciones de pareja (en forma exagerada) y reiterativa dentro y fuera de

nuestra institución o portando el uniforme del mismo, estas relaciones de pareja deben ser autorizadas y de pleno conocimiento de los padres, en este caso, nuestro colegio, se exime de toda responsabilidad a ese respecto." Manual de Convivencia del **COLEGIO GIMNASIO CASTILLO CAMPESTRE** (REYES, 2015, p. 2, *grifo nosso*).

Sobre isto, Sergio acrescenta, segundo a mãe:

se me **advierte que no debo continuar incurriendo en la falta** y le comento a la psicóloga acerca de mi orientación sexual y me hacen escribir un compromiso junto con mi compañero en el que prometo mantener la distancia entre otras cosas. (REYES, 2015, p. 2, *grifo nosso*)

Perante esses fatos, a mãe do jovem alega que o processo foi realizado de forma indevida e em violação do direito à privacidade de Sergio.

Em 20 de maio de 2014, uma professora faz um relatório acadêmico e formativo de encaminhamento para psico-orientação, no qual ela afirma:

Su comportamiento en el aula durante clase es **adecuado. En eventos cívicos, culturales, sociales habla bastante, mostrando falta de respeto. Es una persona objetiva pero debe tratar de decir mejor las cosas y expresar su punto de vista sin herir a otros. Se requiere prudencia** con la relación en el colegio, ya que nuestro manual de convivencia estipula el manejo de expresiones de afecto excesivas (REYES, 2015, p. 3, *grifo nosso*).

Depois disso, Sergio é constantemente chamado ao consultório de psico-orientação. O mesmo jovem expressa desta maneira:

A partir de ahí se me hacen unas constantes llamadas a la oficina de Ibonne Andrea Cheque Acosta (psicóloga del colegio) en diferentes fechas y horas que no recuerdo y, finalmente, el día 12 de junio **somos llamados con la psicóloga, la coordinadora de turno y 4 docentes para que demos una explicación acerca de nuestra relación de pareja e informarnos que citarán a nuestros padres para el día 20 del mismo mes.** Días antes de la citación decidimos contarles a nuestros padres sobre todo lo ocurrido. El padre y madre de Horacio sacan una cita antes (REYES, 2015, p. 3, *grifo nosso*).

A mãe de Sergio indica que, conhecendo a orientação sexual de seu filho, expressa seu apoio incondicional. Ela também lembra que seu filho tinha tido outros conflitos com a instituição de ensino no passado: ele havia expressado sua insatisfação com os altos custos das jaquetas da décima primeira série, devido à política de cobrança, à falta de professores em algumas áreas; críticas que, de acordo com a mãe do jovem, provocaram que o jovem **fosse**

obrigado a frequentar o atendimento psicológico. Em 20 de junho de 2014, a mãe de Sergio é convocada pelo colégio, mas **não é atendida pela reitora, por não comparecer junto com o marido**, motivo pelo qual o aluno não pode entrar nas salas de aula até que retorne com seus dois pais (REYES, 2015, p. 3, *grifo nosso*).

Pelo que aconteceu, a mãe de Sergio apresenta uma denúncia à Secretaria de Educação Departamental de Cundinamarca, destacando a falta de resposta a Sergio por suas reclamações, a recusa em recebê-la no dia da convocação por não ir com o pai do jovem, e alerta sobre a forma de discriminação contra o seu filho devido à sua orientação sexual. A secretaria de Educação não respondeu (REYES, 2015, p. 4).

Em 12 de julho de 2014, os pais de Sergio compareceram com ele, perante a reitora, a psicóloga e dois professores. Os representantes da instituição indicaram que não estavam discriminando a orientação sexual, que o problema era que Sergio desafiava a autoridade e que, aparentemente, o menor assediava outro adolescente – Horacio. Textualmente, a reitora disse o seguinte:

al parecer hay acoso sexual por parte de **SERGIO URREGO** con el otro chico (**HORACIO**). Ese sí es el problema. Que él ha hecho demostraciones afectivas en el colegio. (...) Ellos (**SERGIO** y **Horacio**) tienen un problema porque las manifestaciones de afecto déjenlas para su casa, no para el **COLEGIO** (REYES, 2015, p. 5, *grifo nosso*).

Sergio negou as acusações, a instituição de ensino não tinha provas do que ele estava sendo acusado. A reitora indicou que o aluno **poderia** continuar a frequentar as aulas, **sujeito a compromissos** como: certificado de apoio psiquiátrico, abster-se de falar mal da instituição, não questionar a autoridade do colégio.

Posteriormente, o pai de Sergio recebeu um telefonema da Unidade de Reação Imediata (URI), informando-o que havia sido aberto um processo por assédio sexual contra Sergio e que logo receberiam a respectiva convocação. Por seu turno, a mãe do jovem foi notificada pela delegacia da família de um processo de abandono de casa contra ela, estabelecido pelo colégio (REYES, 2015, p. 6).

Em 28 de julho, a mãe de Sergio apresentou a petição para retirar o seu filho do colégio, deixando um registro da discriminação e tratamento ultrajante. Sergio foi afastado no dia 31 de julho de 2014, desde então ele passa a ficar muito triste e abalado, a chorar aparentemente sem motivos. O afastamento do colégio, juntamente com a queixa apresentada pelos pais do outro jovem, fez de Sergio um ser que parecia despedaçado.

Então, conforme texto a seguir, o evento infeliz para a família de Sergio acontece. Nas palavras de sua mãe:

El 4 de agosto de 2014, yo tuve que viajar a primera hora a solucionar unos asuntos pendientes a Cali para volver ese mismo día. Recuerdo que llegué en la noche a buscar a mi hijo **SERGIO** pero no se encontraba en el apartamento. Descubrí notas de despedida en su habitación. Estaba desesperada tratando de localizarlo hasta que, aproximadamente a las 10:00 p.m., recibí una llamada donde me informaron que **SERGIO** se encontraba muy grave en la Clínica Shaio. Fue en este momento cuando me enteré que **SERGIO** se había arrojado de la terraza del Centro Comercial Titán. El cuerpo médico luchó para salvarle la vida toda la noche. Nosotros como padres permanecemos a su lado hasta que finalmente al día siguiente **SERGIO** falleció cuando eran alrededor de las 8 de la mañana. (REYES, 2015, p. 6).

Sergio deixou cartas de despedida. Sua mãe enfatiza que nelas expressou que a decisão de acabar com sua vida **não foi culpa de seu pai e sua mãe, mas porque era absurdo viver mais tempo, e isso se somava aos problemas que ele tinha**, especialmente no colégio. Em outra carta, ele indicou que ele deixou *screenshots* de conversas com Horacio, mostrando que ele naturalmente respondeu às suas mensagens.

No funeral de Sergio, alguns de seus colegas, em caráter pessoal, foram dele “se despedir”. O colégio não enviou nenhuma comunicação ou condolências e, posteriormente, obrigou os estudantes que estiveram no funeral fazerem reposição de aulas. Dias depois, a mãe de Sergio soube que o colégio pediu aos alunos que se abstivessem de conversar sobre o caso, além da reitora ter afirmado publicamente que a colégio não tinha responsabilidade pelo que acontecia, já que foram a ideologia anarquista, ateísmo e identidade sexual que levaram Sergio ao suicídio (REYES, 2015, p. 7). Após esses eventos, a mãe de Sergio recebeu um email que afirmava que o colégio continuava a ofender o bom nome de Sergio:

Les informo que el colegio sigue difamando el nombre de Sergio, siguen afirmando que era un manipulador (...) practicamente (sic) **hicieron entender que a los estudiantes de grado Dcimo (sic) que la muerte de Sergio fue un beneficio para la sociedad** y que ellos de NADA tenían la culpa, porque cuando sucedi (sic) el hecho Sergio ya estaba retirado de la institucin (sic) (...) a los estudiantes de grado once un documento amenazante para que no pudieran hablar sobre el tema (...) (REYES, 2015, p. 7, *grifo nosso*).

No dia 20 de agosto, a mãe de Sergio vai ao colégio para obter os certificados do colégio e o reembolso dos direitos de graduação. A resposta que ela recebeu foi que o dinheiro já havia

sido investido e que não poderia ser devolvido. Disseram-lhe, ainda, que ela não poderia receber nenhum certificado por estar em dia com os pagamentos porque Sergio tinha uma dívida para com o curso preparatório para o exame do Estado. Para a mãe do jovem, esta resposta demonstra a violação persistente de seus direitos. Em 16 de agosto, a mãe de Sergio foi à Secretaria de Educação de Cundinamarca para obter uma resposta à sua queixa, sendo encaminhada à secretaria de Educação de Tenjo. Nos dias 8 e 9 de agosto, a reitora afirma na mídia que Sergio foi “emocionalmente abandonado” pela sua mãe, que entende isso como uma violação de seu bom nome (REYES, 2015).

Em 8 de setembro, a colégio publicou uma declaração que afirma:

no existió ninguna sanción, ni se negó el derecho a la educación. Se solicita a los padres que inicien un proceso de Psico-orientación externa, para que APRENDIERAN el uso adecuado de los momentos, espaciosy/o lugares para las demostraciones afectivas y el buen manejo de su relación (...) En el informe remitido por la Comisaría de Familia, no estipula que en el hogar de Sergio existiera violencia intrafamiliar, se informó la situación de vulnerabilidad en la que se encontraba Sergio a nivel familiar” Comunicado de prensa del **COLEGIO GIMNASIO CASTILLO CAMPESTRE** (REYES, 2015, p. 9, *grifo nosso*).

O exposto acima demonstra para a mãe de Sergio o interesse do colégio por faltar à verdade e tentar fugir de sua responsabilidade. Faltando com a verdade porque na reunião com os pais de Sergio se falava de supostos “assédios sexuais”, aos quais Sérgio respondeu que eram um casal e que a medida de os enviar ao serviço de psico-orientação não se aplicava quando se tratava de casais heterossexuais (REYES, 2015).

Posteriormente, no documento de ação tutelar, estão listadas as ações que, do ponto de vista legal, violam os direitos fundamentais do jovem: o uso de estereótipos contra Sérgio, com base em sua orientação sexual, que produziu o bullying pelas diretivas educativas; a visão da homossexualidade e suas expressões como merecedoras de reprovação; o abuso de autoridade da diretoria e dos professores; a não resposta à denúncia apresentada à Secretaria de Educação de Cundinamarca; e a ausência de mecanismos para dignificar Sérgio e reparar os danos causados pela ação e omissão das autoridades educacionais (REYES, 2015, p. 12). O acima exposto é expresso como crime na constituição colombiana: violação do direito à dignidade, educação, igualdade e não discriminação, o livre desenvolvimento da personalidade, privacidade e devido processo legal. (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA COLOMBIA, 1991, ART 1)

O caso do jovem Sérgio ocorreu após a promulgação da lei 1620 da convivência colegial em 2013, popularmente conhecida como a "lei *anti-bullying*". Esta lei é levada em conta pela ação tutelar em questão, especialmente quando se tipifica o *bullying* como crime, pois nos referidos regulamentos também se expressa, além disso, a atualização dos manuais de coexistência colegial em relação a essa nova interpretação. Legislativo, uma questão que, para a mãe de Sérgio, o colégio não fez (REYES, 2015, p. 20).

Após a ação de tutela interposta pela mãe de Sergio, o juiz profere, em 2015, por meio do julgamento T-478/15, sua sentença. Este documento inicia afirmando que: "(...) existe la obligación de determinar si una falla estructural en el sistema educativo colombiano fue una causa eficiente para llevar a Sergio a tomar la decisión de suicidarse." (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015 p. 1).

Com a afirmação anterior, há uma suposição legal que sugere que não é uma questão exclusiva da instituição de ensino, mas que a questão se deve à falha na estrutura educacional, em relação às leis que garantem direitos. Em seguida, a reconstrução dos fatos é realizada no documento, baseando-se fundamentalmente na narração da história contida na ação tutelar.

Junto com o exposto acima, o documento acrescenta que a queixa criminal contra Sergio, pelos pais do outro jovem envolvido na fotografia do beijo, expressa em parte o seguinte:

[Sergio] desde hace varios meses se ha dedicado a intimidar y presuntamente a acosar sexualmente a nuestro hijo por medio de llamadas telefónicas y fotografías vulgares, obscenas, salidas de todo contexto para su edad (...) el joven en mención pretende con su actuar manipular, dominar a nuestro hijo (...) para que acceda a mantener una relación de noviazgo con él por medio de manifestaciones afectivas en público. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 10)

Além disso, a sentença inclui uma declaração, após a morte do jovem, pela reitora do colégio para uma estação de rádio nacional, na qual ela argumenta o seguinte:

los jóvenes no fueron enviados a un taller, la idea era evitar que hubiera bullying, matoneo o burlas entres los chicos. Por eso los profesores fueron informados de que (sic) tuvieran a los otros chicos alejados. Se habló con los dos chicos, aunque yo no vi la foto, pero se habló de que le comentaran a sus padres que se habían declarado como pareja, pero en ningún momento hubo discriminación alguna. Se les dijo que hablaran con sus padres que se habían declarado homosexuales para que los padres en sus casas orientaran la parte (sic) y nosotros también la parte de que no hubiera matoneo y bullying en el colegio. En nuestro manual de convivencia se les solicita respeto a cualquier tipo de pareja en las manifestaciones amorosas (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 13).

Outra intervenção registrada da reitora do colégio, está na visita que a Secretaria Educação Municipal realizou em 24 de julho de 2014 ao colégio. Ela afirmou que:

el joven Sergio proviene de **un hogar disfuncional padres separados** su mamá vive y labora en Cali (sic) y el papá trabaja con la Secretaría de Integración Social el joven vive en Bogotá con la abuelita materna (sic) de 91 años (...) que **el joven está constantemente en internet sin ningún control**, (sic) se evidencian comportamientos excesivamente ansiosos frente a la no correspondencia del otro joven quien es un poco más pasivo. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 19, *grifo nosso*).

Após a morte de Sergio, a Secretária de Educação de Cundinamarca visitou o colégio. Neste contexto, a reitora acrescentou ao seu discurso público, outras manifestações como as seguintes:

asesoría espiritual (...) acerca del duelo y el valor de la vida (...) ya que **no se ha dejado ir el alma de Sergio, tenemos que limpiar la mente y el alma de nuestros estudiantes**". Igualmente, consideró que **la accionante requería de “ayuda profesional”** y dado que “en la publicación por internet del grupo Anarquista Unión Libertaria Estudiantil a la cual pertenecía Sergio Urrego, hay afirmaciones (que indican) que este grupo anarquista está manipulando menores de edad”, iba a interponer la denuncia penal respectiva para proteger su buen nombre y el de la institución que conduce. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 20, *grifo nosso*).

O advogado que representou o colégio antes da ação de tutela, como esperado, rejeitou as acusações e afirmou que o suicídio de Sergio foi produto de uma "aguda crise de valores". Indica que as cartas deixadas por Sergio mostram um jovem

Espiritualmente atormentado por el desencanto de un mundo falso y sin valores; no en balde cita a **ANDRES CAICEDO** (sic), joven literato Colombia (sic) que se suicidó cumplidos los 25 años de edad (así) plasmó **SERGIO** (sic) su ira y frustración frente a un mundo absurdo, en parte alguna señala al colegio o sus autoridades como causa de su tragedia personal. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 20, *grifo nosso*).

Posteriormente, relata a sentença, a corte administrativa de Cundinamarca, em 23 de setembro de 2014, protegeu os direitos fundamentais à dignidade, bom nome e privacidade da petionária e seu filho. Para o tribunal ficou claro que o processo disciplinar que levou o colégio contra o jovem Sérgio, foi desproporcional e baseado em uma “censura subjetiva com corantes morais, da qual nenhum processo pedagógico que contribuiu para a formação integral da criança foi destacado” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015. P 23). Uma censura derivada da

sugestão feita ao assistente social do Ministério da Educação e Cultura do Tenjo, segundo a qual "tal “desvio sexual "foi o resultado da falta de seus pais em casa" (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015).

Parece, ao tribunal, que a discriminação é evidenciada pela orientação sexual de Sergio na instituição de ensino. Essa ideia é reforçada por outra comunicação emitida pelo colégio, que afirma que:

[...] en consecuencia nuestro estudiante SERGIO DAVID URREGO REYES como ustedes Doctoras lo pudieron evidenciar no ha recibido una adecuada orientación sexual por parte de sus padres evidentemente tiene plena libertad de consultar internet, libros, videos, películas, todo tipo de material pornográfico, perjudicial, no apto para su edad, desviando su orientación sexual, declarándose bisexual públicamente.” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 24).

Apesar destas conclusões, o tribunal continuou a defender que os meios de sanção eram contrários à obtenção de um objetivo formativo.

No entanto, embora o tribunal tenha decidido contra o Colégio Ginásio Campestre, em frente às outras entidades processadas na tutela, o Ministério Público, a Secretaria de Educação de Cundinamarca, disse que não tinha competência para julgar. Alguns magistrados consideraram importante a liberação pública da reitora, além de vincular a Secretária de Educação, reconhecendo que o caso faz parte de um fenômeno estrutural que requer políticas e estratégias (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015).

Como esperado, a colégio entrou com recurso contra a decisão. Para o representante da instituição, a pressão midiática gerada pelo suicídio de Sergio afetou a independência do juiz do caso, além disso, ele insistiu que o menor tinha uma fixação suicida antes dos eventos, refletida em:

[...] el desencanto por la vida, por su familia, por los valores que regían la sociedad en la que había nacido. Pero además nos muestra cómo había logrado **una importante sensibilidad literaria, proclamándose anarquista**, pero sobretudo **mostrando una faceta de desinhibición, a mi juicio, crítica para su edad en lo que corresponde a la percepción, interpretación y práctica de la dimensión afectiva y la sexualidad humanas** (sic)” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 25, *grifo nosso*).

Em 14 de maio de 2014, o advogado responsável pela instituição de ensino apresentou um escrito de oposição às reivindicações da tutela. Ele destaca novamente a militância de Sergio em um grupo anarquista,

tuvo efectos negativos en su vida personal, social y la convivencia colégior, evidenciados en su **oposición a las normas, rechazo a la institucionalidad educativa, su actitud irrespetuosa con las directivas**, algunos docentes y compañeros, y **los continuos actos eróticos sexuales con su compañero de curso** Horacio que fueron observados por estudiantes de Primaria y Bachillerato, **pues para ellos no existía restricción alguna en ejercicio del concepto de libertad absoluta.** (Memorial de respuesta del colegio Gimnasio Castillo Campestre presentado en sede de revisión (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 30, *grifo nosso*)

Diante dos acontecimientos que desencadearam todo o processo de Sergio, especificamente sobre a foto do beijo de Sergio com outro jovem, o advogado disse:

El 13 de mayo de 2014 entre las 2:30 y 3:00 p.m. (sic) cuando el profesor MAURICIO OSPINA (sic) (...) se encontraba en el salón aplicando una prueba académica, escuchó bulla y risas (...) percatándose que la estudiante (...) escondía su teléfono celular y en razón a que el Manual de Convivencia no permite tener elementos no pedagógicos en el salón de clase, el profesor se lo solicitó y lo guardó (...) Finalizada la jornada colégior a las 4:00 p.m. (sic) la estudiante (...) se acercó a al (sic) profesor MAURICIO (sic) solicitándole la devolución del aparato telefónico, el profesor se lo devolvió y como le causó curiosidad las risas y burlas entre los estudiantes, la interrogó, quien inmediatamente desbloqueó el celular con patrón digital y le mostró una fotografía en la que se veían a los estudiantes (Horacio) y SERGIO URREGO en el salón de clases dándose un beso en la boca, ante lo cual le solicitó que la borrara para proteger a los menores en su intimidad evitando con ello una posible circulación masiva de la misma en las redes sociales” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 31, *grifo nosso*).

De acordo com essa versão, esses eventos geraram risos, provocações, desordem, razão pela qual os professores consultaram o coordenador, pois esta é uma das manifestações do *bullying*. A coordenadora recomendou encaminhar o caso para o psico-orientadora do colégio, portanto, os dois jovens participaram de uma sessão com a psicóloga. Nela, de acordo com o advogado:

(...) el estudiante SERGIO URREGO (sic) adujo tener preferencias homosexuales identificándose con su compañero de curso (Horacio) con quien mantenía una relación de noviazgo desde ese año. Por su parte (Horacio) manifestó que desde años atrás se sentía atraído por personas de su mismo sexo y se sentía identificado con su compañero SERGIO DAVID. **Ante estas respuestas (la psicóloga) les explicó que comprendía su condición sexual y ello no era motivo de discriminación; sin embargo, estarían incurriendo en una falta al tener manifestaciones amorosas dentro de la institución como lo indica el Manual de Convivencia; además, les explicó que las relaciones de parejas entre menores de edad independientemente de su condición sexual debían ser conocidas por sus padres.** (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 31,

grifo nosso).

Apesar da "advertência" do psicólogo, os alunos

continuaron con sus **conductas afectivas exageradas e inapropiadas, tales como manoseos en las partes íntimas, abrazos y besos apasionados** en el establecimiento educativo que fueron observadas por alumnos de primaria y bachillerato, y por varios profesores. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, p. 32, *grifo nosso*).

Depois disso, os jovens são convocados com seus pais para informar-lhes sobre o relacionamento afetivo manifestado. O advogado diz que

SERGIO URREGO habló con sus padres, quienes aparentemente aceptaron su condición sexual, mientras que los padres de (Horacio) presentaron **abierto rechazo** a la relación de los dos jóvenes, **pues en este segundo caso, la familia es de fuertes convicciones religiosas** (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 32, *grifo nosso*).

Diante dessa situação, em 17 de junho de 2014, os pais do suposto parceiro de Sergio se reuniram com a reitora, manifestando

Su preocupación por el presunto acoso sexual por parte de SERGIO a (Horacio), asegurando que le enviaba imágenes pornográficas por el teléfono celular. La rectora también les expresó sobre el conocimiento (sic) de las manifestaciones afectivas exageradas de los dos estudiantes dentro del plantel (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 32).

Aparentemente, nesta reunião, foi elaborado um registro indicando que os pais do menor envolvido com Sergio consideravam que seu filho

[era] **algo 'anormal'** (sic), **porque él nació siendo hombre**. Y como conclusiones se dejaron consignadas, entre otras, el seguimiento al celular frente al posible abuso/acoso que puede presentarse por parte del compañero SERGIO URREGO, **ayuda externa psicoterapéutica** para el estudiante y los dos padres de familias y cambio de salón del estudiante" (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 32, *grifo nosso*).

Os pais do jovem que beijou Sérgio insistiram que havia assédio sexual ao seu filho. Segundo o advogado da instituição, os pais entregaram a Sérgio as imagens do Facebook do conteúdo sexual de Sergio e um documento alusivo ao grupo anarquista "Union Libertaria Estudiantil". De acordo com esta versão, depois disso Sergio e o outro jovem não entraram em

contato novamente.

O advogado que representa a colégio também esclareceu que:

la citación que se les realizó a los padres **no fue precisamente por la condición homosexual del estudiante sino por las manifestaciones erótico-sexuales** que tuvieron en el colegio en varias oportunidades en presencia de varios alumnos y profesores, **y por el presunto acoso sexual** que hicieron referencia los padres de su compañero (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 33, *grifo nosso*).

Ao mesmo tempo, ele argumentou que a requerente não assumiu sua responsabilidade como mãe. Ele assegurou que:

En vez de afrontar la problemática planteada, el 28 de Julio los padres presentaron por escrito el retiro de SERGIO y solicitaron un PAZ y SALVO al colegio, que posteriormente el colegio emitió a pesar de que no cancelaron el curso PREICFES que realizó el estudiante (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 33, *grifo nosso*).

Ele também disse que a atitude da mãe da criança foi causada porque a colégio solicitou apoio da delegacia da família, já que Sergio estava em situação de vulnerabilidade. E, finalmente, sobre as cartas que Sergio deixou, o advogado afirmou o seguinte:

Llaman la atención estos textos suicidas por su **lenguaje rudo y ofensivo que dirige a sus padres**, familia y amigos, en particular (Horacio) en donde el adolescente se debate en una ambivalencia de sentimientos, confirma su decisión suicida previa, también **hace referencia a los tocamientos íntimos que se hacían en público dentro del colegio y sobre el tráfico de pornografía entre adolescentes**, corroborando **todos los hechos previos** sobre los que los grupos de profesores llamaron la atención a los dos estudiantes (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 33, *grifo nosso*).

Ele concluiu que, durante três anos, o jovem

desarrolló una minuciosa y perseverante actividad en las redes sociales (...) en donde promovía radicales concepciones frente a la legitimidad del suicidio, la promoción del ANARQUISMO (sic) y mucha información fílmica asociada con PORNOGRAFÍA, SADOMASOQUISMO (sic), pero sobre todo agresivos diálogos de connotación ERÓTICO-SEXUAL; el consumo de MEDICAMENTOS CON ALCOHOL, TABACO y el ESTUPEFACIENTE POPPER (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 33, *grifo nosso*).

Em 12 de novembro de 2014, ocorre a segunda instância, na qual a decisão anterior é

revogada. O representante da instituição de ensino pediu ao Tribunal para confirmar esta nova decisão³⁷. Em resumo, estas foram as razões para a Segunda Seção (Subseção A) do Conselho de Estado:

Existe carencia actual de objeto y por lo tanto la acción de tutela resulta improcedente, por cuanto cualquier orden que se pudiera emitir en este caso sería inocua e ineficaz para la protección de los derechos invocados, dado que la muerte del menor hace que no exista un titular de los derechos fundamentales citados por la actora, por lo que no es posible realizar un pronunciamiento de fondo sobre el amparo solicitado (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 26, *grifo nosso*).

Em palavras mais simples, não há ninguém para reparar, porque a pessoa afetada já morreu. Então a guarda é sem sentido.

- a. **As ações do colégio estão sendo investigadas** pelas autoridades judiciais e administrativas, portanto, neste caso, o juiz de tutela não pode decidir, em relação aos fatos que cercam a morte do filho da demandante.
- b. Não há nenhuma evidência fornecida que reflita que, nas intervenções públicas, a reitora do colégio realizasse declarações que afetaram o bom nome do jovem ou de sua família.
- c. **A ordem do juiz de primeira instância é um mandato geral que vai contra o propósito da ação de tutela**, porque é abstrata e generalizada e também constituiria uma interferência no trabalho das outras autoridades judiciais.
- d. A Secretaria de Educação de Cundinamarca, como a Procuradoria Geral da República, têm avançado em ações derivadas de suas competências legais, de acordo com a portaria (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 26)

Posteriormente, na seção intitulada "considerações" descreve-se as ações tomadas para obter mais informações e uma melhor compreensão do acontecido. A Sala da Revisão do Tribunal, oficiou as faculdades de direito de diferentes universidades para responder a algumas perguntas e apresentar informações adicionais relevantes. As questões propostas foram:

¿Qué rutas de acción existen en la literatura académica legal frente a la **tensión entre autonomía educativa y el reconocimiento de la orientación sexual** e identidad de género? ¿Qué elementos deberían ser parte de un modelo disciplinario adecuado y proporcional que respete la **diversidad sexual de los menores de edad en los colegios**? ¿Existe alguna ruta de atención para los casos de discriminación por orientación

³⁷ Além disso, o advogado solicitou à Sala do revisão do Tribunal Constitucional que investigasse o comportamento dos pais de Sergio por fornecer versões dos fatos tendenciosos e deturpados, “destinados a criminalizar pessoas inocentes para sublimar o ônus da culpa pelo abandono ativo de seu filho adolescente” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 34).

sexual e identidade de gênero em ambientes escolares em Colombia? (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 28, *grifo nosso*).

Eles também oficiaram questões dirigidas a observatórios de infância e faculdades de educação, relacionadas a processos disciplinares na educação e questões de identidade de gênero e orientação sexual. O questionário para este grupo incluiu as seguintes perguntas:

¿Cuál consideran qué es el procedimiento más adecuado para prevenir u atender casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género en ambientes colégiores en Colombia? ¿Qué elementos deberían ser parte de un modelo disciplinario adecuado y proporcional que respete la diversidad sexual de los menores de edad en los colegios? ¿Qué papel juegan tanto los padres de familia como las instituciones del sistema educativo en el desarrollo de la orientación sexual e identidad de género de los menores de edad? **¿Qué relación tendrían los hechos que se describen en el presente auto con prácticas de “matoneo colégior” o se puede considerar como un fenómeno desligado de los mismos?”** (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 28, *grifo nosso*).

Foram solicitados ao Ministério da Educação Nacional dados sobre as ações de prevenção e sanção implementadas no âmbito da abrangente rota de atendimento ao “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Corte Costitucional, 2015, p. 29), criada pela Lei 1620 de 2013.

Em 27 de maio de 2015, o diretor seccional de promotores em Bogotá informou que, em relação à ação de tutela, há duas investigações em curso contra o reitor, a psicóloga e a delegada da instituição, por racismo ou discriminação agravada, ocultação, alteração, destruição de provas e falsa denúncia; concessão de medida de privação de liberdade à reitor e à delegada. Quanto à denúncia de assédio sexual contra Sergio, a decisão do procurador era solicitar a preclusão da investigação (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 35).

De sua parte, o escritório jurídico da Secretária de Educação informou que, com efeito, em 01 de julho de 2014, eles receberam a denúncia da mãe de Sergio. Em virtude disso, em 8 de setembro do mesmo ano, foi aberto um processo contra a instituição de ensino, que concluiu o ato administrativo em 20 de março de 2015, quando foi imposta uma sanção ao colégio.

O Ministério da Educação Nacional (MEN), em 03 de junho de 2015, respondeu ao pedido de informações apresentado pela Câmara Criminal. O MEN relatou que

no tuvo conocimiento previo de la situación de discriminación y acoso

colégior de la cual era víctima Sergio Urrego por parte de los directivos del Colegio Gimnasio Campestre, sino hasta los lamentables hechos ocurridos en el mes de Agosto de 2014 y difundidos por medios de comunicación”. Sin embargo, una vez los hechos fueron conocidos “como líder del Sistema Nacional de Convivencia (sic), coordinó acciones con el ICBF a fin de promover la atención integral al conjunto de estudiantes de la institución educativa como una medida preventiva y promocional de condiciones favorables para la convivencia colégior (así) solicitó copias de las actuaciones al Comité de Convivencia de Tenjo y realizó el seguimiento con las Secretarías de Educación de Cundinamarca a fin de determinar las acciones de inspección y vigilancia adelantadas con la institución educativa privada (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 35).

Diante da pergunta específica sobre os protocolos que o MEN tem para lidar com casos de discriminação com base na orientação sexual, essa entidade indicou que não tem ingerência sobre o assunto, já que essas práticas são crimes que violam direitos, são processadas de acordo com o código penal colombiano (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 38). Além disso, sua resposta institucional foi a promulgação da Lei 1620 de 2013,

[Por la cual se creó] el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (...) esta Ley acoge como uno de sus principios orientadores el enfoque de género y diversidad y establece la creación en el orden distrital, municipal o departamental los Comités de Convivencia que tienen entre otras funciones la de fomentar procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes frente a los roles de género (así) como la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar para reportar casos de hostigamiento escolar y llevar una estadística consolidada sobre el fenómeno (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 38).

Além disso, no que se refere ao relacionado às funções de fiscalização e vigilância, o MEN assegurou que, de acordo com a Lei Geral de Educação 115, de 1994, é de responsabilidade das Secretarias de Educação realizar a fiscalização e vigilância em relação ao processo de ajuste e ressignificação dos manuais de coexistência.

No entanto, a segunda instância não foi o fim deste caso, do ponto de vista normativo jurídico. Depois de realizar uma análise detalhada sobre se uma ação de tutela de um pai reivindicando direitos de seu filho falecido prossegue, a Corte determinou que a petionária, mãe de Sergio, tem legitimidade constitucional para registrar a ação. Além disso, o Tribunal esclareceu que o relatório faz parte do patrimônio da família, portanto, é evidente que os direitos de uma pessoa são projetados além de sua morte (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 46).

Quanto à declaração da figura da falta atual do objeto³⁸, invocada na decisão da segunda instância, a Corte argumentou que essa falta é a consequência legal do fato superado – superação da afetação do direito fundamental – ou do dano consumado – circunstância em que os direitos dos cidadãos são definitivamente afetados antes que o juiz de tutela possa decidir sobre o pedido de amparo (por exemplo, a morte do demandante). Neste último caso, o juiz deve se pronunciar de fundo e “exponer las razones por las cuales se produjo un perjuicio en cabeza del accionante, además de realizar las advertencias respectivas, para indicar la garantía de no repetición” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 50).

Este é o caso de Sergio, de modo que "o julgamento aplicado pelo Conselho de Estado em segunda instancia não está correto" (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 50). “Particularmente, la Sala no encuentra asidero en la decisión del juez de segunda instancia, de considerar que la trágica muerte de Sergio hacía innecesario cualquier pronunciamiento constitucional” (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 50).

O juiz de segunda instância considerou que os danos consumados, como a morte de Sergio, limitam a ação protetora da justiça constitucional. Nesse sentido, não ofereceu uma solução particular para o caso, nem abordou outro objetivo diferente de determinar se o que aconteceu foi causado por uma falha estrutural no sistema educacional.

A este respeito, o seguinte foi considerado na revisão da decisão:

La responsabilidad no es menor, y por eso mismo no puede ser esquivada por los jueces de tutela. La particularidad de la acción hace además que se puedan tomar medidas efectivas para evitar en lo posible que situaciones como las del presente caso se puedan evitar. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 51).

Embora a Corte não especifique em que consiste essa falha estrutural no sistema educacional, ela sugere que pode ser entendida em termos de assédio escolar, o que será bastante surpreendente para uma análise mais aprofundada nesta investigação:

el hostigamiento escolar es una epidemia en el sistema educativo colombiano que tiene unas consecuencias incalculables en la vida de las personas y la salud democrática de la sociedad. Esa reprochable conducta afecta a las personas en las etapas más vulnerables de su vida y en donde **una educación en valores es fundamental para que, en el futuro,**

³⁸ Nas ocasiões em que situações de fato que ameacem ou violem os direitos fundamentais das pessoas cessem ou desapareçam durante o processo de tutela, ou quando, devido à violação dos direitos fundamentais, tenham sido causados danos irreparáveis evitar com a ordem do juiz que veio sob amparo e isso não foi alcançado no tempo, tem sido alegado na jurisprudência a existência do fenômeno processual chamado atual falta de objeto (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 48).

puedan ejercer con plenitud sus derechos y respetar con vigorosidad los de los demás. Solo así, como lo diría Kant, es posible concebir la República como una idea realizable pues la única manera de formar una ciudadanía deliberativa es permitir que se forme un foro educativo libre de discriminación y de relaciones de poder que usen ese desequilibrio para maltratar. **No es posible entonces, construir un país plural bajo un sistema educativo que considera que el hostigamiento escolar es permisible.** (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 52, *grifo nosso*).

Continuando com essas tentativas de definição, a Corte retomou a noção de assédio escolar ou *bullying*, proposta a partir da literatura científica atual, que teve impacto na construção da Lei 1620 de 2013, entre as quais se destaca a produzida pelo professor colombiano Enrique Chaux. Nesse sentido, indica que o fenômeno do *bullying* consiste em

La agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en **una posición de poder inferior** a la de sus agresores. Esta deliberada acción sitúa a la víctima en una posición en la que difícilmente puede escapar de la agresión por sus propios medios (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 67, *grifo nosso*).

A Corte tinha essa compreensão sobre a prática de *bullying* por várias razões, especialmente porque tal prática se tornou recorrente, longe de ser um evento isolado. Relatórios resumidos sobre o problema foram incluídos no processo, apresentando dados percentuais de vítimas de *bullying*, ou que tenham testemunhado atos de agressão física, verbal, virtual, discriminação, etc (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015). Isso com a ideia de ilustrar que

El acoso escolar no es una práctica aislada en el sistema educativo en Colombia. Por el contrario, es un fenómeno de características masivas que tiene causas estructurales relacionadas con estereotipos alrededor del concepto de debilidad y las formas de obtener poder, como bien lo describieron algunas de las intervenciones resaltadas. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 71).

Após as reflexões anteriores, a Câmara concluiu que:

El Colegio Gimnasio Castillo Campestre violó los derechos fundamentales de Alba Lucía Reyes Arenas y su hijo Sergio Urrego al debido proceso, al buen nombre y a la igualdad, al adelantar un proceso disciplinario por el supuesto incumplimiento del Manual de Convivencia en atención a las manifestaciones de amor del joven con otro compañero de curso, que presentó diversas irregularidades en su ejecución, lesionando el libre desarrollo de la personalidad y el buen nombre y la intimidad del hijo de la peticionaria (...) Sin duda, esto hace necesario que se acoja la solicitud

elevada por la actora de realizar un acto público de desagravio a la memoria del joven, que incluya, entre otras cosas, un reconocimiento a la validez de su proyecto de vida y al respeto que el mismo debió tener en la comunidad educativa así como el otorgamiento de un grado póstumo. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 90).

Além da portaria para a instituição de ensino, a decisão final ordena ao MEN uma extensa revisão dos manuais de coexistência, bem como a efetiva implementação da lei 1620, de 2013, entre outras questões.

4.2. Interpretação sobre o caso

Agora, há uma linha de base importante para iniciar a análise: referências teóricas, inicialmente orientadas por Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) e Freud (1992a; 1992b; 1992c), quadros metodológicos hermenêuticos e o caso de um jovem estudante a partir do qual o problema e a hipótese da tese podem ser explorados. Em seguida, apresenta-se a articulação compreensiva do caso.

A maneira de fazê-lo é a seguinte: a interpretação do caso é realizada no âmbito dos acumulados anteriores e, ao mesmo tempo, a interpelação do evento é permitida, considerando partir de algumas categorias emergentes, pois é importante que a exploração fale, afete, interpele, mobilize, qualquer construção conceitual anterior apresentada. Nessa ordem de ideias, 11 categorias emergentes foram detectadas, a partir das quais o caminho analítico é inaugurado. Cada uma se desenvolve a seguir.

a) Ações abusivas atribuídas à autoridade

Além da decisão final do Tribunal Constitucional sobre o caso apresentado, é possível detectar que os tratamentos a que Sergio foi submetido eram formas de relacionamento cruel. Parece que agora essa ideia não é mais apenas uma hipótese, no sentido de uma percepção preliminar do pesquisador, para se tornar um fato que, apesar de admitir várias leituras, dificilmente permitiria uma que omita discriminação e abuso como dispositivos da operacionalização da crueldade.

O caso de vulnerabilidade a Sergio começou com uma série de ações da instituição de ensino, que evidenciaram o exercício do autoritarismo. Esse autoritarismo tem a ver com o uso arbitrário da autoridade estabelecida em um tipo de relação material ou simbólica. De uma leitura nietzschiana, nem toda autoridade acaba se tornando uma forma abusiva de imposição, ao contrário, o modo cruel de se relacionar um poderoso com um "subordinado" é característico de um poderoso que tem o que o filósofo alemão chama, moralidade de escravo, como expresso

na seção teórica desta tese.

Para começar, em um ato de tirar proveito de uma figura de autoridade, um professor do colégio “apreende” um celular, no qual ele mais tarde observará a foto de Sergio e outro jovem se beijando. Esta ação na revisão das fontes tem várias versões: alguns afirmam que a dona do telefone voluntariamente o desbloqueou, outros indicam que ela foi pressionada pelo professor a mostrar-lhe o conteúdo do telefone. Em qualquer caso, uma questão sobre a qual é possível atentar é o que mobiliza um sujeito investido de autoridade para invadir o conteúdo privado de outra pessoa. Essa pergunta não é frequente no colégio, pois parece que, por excelência, essa instituição ou seu representante "podem fazê-lo". Há então um problema complicado em relação a esse assunto, e é que em uma moralidade cruel a concepção de autoridade não é separada da concepção de abuso, a autoridade pode apagar qualquer questionamento em relação a si mesma, não apenas pela hostilidade de sua ação, mas, também, pelo consentimento da pessoa que sofre a ação ou dos espectadores, às vezes consciente e às vezes inconscientemente; às vezes voluntária, às vezes involuntariamente. Mesmo a autoridade abusiva pode tornar invisíveis algumas práticas sujeitas à condenação legal, como práticas recorrentemente aplicadas em colégios³⁹.

Esta prática não é a única que evidencia esse tipo de autoridade. A autoridade também pode ser licenciada para realizar certas “arbitrariedades”, que não são necessariamente ilegais, são simplesmente ações, cuja correlação simbólica estabelece um precedente, uma mensagem “Eu tenho o poder de agir dessa maneira”. Por exemplo, um fato, por parte do colégio, como não enviar nenhuma comunicação ou condolências perante a morte de Sergio, e ter as aulas mais tarde, para repor, aos colegas que compareceram ao funeral, pode ser lido sob essa lente de autoridade abusiva em exercício. Não é um esquecimento ou uma negligência institucional, somos confrontados com a negação de perder o lugar da autoridade institucional, uma teimosia discursiva que a instituição educacional está autorizada a mostrar, que também é violenta.

Este tipo de autoridade também recebe permissão para ficcionalizar argumentos, inventar razões que não admitem uma revisão da estrutura argumentativa. E, embora não seja necessário, para a autoridade escolar persuadir e impor um ponto de vista no ambiente intra-escolar, evita um confronto direto produzindo marcos regulatórios autoritários, abusivos. Tal ficcionalização ficou evidente nas "razões" que a escola alegou para convocar os pais de Sergio: o "chamado à ordem" não se devia à condição homossexual do estudante, mas sim às manifestações erótico-sexuais e ao alegado assédio sexual. De fato, não se sabe qual das chamadas razões é mais

³⁹ Por exemplo, é muito comum a autoridade escolar pressionar os alunos em questões como: a altura da saia uniforme, o penteado, a "resposta" a um professor etc.

questionável: se a orientação sexual – que a instituição sabe que legalmente não envolve um problema e, portanto, não o admite explicitamente – ou as “ambíguas” manifestações erótico-sexuais⁴⁰ ou alegado assédio sexual. Enquanto o último é afirmado como uma suposição, as implicações subsequentes sugerem que tal suposição foi tomada como real. A autoridade passa suas opiniões como argumentos, ocultando assim a falácia e o abuso argumentativos.

b) Normalização de comportamentos desviantes desde os saberes

Diversos autores que analisam as formações discursivas, entre eles Michel Foucault (2002), destacam a estreita relação entre discursos, saberes, sujeitos e instituições. Isso implica, entre outras coisas, que os discursos dominantes são movidos pelo conhecimento que lhes dá maior importância e credibilidade, administrados a partir de e para as instituições, com o objetivo de categorizar os sujeitos. Um exemplo clássico disso é o discurso da loucura, que foi apoiado pelo conhecimento da medicina psiquiátrica, dirigido por asilo manicomial, destinado a nomear sujeitos e “separar o "normal" do “anormal ou patológico”.

A crueldade também opera dessa maneira, usando conhecimentos que dão a certos sujeitos uma identidade às vezes patológica ou desprezível. Sergio também foi objeto dessa estratégia: foi levado à psicologia por estar fazendo "atos obscenos", que, segundo o conhecimento psicológico do colégio, estava cometendo uma grave ofensa. Não é exclusivamente o conhecimento da psicologia que faz dessa interpretação de Sergio um "transgressor obsceno" de normas, é a mistura de alguns preceitos disciplinares com a atual cultura moral que estabelece um discurso cruel com um indivíduo. O psicólogo sozinho não consideraria o jovem como um “obsceno” por beijar outro jovem, único fato demonstrado de expressão afetiva, mas passa a considera-lo por trabalhar num colégio que defende os valores da tradição, numa cidade de um país cuja moralidade é caracterizada em grande parte pela rejeição do diferente. É uma constelação de sentidos que convergem no desejo de normalizar os sujeitos usando a pressão do conhecimento e da moral.

Continuando com o recurso incisivo de conhecimento que normaliza comportamentos desviados, a instituição de ensino subsequentemente exigiu que o menor frequentasse o aconselhamento psicológico, pois Sergio poderia continuar em aulas⁴¹ se se sujeitasse a esse

⁴⁰ Não fica claro durante todo o processo de investigação a que manifestações a instituição de ensino estava se referindo. A intuição desse trabalho investigativo é que tais manifestações não foram colocadas em palavras por causa da linguagem. A banalidade da afirmação poderia ficar muito evidente.

⁴¹ Note-se que, nessa avaliação da instituição, há certa tendência em considerar as ações que estão sendo realizadas como positivas e, ao lado disso, reconhecer uma certa “boa consciência” ao agir. A esse respeito, uma ideia básica que poderíamos supor, por parte da escola, é: “nós - instituição educacional - somos tão “bons” que permitiremos que Sergio continue freqüentando as aulas, desde que cumpra os compromissos que, em última instância, são para

compromisso e outros, como abster-se de falar mal do colégio e não questionar a autoridade da instituição

Essa ideia do propósito normalizador do conhecimento psicológico ganha força ao contemplar outras situações relacionadas ao que aconteceu, por exemplo, considerando que a medida de assistir à psico-orientação não se aplica ao lidar com casais heterossexuais, como o próprio Sergio relata, já mencionado anteriormente⁴². Parece que há um tipo de comportamento desviante que deve ser extinto com a ajuda da psicologização do problema. A dificuldade não é da psicologia como disciplina, a questão é que esta ou qualquer disciplina é susceptível de estabelecer preconceito, bem como conhecimento, na cultura.

Mas o propósito de normalização não passa apenas pelo conhecimento científico. Há outro tipo de conhecimento que contribui para a categorização de Sergio como "anormal", "desviado", que precisa ser "localizado", "centrado", "posto na cintura". O colégio expressou, provavelmente com orgulho, que, após a morte de Sergio, tomou medidas para que os alunos recebessem conselhos espirituais, "porque a alma de Sergio não foi liberada", para limpar a mente e alma dos jovens. Parece, embora isso seja especulação, que existe outro tipo de conhecimento espiritual, da alma, que pode ajudar a dirigir os corações dos colegas de classe de Sergio, para evitar algum questionamento das decisões da colégio, da reivindicação, dissentir, para "desviar", como aconteceu com o menor que já não os acompanha. Juntamente com o conhecimento científico, há conhecimento metafísico que vem em apoio da normalização. Ambos convergem para um discurso que "anormaliza" os outros: neste caso Sergio, sua mãe, a quem o colégio sugere "ajuda profissional", e os pais do jovem Horacio, que foi considerado, mesmo por seus pais, como portador de "anormalidade" por ser homossexual.

c) O deslocamento da culpa por parte dos sujeitos cruéis

Um dos mecanismos mais notáveis de crueldade moral, do ponto de vista freudiano e nietzscheano, é a culpa. Ela funciona de várias maneiras: é infiltrado no sujeito dissidente, como um tipo de juiz interior que gera crises e perseguições, mesmo quando um inquisidor externo nem está presente. Também funciona com o sujeito que é cruel com o dissidente, que é aparentemente mais "normal"; esse tipo de sujeito pode perceber, apesar de sua formação moral

seu próprio benefício.

⁴² Deve-se esclarecer que esta pesquisa não está admitindo aquele lugar de cultura popular, do qual se considera que atender o terapeuta é sinônimo de loucura ou doença. É claro que a psicoterapia, em muitos casos, tem um papel orientador para o paciente. O que queremos destacar aqui é que, para a instituição de ensino não há nenhum objetivo norteador na solicitação de Sergio para participar da orientação do colegio e depois do apoio psiquiátrico. Há uma urgência em incluir Sergio na categoria de "anormalidade" que eventualmente permitiria que ele colocasse nele o peso da crueldade pedagógica.

que algo está errado, por exemplo, perceber que nem sempre há razões para julgar e condenar a diferença e, portanto, pode estar agindo de forma errada. O paradoxal é que, dado esse questionamento interno, muitas vezes inconsciente, algumas pessoas tendem a endurecer suas ações e convicções, deslocando a experiência desagradável da culpa para outra sobre a qual recai a crueldade como forma de apoiar o que de outra forma seria. Isso os levaria a uma crise psicológica e ética. A culpa é mais praticável do que responsabilidade.

No caso analisado, há vários momentos em que o deslocamento da culpa é perceptível. Logicamente, a mãe do jovem se sente muito mal com o que aconteceu, e algo que lhe dá um breve conforto é que Sergio disse em suas cartas de despedida que sua decisão não foi culpa de seus pais, mas que era porque parecia-lhe um absurdo viver e porque os problemas pelos que estava passando, especialmente no colégio, eram insuportáveis. A mensagem do jovem é direta em relação à influência do que aconteceu na instituição de ensino, sua orientação literal orienta a interpretação. É surpreendente que, enquanto a mãe assume a luta pela reivindicação da memória de seu filho, uma questão que também pode ser entendida como uma forma de elaborar sua dor e responsabilidade materna, a escola, diretamente envolvida pela mesma vítima, nega qualquer tipo de conexão com o caso e se concentra em deslocar sua culpa para os outros, o que é um sintoma de seu próprio desconforto. A reitora enfatiza na mídia que Sergio foi emocionalmente abandonado, que ele veio de uma casa disfuncional com pais separados, que ele estava constantemente na internet, sem qualquer controle, que ele estava ansioso. Em suas palavras, não há nenhum tipo de participação/envolvimento discursivo, ao contrário, a construção discursiva oficial da instituição, encabeçada pela reitora, advogado da instituição e outros, tem como objetivo construir um perfil de um jovem que comete suicídio com absoluta independência da instituição que o formou há anos. Mas não basta a culpa que pressiona de dentro os atores da escola. Além disso, era necessário “acusar” alguém para dizer diante do olhar social e diante de si que não tem, na verdade, absolutamente nada a ver com o acontecido. Segundo o colégio, Andres Caicedo⁴³, o escritor colombiano que Sergio leu, é definitivamente ainda mais culpado do que a instituição educacional. A culpa é criativa e consegue identificar um exército de “bodes expiatórios”, se for esse o caso.

No entanto, a culpa do sujeito cruel é negligenciada em suas táticas e, na pressa de se deslocar do corpo para outros corpos para não ser detectada por ele ou por outro, ele comete erros que são evidentes para o observador atento. Por exemplo, é muito fácil para o advogado da

⁴³ Cáli (1951-1977) foi um escritor colombiano. Em sua obra *Que viva la música!* (1977) afirmava que viver mais de 25 anos era uma vergonha, o que é visto por muitos como a razão principal de seu suicídio, quando tinha somente 25 anos de idade e havia recebido uma cópia do livro editado por uma editora argentina.

instituição dizer que os pais de Sergio, em vez de enfrentar os problemas levantados, decidem enviar o pedido de retirada de seu filho por escrito. Analisa-se essa frase no contexto da culpa: há tanta urgência em se livrar de alguma responsabilidade que, sem perceber, praticamente a colégio re-vitimiza Sergio e sua família. Mais ou menos o raciocínio da instituição é algo como: "Sergio é um" desviado ", com comportamento intolerável. Portanto, exercemos nossa autoridade para "endireitá-lo" e também usamos certos conhecimentos para declará-lo "não normal". Diante disso, é inconcebível que seus parentes decidam retirá-lo, como se estivéssemos fazendo algo errado com seu filho. Além disso, se eles estão certos sobre os abusos do colégio, por que eles não ficam para nos encarar? Está claro para nós que as falhas no caso de Sergio são exógenas ao colégio, da qual se segue que a responsabilidade, e especialmente a culpa, recai sobre os outros". O deslocamento da culpa é criativo, mas às vezes negligenciado.

Outro elemento para pensar sobre esse deslocamento é que, do ponto de vista do sujeito que se sente culpado, as ações dos outros não podem ser identificadas como afirmativas, mas são lidas como reacionárias, em contraposição, "em resposta a ...". Uma maneira simples demonstrar isso é trazer um "delírio" de perseguição a Raskolnikov, o personagem de Crime e Castigo, que, após o assassinato à velha credora, lê todos os atos da polícia e das pessoas próximas como uma tentativa estratégica para fazê-lo confessar seu crime (DOSTOIÉVSKI, 2012). Algo semelhante acontece com a instituição de ensino, quando afirma categoricamente que a atitude da mãe da criança *foi causada* porque o colégio solicitou apoio da família.

d) Construção da culpa

Seguindo a linha interpretativa da culpa, agora é importante notar que ela não está apenas nos assuntos que constroem os outros como receptores de sua crueldade, ela também é encontrada nesses receptores. Há várias estratégias para plantar a culpa e, infelizmente, na história de Sergio, elas também estavam presentes.

Há um duplo movimento na construção da culpa no caso: por um lado, é necessário implementar a noção de dívida. Essa ideia detectada por Nietzsche (2005a; 2005b) está presente: há uma dívida com a tradição, com bons costumes, para a qual deve ser respondida, mesmo que seja tão abstrata que parece inestimável. Por outro lado, quando a dívida já está inscrita, qualquer ato transgressivo de um ponto de vista moral pode ser interpretado como uma ofensa grave. A crueldade então age gerando desconforto no vulnerado, por devedor e também por estar tentando se levantar contra o credor através de atos "obscenos", por exemplo, neste caso. Mas, o que Sergio deve? Este jovem, como quase todos nós, deve a moral ao colégio, a noção de bem e mal, os valores em geral, ter se tornado uma pessoa, portanto, qualquer objeção

é entendida como um insulto.

Diante disso, qual é a falha grave? O que é aquilo que faltou em Sergio, para tentar compensar, pagar a dívida moral pendente? A falta grave consistia em manifestações repetitivas de amor, obscenas, grotescas ou vulgares, dentro e fora da instituição enquanto usava o uniforme, de acordo com o manual de coexistência. O obsceno, o grotesco, o vulgar, estão se qualificando à censura, e embora Sérgio, de acordo com as histórias de sua família, tenha sido um menino crítico e expressivo, é duvidoso que essas expressões não tenham causado nenhum tipo de deterioração em sua força vital e lutar por suas convicções. Essas frases, no quadro da crueldade moral, não são apenas desqualificantes e ofensivas, elas também cumprem uma função edificante e construtora de culpa porque no sujeito que as ouve, em sua autocrítica, o peso da cultura renasce e provoca questões que explodem a base da identidade: existe alguma coisa obscena em mim? Se para a instituição de ensino em que eu formei, minha maneira de atuar é errada, não será que eles têm razão? Sou grotesco e vulgar por ser diferente em relação às minhas convicções e práticas sexuais? Um dos grandes problemas da formação baseado na culpa é que acaba intimidando aqueles que são mais ponderados, introspectivos e críticos. A autocrítica fica viciada pela culpa devido ao dever, então devemos tentar passar da autocrítica para a metacrítica⁴⁴.

A estratégia para a construção da culpa não parou por aí. Outro nível “formativo”, depois de explicar tudo o que Sergio devia pela “falta grave”, foi transferir o que aconteceu ao espaço público controlado, onde havia sujeitos censores muito eficazes que podiam officiar como tribunal moral. Sergio contou à mãe que, após o ocorrido do beijo, eles foram chamados pela psicóloga, pela coordenadora do turno e por quatro professores para dar uma explicação sobre o relacionamento e serem informados de que citariam seus pais. O ensino da culpa foi enfrentado com desafios, com o desafio de expressar em palavras ante figuras de autoridades aqueles atos censuráveis. Se imagina por um momento que, antes, um sujeito tem dúvidas morais sobre as ações que tem realizado, ele as tem porque é um jovem em formação e porque as declarações associadas à noção de “ofensa grave” possivelmente afetaram sua convicção. Ele é então solicitado perante um órgão colegiado para esclarecer o que ele fez e por que ele fez isso. Esse pedido pode ter vários propósitos: esclarecer o que aconteceu, julgar a situação, moralizar a situação, obter um extrato de culpa para depositar no sujeito julgado, intimidar.

O que aconteceu em conjunto foi uma lição pedagógica para modificar comportamentos e despertar a culpa. Isso faz mais sentido quando se presta atenção no propósito com o qual a

⁴⁴ Essa ideia será retomada na seção final da tese.

reunião termina: um compromisso de não continuar incorrendo na falha. O propósito da emenda com seu respectivo cumprimento é a avaliação apropriada para verificar se a culpa foi efetivamente registrada na psique de um jovem. A narrativa de Sergio fez dele um sujeito hipotecado. Diante dessa dívida moral que ele não pode pagar, como Nietzsche (2005a; 2005b) já expressou, é apresentado o *direito de ser cruel*, a justificativa oportuna para as ações abusivas do colégio. Tornou-se oportuno, então, ‘esculpir’ outro tipo de discursos associados ao jovem, como sua ideologia anarquista, seu ateísmo, que foi além de seu papel de perseguidor sexual. Algo interessante sobre tudo isso é que, paralelamente à culpa estabelecida, foi construído todo um *corpus* discursivo que justifica impiedosamente ações institucionais. Essa é uma maneira fenomenológica de definir a crueldade.

e) Alteridade

Uma das características marcantes da crueldade é a resignificação da alteridade. Chama-se de resignificação porque há um reconhecimento da diferença radical do outro que não entra nos cânones de “o mesmo”, razão pela qual não se trata da anulação ou omissão da alteridade. Trata-se, então, de assumir a alteridade como uma ameaça à moralidade, como a antítese do que pode criar laço social.

A alteridade tem a ver, na perspectiva de Emmanuel Lévinas (1991), com a impossibilidade de reduzir o outro aos próprios quadros de compreensão, não é uma deficiência epistemológica, mas é a própria característica do ser. O rosto do outro é parcialmente compreensível porque seu olhar é um tipo de acesso ao seu ser, ao infinito, em termos do filósofo lituano. O não-conhecimento do absolutamente outro, não deve ser entendido aqui como uma privação de conhecimento. A imprevisibilidade é apenas a forma de alteridade em relação ao conhecimento. O outro é essencialmente o imprevisível (LÉVINAS, 1991).

A característica da irredutibilidade pode tornar-se perigosa para a integração em uma comunidade cultural, ela também pode ser uma entrada para a resignificação e o constante movimento dos princípios que guiam as relações humanas. A perspectiva da crueldade permanece com a primeira leitura, portanto, o reconhecimento da alteridade é uma ameaça ao significado das renúncias feitas para a entrada na cultura, para a totalidade, que nega o infinito.

Nesse caso, se alguém tivesse a força para reconhecer o irredutível que há no ser, era Sergio. Essa frase "minha sexualidade não é meu pecado, é meu próprio paraíso", reconhece a impossibilidade de reduzir a identidade de uma pessoa à dos outros, como um molde comportamental; ademais, ao dirigir-se ao infinito, em virtude da divergência de suas preferências, Sergio com esta frase luta para não se colocar no grupo dos antagonistas da moral

atual, porque ainda que seja outro radicalmente diferente, isto não o conduz espontaneamente para ser o sujeito paria, rejeitado, contrário ao "bom", o "pecador". A alteridade causa, aos olhos do cruel, aborrecimento, ameaça, desconforto, às vezes até excede os níveis de tolerância que as pessoas de bem se colocam. Sergio sabe-se diferente, apesar da culpa que pode ter sido estabelecida nele, ele tenta se mostrar irredutível e o colégio quer mostrá-lo como um inimigo. Não existe uma "diferença radical" aos olhos do colégio, há diferenças que não causam muitos problemas e estão integradas na noção de "o mesmo", e outras que são a nêmesse da boa moralidade, a alteridade então desvia para inimizade. Sergio não é diferente, ele é imoral, o que é uma diferença inimiga.

Como opera-se com inimigos? Por meio de maneiras de fato para reduzir o outro. Em paralelo, a resposta à alteridade de Sergio, pelo colégio, foi começar o processo sanador e disciplinador ao invés de avançar num processo pedagógico, uma questão que até o Tribunal Constitucional observou em sua decisão final (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 83).

Outra característica da alteridade, juntamente com a irredutibilidade, é a responsabilidade. Lévinas (1991) aponta que o acesso ao outro é de contribuição ética. Não é epistêmico porque não é possível definir claramente o outro como se fosse qualquer outro objeto no mundo. O rosto do outro está exposto, ameaçado, frágil, carente. É difícil olhar para o rosto de alguém sem se sentir desafiado por ele, seu olhar exige algo de acolhida, não em virtude de algum direito ou princípio, mas esse pedido é encontrado ante qualquer norma. Além disso, o rosto é o que nos impele a não matar (LÉVINAS, 1991). Evidentemente, insistir em não o fazer não impede que isso aconteça⁴⁵.

No caso da instituição educativa, a responsabilidade com o outro tem uma dupla reivindicação: uma ética no sentido levinasiano e uma muito mais contextual, que lhe confere a missão de ser uma instituição integralmente formadora. Em palavras mais simples, além da ética metafísica, ao colégio é solicitado socialmente ser responsável por seus alunos, enquanto estes são menores que estão sob sua tutela. Apesar disso, não houve nenhum tipo de acompanhamento para Sérgio, nem mesmo a colégio assumiu qualquer responsabilidade com Horacio, o jovem que não foi objeto de crueldade direta neste caso. Para o Tribunal Constitucional, a instituição não sabia como orientar, fazer-se responsável pela reação adversa dos pais de Horacio pela opção sexual do filho (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL,

⁴⁵ No entanto, tendo em conta que o outro constitui o que é humano em mim, essa responsabilidade pelo cuidado pode ser pensada como a estrutura fundamental da subjetividade. Não é um imperativo ético que tem que ser cumprido, é mais um pedido que é encontrado antes de qualquer exortação.

2015, p. 84).

f) Tensão moral-legalidade

De uma leitura nietzschiana, a cultura ocidental está fundamentada na noção de justiça, baseada na “dívida” já mencionada. Uma justiça que emana da moral cruel que disfarça a vingança e a faz passar apenas pelo preceito. No entanto, é necessário desviar um pouco daquela visão sobre a moral ocidental do autor alemão, para salientar que a justiça como um conjunto de princípios e práticas, no caso de Sergio, está longe de ser sempre uma estrutura monolítica vingativa, uma vez que transita entre defesa da tradição, cultura e reconhecimento do ponto de vista da lei, da diferença. Parece que em um ponto inicial do processo a legalidade se configurou como um preservador da moral cruel e, ao final, demonstrou que, além da moral, um importante problema se impunha: que a legalidade era mais reflexiva que moral.

A decisão da segunda instância, juntamente com seus argumentos associados, é uma ilustração da primeira situação, a da sintonia moral-justiça que Nietzsche (2005a; 2005b) denuncia. Paraphrasing Nietzsche (2005a; 2005b), dado que do semelhante brota o semelhante, do ressentimento vem mais vingança do que justiça. A crueldade moral, como prática de ressentimento e rejeição do outro, oculta no deslocamento da culpa, na autoridade abusiva, é descoberta nos “argumentos” que buscam promover, agora por meios legais, o que já foi uma condena moral. Mais uma vez, por parte do advogado do colégio, parece que Sérgio veio de uma casa disfuncional de pais separados, que ele não tinha controle quando estava na internet, que não recebia orientação sexual adequada. A isto se soma a decisão institucional de aceitar o relato de abuso sexual como se fosse verdade de entrada, em oposição aberta ao que foi expresso pelos menores envolvidos. A resposta que os magistrados deram na sentença em segunda instância é uma demonstração de tais afirmações. Então, além da figura da "carência atual do objeto" na lei – representação em si mesma cruel por assumir que atos de discriminação, entre outros, não têm danos a terceiros –, há, ainda, uma leitura moralizada da justiça:

Por un lado, las pautas de comportamiento deben ser seguidas por los estudiantes, y por otro, a los colegios les corresponde hacer que las mismas sean cumplidas (...) es necesario que los establecimientos educativos tengan manuales de convivencia en los cuales se establezcan pautas de comportamiento en el ambiente colégior, como ocurre con las expresiones de cariño entre alumnos. (...) la jurisprudencia ha considerado que los educandos no pueden invocar la protección de su derecho a la educación para justificar el incumplimiento de las exigencias académicas y administrativas. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 117).

Com tais afirmações, parece que a partir da legalidade é promovida uma moralidade de subordinação e rejeição à beligerância, que privilegia o diretivo, o normativo, o sancionador, se for o caso, sobre a construção ou a reinvenção. Os manuais de coexistência vistos desta maneira, não diferem muito dos padrões de relacionamento dos locais de confinamento, ou instituições claramente verticais como o exército. Parecera que os colégios não são laboratórios de coexistência, mas instrumentos de melhoria da disciplina. Os sentimentos que parecem mover essas lógicas jurídico-morais são, em termos nietzscheanos, aqueles que surgem do ressentimento, da vingança, do desejo de recolher cruelmente a dívida impagável adquirida ao deixar a convenção. O legal, nesse caso, é um guardião da moral cruel.

No entanto, na última decisão, surgiu uma perspectiva diferente de justiça, na qual a relação moralidade-legalidade foi enfatizada, o que não é um detalhe menor. É surpreendente que, no final, as leis tenham conseguido ir além da tradição moral, sintetizando essa conquista em uma decisão que pode ser considerada histórica na história da Colômbia: condenar a instituição educacional pelo resultado da história de Sergio. A lei colocou o “dedo na ferida” moral com conclusões como: a violação ao direito à privacidade, à dignidade, à educação, à não-discriminação, ao devido processo, porque o curso disciplinar foi desproporcional e baseado em uma censura com matizes morais, da qual nenhum exercício pedagógico contribuiu para a formação integral do menor foi destacado. A lei neste caso particular tem desafiado padrões morais, o que, embora seja um fato notável sem precedentes, ao mesmo tempo deixa a preocupação de estar normativamente resolvendo um fato cultural. E a norma sem um capital cultural-simbólico que a avalie, a reforce, torna-se uma instância abandonada e, no longo prazo, ineficaz. Condenatório, talvez, mas não exemplar para a cultura.

g) Valores dominantes

Ao contrário do que se poderia pensar da opinião comum, a crueldade não é um evento relacionado à falta de moralidade, mas ao excesso dela. Eles podem até mesmo detectar alguns princípios orientadores que os orientam, como os mencionados abaixo, à luz do caso analisado.

Prudência. Na revisão genealógica da moralidade, Nietzsche (2005a) observa que essa é uma das virtudes mais difundidas. Naturalmente, para o filósofo, é mais uma “pseudovirtude” do que uma qualidade promovida por essa moral que prefere a repressão ao confronto, o silêncio à enunciação do mal-estar, a moderação ao risco, a replicação à criação, o reativo ao ativo. A prudência, assemelha-se à decência, porque não “briga” com ninguém, abstém-se de

testemunhar ou fomentar um conflito, mas seu lado oculto é que essa atitude que sacrifica a abertura, gera uma “bomba-relógio” no bem-estar do sujeito e de cultura. Em virtude da prudência, a reitora pediu aos alunos da escuela que se abstivessem de falar sobre o que aconteceu com Sérgio; a prudência é o que poderia ter mobilizado a frequente reprovação do jovem, que não era cauteloso, não submetera seus impulsos à etiqueta, seu *id* parecia ganhar ao superego. Ao contrário, em um homem livre, que Nietzsche (2005a; 2005b) liga ao aristocrata, a prudência é menos importante que o funcionamento regular dos instintos; é mais relevante que o impulso vital se pronuncie. Esse contraste ainda é impressionante: o que a moral do colégio desprezava era exatamente o mesmo que Nietzsche (2005a; 2005b) indicava como característica do bom homem.

Subordinação. Para a autoridade, por vezes arrogante e abusiva, até ao ponto de transgredir a norma com um pouco de desagrado, corresponde ao seu equivalente como um valor para os destinatários da crueldade: a subordinação. Este valor tem a capacidade de permitir expressar o que, num discurso sem submissão, seria vergonhoso dizer: que não é "bom" objetar à autoridade, que é insano não temer o opressor, e que o ato mesmo de se subordinar é também uma maneira de educar "corretamente". Nesse sentido, a escola expressou abertamente, “sem corar”, que Sérgio não estava sendo discriminado por causa de sua orientação sexual, mas que o problema era que esse jovem homem desafiava a autoridade e que aparentemente⁴⁶ ele estava assediando outro jovem. A descrição de Sergio é estendida pelo advogado do colégio acrescentando que ele tinha sensibilidade literária, proclamou-se um anarquista, se mostrava desinibido em relação à sua interpretação da vida emocional e sexualidade (Citado no COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 25). É surpreendente que, graças à subordinação como virtude, a maioria das características mencionadas acima, que em outra situação pedagógica poderiam ter sido consideradas qualidades, sejam aqui consideradas como "más". O fato de haver controvérsia na interpretação dos valores é plausível e até desejável, mas essa contradição óbvia é difícil de aceitar como controvérsia; parece que Nietzsche (2005a; 2005b) ainda está em vigor em sua reflexão relacionada ao cruel sujeito moral, tendo a fraqueza pela liberdade, a baixeza pela humildade, a covardia pela paciência.

Religião. Seguindo Nietzsche (2005a; 2005b), poderia associar-se com relativa clareza a virada das concepções "boas" e "ruins" com a ascensão do cristianismo no Ocidente. Parece que, realmente, vários dos elementos que compõem a moral cruel estão associados a uma tradição tão importante: a noção de culpa, de dívida impagável, de prudência, de suportar o

⁴⁶ Este “aparentemente” deixa a ideia de que o único problema real era o desafio à autoridade

sofrimento como uma virtude, parece integrar esses ideais ascéticos. Embora o foco do trabalho não seja uma análise da religião na cultura, a influência dos princípios judaico-cristãos na idiossincrasia colombiana é tão grande que não seria sensato omitir essa situação. O país no qual o caso de Sérgio aconteceu teve em sua constituição nacional, até 1991, dedicada ao Sagrado Coração de Jesus, e que é simplesmente um sinal de que o Estado colombiano não se separou da Igreja até dias atuais⁴⁷.

Agora, retomando a questão, a religião estava envolvida na história de Sergio, não só porque estava incorporada na cultura nacional, mas por um fato concreto que vem em apoio à crueldade moral praticada. Segundo a Corte Constitucional, enquanto os pais de Sérgio aparentemente aceitaram sua condição sexual, os de Horacio apresentaram rejeição aberta, pois sua família é de fortes convicções religiosas. A religião, pelo menos o tipo de religião denunciada por Nietzsche (2005a; 2005b), tem procedimentos cruéis aplicáveis a todos os seres que representam o profano. Nesse caso, o profano era a alteridade que Sergio representava, alteridade perigosa para Horácio, segundo seus pais; alteridade profana que precisava ser removida, expulsa e até confinada.

h) A burocratização da moral

Algo surpreendente sobre essa estrutura cruel que foi objeto o jovem do caso é que, sob nenhuma circunstância, tal construção é reconhecida como moral. Isso coincide com Melich (2014), com Freud (1992a; 1992b; 1992c) e com o próprio Nietzsche (1994; 2005a; 2005b): o sujeito cruel abertamente não mostra sua crueldade (lembre-se que a prudência é um valor), ele não confessaria abertamente que é movido pelo ressentimento, ódio, culpa e a evasão é mais uma questão de princípios "corretos" que "deveriam" guiar as ações, e se alguém se desvia do caminho, eles teriam todo o direito a sancionar. A questão até aqui parece moral, mas uma moral muito particular, aquela que é percebida como correta, não discutível, neutra. Isto é, uma moral que não é moral, no sentido de depender da cultura, dos eventos singulares, como Gadamer (1993) e Aristóteles observaram, mencionados nas seções anteriores. É um discurso ético que tenta passar-se para o lugar implacável da neutralidade. Algumas frases cotidianas que traem essa antissepsia da moral são do tipo: "não é nada pessoal, mas isso não é correto", "Eu gostaria de agir de forma diferente na sua frente, mas meu dever é outro", "o que eu faço, faço para o seu próprio bem", "Eu entendo sua condição sexual, mas não a manifeste" etc. E, uma vez que a moralidade tenha alcançado esse lugar neutro, parece estar ligada ao que é

⁴⁷ A esse respeito, pode-se consultar o trabalho do professor Rubén Jaramillo Vélez (1998).

chamado de “burocratização da moral”, aqui entendido como o deslocamento das questões de relações humanas para a lógica de funções e procedimentos no que já não se encaixa ou interessa a algum tipo de responsabilidade para com o outro. Além disso, o direito de ser cruel, do qual Nietzsche (2005a; 2005b) falou, é levado a outro nível, o de cinismo disfarçado de formalismo. Alguns exemplos podem nos ajudar a pensar sobre esse problema:

- De acordo com um email enviado à mãe de Sérgio, o colégio fez os alunos entenderem que a morte do jovem era um benefício para a sociedade. Um ensinamento desse estilo admite todos os tipos de reivindicações. No entanto, é possível que essa declaração não tenha saído de um agente abertamente implacável e frívolo que falou da morte de uma pessoa, mas de alguém que, tentando deslocar sua culpa, colocando a moralidade no lugar de utilidade, pensou seriamente que é benéfico dispensar um sujeito que seja agitador, anarquista, homossexual. Ou seja, não é "nada pessoal", é apenas que o sistema social exige em sua lógica de funcionamento os jovens "rentáveis". Não é pelo Sérgio, é pelo sentido do social.
- Como se a morte de Sérgio fosse um simples fato em um processo burocrático, quando a mãe do jovem passou a solicitar comprovante de pagamento institucional, a resposta do colégio foi negá-lo, argumentando que havia uma dívida para um curso preparatório para o exame do Estado, da mesma forma, quando ela foi solicitar o retorno do dinheiro dos direitos de graduação, a resposta foi que o dinheiro já havia sido investido. Um pouco da lógica subjacente, por parte da instituição de ensino, parecia ser: "a questão do suicídio de seu filho é muito difícil, mas estamos certos na resposta que estamos dando a você, além de que isso faz parte do trabalho que fazemos". A atitude do colégio pode ser lida como uma re-vitimização. Mas do ponto de vista da burocratização da éticamoral, a resposta é correta, existe uma dívida monetária do jovem, independente de ele estar presente ou não, se continua ou não estudando ou se ele está vivo ou morto. O monstruoso se torna parte da lógica da administração. Pode parecer "feio" – o que é uma avaliação subjetiva –, mas é uma resposta neutra, não moral ou imoral, do sistema organizacional institucional. Algo semelhante a essa prática de burocratização da ética, aconteceu com a mãe de Sérgio com a reclamação apresentada perante a Secretaria de Educação de Cundinamarca. Quando a mulher foi buscar uma resposta para sua queixa, ela descobriu que ela foi enviada à Secretaria de Educação local. A remissão é na burocratização da moral o que o deslocamento da culpa é na interpelação feita pelo outro, ou seja, uma evasão que adere a regras aparentemente "objetivas" para se livrar

da reivindicação. Ou seja, a Secretaria fez uma jogada de despersonalização da situação, tratando o pedido de discriminação da mesma forma que qualquer outra queixa é tratada e, mais uma vez, dizendo não ter nada pessoal contra o jovem, assumindo tratar-se de “conduta regular”.

Uma das formas mais marcantes de burocratização da ética foi a da decisão de segunda instância: a morte do menor significa que não há titular dos direitos fundamentais, por isso não é possível fazer uma decisão substantiva (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015). Em palavras simples, não há ninguém para reparar. Além do fato de que a sentença desmantela o general – a lei – e o particular – o caso –, ignora também as afetações simbólicas dos parentes de Sergio, uma vez que seria cair na “casuística”, que não permitiria a legislação para todos e separaria a norma da neutralidade desejada.

i) A regulação da vida privada e pública a partir do cultural

É apropriado recorrer a algumas interpretações deste ponto de vista freudiano. Deve ser lembrado, como observado no referencial teórico, que há repressão do princípio do prazer através do princípio da realidade e do ego pelo superego. A busca pela gratificação é adiada, negada ou moldada pelas condições de aprovação da cultura, e o eu, em sua dimensão consciente e inconsciente, é administrado pelo superego, que, como visto anteriormente, acaba se tornando moral.

Tanto o princípio da realidade como o superego foram construídos a partir da interação do indivíduo com o meio ambiente, e possuem um determinado propósito adaptativo, no sentido de garantir inserções culturais a partir do laço social. Mas eles não têm influência apenas sobre o modo pelo qual o indivíduo realiza sua vida pública, eles também interferem na vida privada, na solidão do pensamento e na sala onde ninguém observa, porque não há possibilidade de se livrar da censura moral em parte alguma na medida em que ela habita na consciência e, acima de tudo, no inconsciente. Portanto, é compreensível que experiências como a culpa não provenham necessariamente de censuras externas, porque, uma vez instalada, a moralização está mais dentro do que fora do sujeito.

No entanto, no caso de Sergio, é possível detectar a construção da repressão de fora para dentro. O argumento do colégio para fazer um processo disciplinar é que ele havia manifesto demonstrações emocionais no colégio, e a reitora, em uma de suas várias intervenções acrescentou a esse respeito que os jovens têm um problema porque as manifestações de afeto “deixam para sua casa não para a colégio”. Isso dá origem a várias reflexões surpreendentes, das

quais três se destacam agora.

O primeiro tem a ver com os julgamentos de valor das ações de acordo com os cenários. Embora uma moral cruel tente ser sistemática, articulando algumas características como as mencionadas anteriormente, isto não é acidentalmente cruel, há algumas questões que permanecem em uma faixa cinza difícil de argumentar, o que pode sugerir que, na base da “razão neutra”, da “autoridade” sensata, o que move é um ressentimento mais próximo do instinto do que da lógica. Um caso específico é a noção de “mal” que revela o que foi dito pela instituição, uma espécie de mal que vem escorregando, deslizando, a ponto de não saber com clareza qual é o ponto da falha: primeiro era a orientação sexual, mas depois foi deixado de lado, então foi o desafio à autoridade, a rebeldia, que foi mantida até o fim, e, ao lado dela, as expressões afetivas “grotescas e vulgares”. Mas então, essas expressões não eram mais o problema, mas sua aparição no espaço público. A confusão que é gerada com essa cadeia de “agravamento” significa que não há objeto de sanção clara, algo que não importa mais, já que todo o percurso causou desconforto suficiente, a ponto de provavelmente influenciar a decisão de um jovem para cometer suicídio. A falta de Sergio pode ter sido então não manter a clara distinção entre público e privado, a transgredir.

No entanto, a vida privada também é regulada pela moral. Se se pensasse que a vida privada é a brecha deixada para superar o superego e o princípio da realidade, seria negligenciado que a administração da vida pública também é administração da vida privada, um assunto com o qual a formação moral joga. Embora possa haver certas “licenças” no privado (como algum tipo de diversificação de comportamento), não há proibição social que não se manifeste como uma proibição privada. Nesta, a religião contribui muito bem, proporcionando aquele olhar que mira e julga o que foi feito, mesmo na privacidade mais absoluta. É tão íntimo que não só julga o que foi feito, mas o que foi pensado.

A segunda reflexão tem a ver com isso, com a qual não há divergência, mas continuidade entre o público e o privado. O que para Sergio foi proibido em público, ele também foi proibido em particular. Esta formação cruel sabe que “alinhando” o que foi feito aos olhos da sociedade, em privado, há também a repressão e modelagem. A expressão “deixar para a casa” é um sofisma para não dizer “nem em casa, pode fazê-lo, pelo menos não tranquilamente”. A frase da reitora, atenua a dureza do julgamento sobre a sexualidade dos jovens, mas não esconde que há algo que incomoda a orientação sexual, pois o que incomoda em público também incomoda em particular. Não é apenas o ato cometido no lugar errado, porque atacar o ato já está atacando-o em qualquer lugar, em virtude do qual o inconsciente é onipresente, faz parte do ego independente do cenário em que se encontra.

A terceira reflexão, também muito associada ao exposto, tem a ver com o que autores como Foucault (2008) e, mais recentemente, Hart e Negri (2000), concebem como biopoder, revelando que não há nada mais público que o privado, especialmente no caso da sexualidade. O biopoder é uma forma de poder que regula a vida social a partir de seu interior, gerencia a vida, em e mais além das instituições, como o colégio. E, para poder exercer poder efetivo no privado, mesmo no prazer impulsivo, como a sexualidade, é necessário acompanhar a sanção com um discurso transversal sobre a vida, o sexo e o cuidado corporal. essa “superestrutura” é a própria moral. Mais uma vez, parece que um foco de análise bem-sucedida é o da formação moral.

j) “Crueldarização”

O ponto atual é intitulado com uma palavra inventada, o neologismo da "crueldade". Com isso, procura-se explicar as ações pelas quais um sujeito se torna um objeto de crueldade. É a atribuição a um sujeito ou fenômeno de características que o tornam "digno", propenso a ser odiado com "justa causa". A relação crueldade-crueldarização é semelhante à do objeto-objetivação, ou à de sujeito-subjetivação, ou seja, modos pelos quais um objeto se “objetiviza” ou um sujeito se apropria de sua subjetividade. No caso da crueldade moral, ela constrói um sujeito do destino de suas práticas e ressentimentos, ao mesmo tempo, o destinatário – vítima – da dita crueldade também constrói sobre si mesmo uma história em que ele também é parcialmente "digno" de categorização, daí sentimentos como culpa, vergonha, a sensação de que deve. Essa dupla dinâmica é o que se quer denotar com "crueldarização".

Os elementos anteriores que mostram como a crueldade operou no caso de Sergio convergem, finalmente, para a construção desse jovem como sujeito merecedor de seu destino. Vale lembrar algumas questões já citadas: do ponto de vista do colégio, Sergio era um jovem que promovia concepções radicais frente à legitimidade do suicídio, a promoção do anarquismo, manipulou muita informação fílmica baseada na pornografia, o sadomasoquismo, consumo de drogas com álcool, tabaco e o narcótico Popper (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 33).

A própria corte observou a intencionalidade moralizante das intervenções discursivas da instituição educativa:

Las declaraciones públicas realizadas por la entidad tuvieron un doble propósito. Por un lado, intentaron construir una narrativa alrededor de la intimidad de Sergio, que se puede corroborar claramente con la información

suministrada por el apoderado de la entidad en este proceso, para justificar su suicidio. Por otro, de manera metódica se cuestionó la estabilidad familiar del joven, llegando incluso a manifestar abiertamente que se encontraba en una clara situación de vulnerabilidad (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 87).

Ao Tribunal, na sua decisão final, não escapou o que foi esquecido no colégio. Tampouco escapou que a burocratização da moral, em meio a uma aparente postura neutra, estava contribuindo para o fim de um jovem, apresentado como antítese do exemplo a seguir, cujo único legado era sua própria vida, e . Uma vez terminada sua vida, sua influência acaba e o objeto “corpo” sobre o qual a denúncia foi registrada:

Ser parte de un grupo estudiantil anarquista, desconociendo paralelamente sus facetas constructivas de estudiante inteligente, promotor y líder social, etc. (...) Esa presentación sesgada de los detalles más íntimos de la vida del joven, en consecuencia, atenta directamente contra la memoria del afectado, perturbando su buen nombre e intimidad y por eso le asiste un derecho a su cuidado y protección, por parte de su núcleo familiar. (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 88).

Em vez disso, a instituição formadora lutava o tempo todo para colocá-lo em um lugar simbólico do qual pudesse ser alvo de sinais destrutivos. É provável que, com Horácio, o tratamento tenha sido diferente, devido à sua natureza mais tímida e *prudente*, enquanto Sérgio era uma pessoa mais expressiva e direta sobre sua condição sexual, o que o levou à imposição da assistência psicológica e psiquiátrica, que foi expresso em linhas anteriores como uma tentativa de normalizar a partir do conhecimento.

Com essas e outras representações negativas, construiu-se a desresponsabilização do colégio em relação ao destino do menor. Retornando a uma ideia delineada acima sobre a alteridade, quando a diferença do outro se torna desconfortável, irreduzível, isto é, quando realmente há uma diferença, a partir da crueldade assume-se que o outro é antagônico, próximo da ideia do inimigo, posicionamento a partir do qual a solicitação do outro provavelmente não leva à responsabilidade do mesmo, ao contrário, seu pedido é dissolvido em uma razão que o "autoriza" a distanciar-se de qualquer compromisso ético com o outro. A Corte expressa coerentemente essa análise:

Le impusieron a él – Sergio – y no a Horacio, obligaciones de acudir varias veces a la psicóloga del centro educativo y a un psiquiatra particular. Esta actitud, reniega de la responsabilidad que tienen los colegios de construir en su interior un espacio de encuentro para resolver de manera amigable y constructiva los conflictos que se derivan de las interacciones que se producen en la comunidad educativa (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, P. 84).

k) Por que pedagogia da crueldade?

A interpretação feita nas seções precedentes mostra como a questão no ambiente em que a moral cruel foi administrada no caso em questão começou a tomar forma. A pergunta é sobre a origem. Essa resposta tem várias ordens: uma histórica, na qual Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) nos deu orientações valiosas; outra psicológica, que mostra um pouco a maneira pela qual a psique de sujeitos cruéis é configurada e sua relação com a cultura; outra do tipo fenomenal atual, em que é possível examinar as ordens anteriores e tentar detectar práticas específicas do presente que delineiam a crueldade. A crueldade no caso atual, esta origem recente, é a que interessa nas seguintes reflexões.

E como é excessivamente amplo revisá-lo em todas as expressões culturais, escolhe-se o dispositivo clássico do qual a cultura é produzida e reproduzida: o ambiente escolar. Essa é a atual ordem fenomênica a partir da qual a constituição da moral cruel é explorada. Agora, levando em conta que há crueldade manifesta no tratamento do caso de Sergio, do colégio, de algumas instituições do Estado e até da lei; e essa crueldade, como estilo cultural, tem sido administrada pela instituição de ensino como necessária para começar a detectar um modo pedagógico de ensinar, que chamamos, a partir da abordagem do problema desta tese, de *pedagogia da crueldade*. É tempo, então, de entrar diretamente na caracterização da dita pedagogia.

Não é um modismo de pesquisa que quer chamar a pedagogia dessa maneira. Toda a revisão feita até agora sugere que, incluso como reconhecido pelo Tribunal Constitucional, é importante determinar se há uma falha estrutural no sistema de ensino colombiano que pode ter se constituído em uma causa eficiente que levou Sérgio a tomar a decisão de cometer suicídio. O pressuposto é que essa falha estrutural tem a ver com a mesma maneira de ensinar e aprender, com os métodos e os conteúdos em si.

No entanto, ao contrário do que o Tribunal disse, não se assume nesta investigação que o resultado da história de Sergio é o produto de uma crise de valores, uma declaração que também foi um argumento de batalha da instituição educativa. Pelo contrário, não é a crise, mas a fixação de valores que acionam a pedagogia da crueldade, algo que já foi sugerido desde a interpretação dada ao caso.

É hora, então, de fechar aqui a primeira abordagem hermenêutica do caso e continuar a tratar diretamente da crueldade como pedagogia, sendo claro que questões da ordem do conhecimento pedagógico terão que ser respondidas, como: o que ensinar, como ensinar, por

que ensinar, como avaliar, entre outros. Os insumos que serão levados em conta, não serão mais os referidos diretamente ao caso, pois são insuficientes. As revisões estão incluídas no currículo nacional e específico do ginásio Castillo Castillo campestre em relação à formação ética. Esses documentos não fazem parte da situação, mas devem contribuir para fortalecer seu entendimento.

Continuaremos a encontrar, ao que parece, com uma pedagogia que privilegia a disciplina, o ensino da moral do conteúdo normativo, a rejeição da alteridade, a construção da consciência boa e má, da memória fixada pela dor para fazer entrar em "razão" uma pedagogia que rejeita a responsabilidade e aceita a culpa, a negação e a autonegação do diferente.

Neste sentido, na presente tese há uma interpretação diferente sobre a pedagogia, a partir do que foi estabelecido pelo Tribunal Constitucional em sua decisão final. Para o tribunal, o processo disciplinar do colégio do jovem Sérgio foi desproporcional e baseado em uma censura subjetiva para fins morais, da qual nenhum processo pedagógico que contribua para a formação integral do menor foi destacado. A interpretação feita nesta tese concorda que o processo para o menor foi, na verdade, desproporcional e baseado na censura moral. No entanto, a ideia de que um processo pedagógico não foi destacado de lá é problemática, uma vez que foi precisamente o que precedeu e deu continuidade ao caso de Sergio. O próprio processo pedagógico consistiu em toda aquela construção discursiva sistemática e prática da moral cruel, que tornou possível, em um ambiente social, levar um jovem ao suicídio. Evidentemente, o Tribunal fala de um processo pedagógico que contribui para a formação integral, certamente no sentido de oferecer um desenvolvimento harmonioso das dimensões do ser humano, e considera, portanto, que a colégio não o realizou. Visto desta maneira, a instituição educacional falhou em seu sentido pedagógico. Mas, se a formação integral é entendida, diferente de um dever de promoção harmônica das qualidades humanas, e o integral é reconhecido como o que pode afetar todas as camadas do ser humano, privado e público, consciente e inconsciente, de forma construtiva ou destrutiva, haveria uma razão para argumentar que a escola desenvolveu todo um processo de formação integral.

O desafio é esclarecer esse processo pedagógico. Um dos elementos que caracteriza a pedagogia, pelo menos modernamente, é que, segundo Bedoya e Gomez (1989), esse conhecimento pretende ser constituído como ciência. Para fazer isso, tenta-se definir seu objeto, sua metodologia, produzir um discurso, um sistema de formalização. Os autores expressam, na linguagem foucaultiana, em termos de um trânsito a partir do limiar da positividade, quando uma prática discursiva é individualizada, passando pelo limiar de epistemologização (a inclusão de algumas normas de verificação), limiar científico (leis da construção das propostas) e limiar

da formalização (definição de axiomas e estruturas proposicionais) (Bedoya; Gomez, 1989). A pedagogia, então, passou, historicamente, de uma prática quase espontânea, para se tornar um construto teórico-prático em que existem campos de estudo e especialização.

A formalização da pedagogia é tal atualmente, que é difícil acreditar que os valores institucionais do colégio, as formas de sanção e censura, a maneira de reagir às reivindicações de uma mãe em nome de seu falecido filho, tiveram uma configuração espontânea que nada tem a ver com aquela estrutura pedagógica organizada, que atravessou vários limites. Mesmo a dimensão mais relacional do cenário do colégio, aquela que excede o planejamento, e que é chamado de currículo oculto, não é estranha a todo o caminho institucional explícito, à orientação ética e política dos membros que compõem uma comunidade educacional.

5. ANALISANDO A CRUELDADE COMO SISTEMA PEDAGÓGICO

O que fora desenvolvido anteriormente torna-se um argumento para afirmar categoricamente que as ações e declarações dos representantes da Instituição Educacional de Ginástica Castillo Campestre são enquadradas em uma moral cruel. De acordo com as expressões utilizadas neste trabalho acadêmico, houve uma pedagogia da crueldade a partir da qual a história do jovem Sérgio foi contada.

Do capítulo anterior, restaram duas perguntas para consolidar a ideia de uma pedagogia da crueldade, que pode ser resumida desta maneira: a) Para garantir a presença de tal pedagogia, é importante revelar seu caráter sistemático e, b) tal pedagogia não é uma prática isolada, é um tipo de continuação de uma concepção estrutural do sistema educacional na qual onde a instituição que fez parte do último ano de sua vida de Sergio moldou esse modo particular de formação indivíduos.

Os elementos que norteiam a pedagogia nas instituições de ensino são os princípios institucionais expressos em sua missão, sua visão, seus valores e as políticas educacionais que regulam a prestação do serviço educacional no país. Nessa ordem de ideias, embora a revisão desses elementos não seja exaustiva devido às limitações do desenvolvimento temporal da pesquisa, pretende-se a seguir detalhar alguns elementos a esse respeito, desenvolvidos com um certo nível de profundidade, para compreender a crueldade alcançada desde a pedagogia. Este é o assunto desta seção: uma análise do discurso dos conteúdos norteadores da educação ética.

O desenvolvimento da seção consiste, primeiro, na descrição, em termos gerais, de três referências da política educacional, uma específica da instituição educacional em questão e outras duas diretrizes gerais. Segundo, na análise dos documentos em termos do que eles dizem (compreensão locutiva) e para a intenção do que eles dizem (interpretação ilocutiva) e o que eles dizem (aplicação perlocutiva), seguindo as conceituações assumidas pela hermenêutica e análise de discurso, previamente desenvolvida. Espera-se que esse exercício de análise do discurso continue a dar corpo, apoie a reflexão de que a crueldade na educação é um fato sistemático e, em seguida, direcione o olhar para a concretude da pedagogia da crueldade como prática em sala de aula, que se reverte de uma importante e fundamental dimensão ético-política.

5.1 Discursos para analisar

5.1.1 O horizonte institucional da instituição educativa: *Escolas Gimnasio Castillo del Norte y Campestre*

É importante saber qual é o compromisso geral da instituição em que o caso ocorreu. Uma maneira interessante e provavelmente eficaz de conhecê-la de maneira resumida e direta é acessar o vídeo promocional da instituição intitulado *Nuestro Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) – Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre* (2013).

O vídeo (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]), faz uma apresentação e promoção dos valores que estão no arquivo P.E.I. da instituição. Além disso, mostra as opiniões de alguns alunos que dizem o que gostam sobre a instituição. Um dos alunos mostra os três princípios subjacentes à filosofia de sua escola, a saber: **ser feliz, levantar a mão e a metáfora da sopa de espinafre**. Além disso, apresentam alguns benefícios da instituição e o lema de seu Projeto Educacional Institucional (P.E.I.).

Os principais valores expressos pela instituição de ensino são: responsabilidade, comprometimento, valor da palavra, fidelidade, lealdade, respeito e autonomia (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]). As três primeiras opiniões do vídeo são de: uma criança que diz gostar da escola por ter um parque grande e adorável e salas de aula; um jovem aluno do décimo primeiro ano que diz que a instituição está cheia de valores e amizades e que as instalações e os "*profes*" "também são muito legais "; e um aluno também pertencente ao terceiro ano, que diz que a escola é muito boa em formação de alunos (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]).

A quarta e última intervenção é de um aluno que apresenta os três princípios subjacentes à filosofia da instituição. O primeiro é "ser feliz", o que não é explicado; o segundo é "levantar a mão", que expressa a maneira pela qual a palavra deve ser solicitada e, além disso, é um sinal do respeito que você tem pela opinião dos outros alunos; o terceiro é "a metáfora da sopa de espinafre", que significa, nas palavras do aluno: "[...] muitas vezes as coisas que não gostamos são aquelas que nos ajudarão na vida a aprender" (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]).

O vídeo termina com a voz do locutor, dizendo que os benefícios da instituição, além de valores e educação, são a comida caseira, transporte porta a porta e atividades extracurriculares. Finalmente, o Projeto Educacional Institucional (P.E.I), chamado: "Resgate de valores, realidade da paz", é mencionado (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]).

Embora o vídeo tenha sido enviado ao YouTube um ano antes do que aconteceu com Sergio Urrego, é claro que a formação da instituição tem um foco moral bastante arraigado e que essa perspectiva também passou pela subjetividade dos jovens em questão.

Outro meio importante que fornece informações sobre o horizonte institucional da escola é a página web. Nela, alguns espaços virtuais específicos atraem atenção. Um deles é a seção “nossa história”, links “Formação em valores: o pilar *castillista*” e “Caminho para o ensino superior” (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016]). Nesta seção, é apresentada a história da fundação e do trabalho educacional da instituição que os levou a ter duas sedes (da zona norte e a sede no campestre), bem como suas realizações e objetivos até o momento. Posteriormente, são apresentados os valores que compõem suas metas de curto, médio e longo prazo.

No subtítulo “A formação em valores: o pilar *castillista*” e “Caminho para o ensino superior”, a instituição reitera os valores que o constituem e promovem em seus alunos. A seção cita a então reitora, responsável pela instituição durante o caso de Sergio, que “[...] não hesita em afirmar que a principal força de sua instituição é andar de mãos dadas com Deus” (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016]). Segundo citado na página web, Azucena – nome da reitora – tem a tríade “Deus, família, instituição” como um dos pilares de sua instituição. A formação em valores é uma das coisas que caracterizam a instituição educacional, juntamente com a formação integral da pessoa: “A dedicação e convicção como formadores, nossos valores institucionais, nossos princípios, é isso que impacta e faz a diferença” (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016]). O objetivo que eles desejam alcançar é a excelência acadêmica e de formação. Para a instituição, ambos são complementares: “Não se busca apenas o conhecimento interiorizado dos valores com a formação *castillista*, mas a aplicação no seu cotidiano”, afirma o portal (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016])

Quanto ao relacionamento da instituição com o ensino superior, nota-se que, entre as metas de médio prazo, está possuir uma universidade em uma de suas instalações ou alugá-las para fins universitários. Segundo o portal, um passo que os aproxima um pouco mais desse objetivo poderia ser “[...] a incorporação de carreiras de educação técnica ou não formal para as pessoas da comunidade do Tenjo e arredores” (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016]). E, como progresso atual, a página web afirma que eles têm um acordo com a Universidade de La Sabana, que é o de que os estudantes tenham conhecimento dos programas acadêmicos oferecidos por essa universidade.

No curto prazo, a escola pretende criar uma associação formada por ex-alunos, que

permita aos novos graduados gerar empregos e liderar projetos para a instituição. Assim, são mencionadas as metas de curto, médio e longo prazo pelo diretor administrativo da instituição, Alfredo Vergara. No curto prazo, espera-se que os alunos atinjam o nível "superior avanzado" nos testes "saber ICFES11⁴⁸"; a médio prazo, que a instituição seja reconhecida internacionalmente e, a longo prazo, almeja uma extensão física da edificação.

Finalmente, diz-se que o principal objetivo da instituição é entregar excelentes seres humanos, independentemente da profissão que escolherem, que eles possam "[...] sempre focar no **senso de dever e responsabilidade**, de serem prósperos, pessoas do bem e que transmitam uma mensagem de qualidade humana à sociedade" (Colegios Gimnasio Castillo Campestre, 2020 [2016], *grifo nosso*).

Infelizmente, esse horizonte institucional não pôde ser enriquecido com outros elementos específicos, como a organização curricular dentro da instituição, a abordagem ou modelo pedagógico, as formas de avaliação, entre outras, ou seja, uma série de concretizações do horizonte institucional. No entanto, já existe uma estrutura formal e abrangente dos cursos de treinamento da instituição.

Continuando com a revisão da página web institucional, também cabe ressaltar, um vídeo para pessoas vinculadas a essa comunidade educacional (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]). Nesse conteúdo público, são reiteradas as ideias-força, fundadoras da instituição, acompanhadas por outras que revelam a filosofia institucional. Algumas delas são:

- A importância dos pais na educação de seus filhos.
- A qualidade dos profissionais que compõem a instituição.
- O problema da falta de autoridade e moral dos pais para educar,
- A ideia de que "Los jóvenes educados sin amor, sin Dios, sin guía, son presa fácil de los movimientos terroristas, sectas y personas que ofrecen salidas fáciles a los problemas: droga, alcohol y suicidio" (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]).
- A ideia de que "Hoy, cuando en el mundo se habla del bullying o matoneo, y jóvenes que supuestamente se dejan acorralar por la presión social y de su entorno, queremos formar jóvenes con valores, amor y respeto por sus semejantes (...)" (Colegios Gimnasio Castillo del

⁴⁸ O teste Saber 11, é um teste padronizado que deve ser apresentado por todos os alunos que concluirão o ensino médio. Consiste na avaliação da linguagem, matemática, ciências, leitura crítica, habilidades de cidadania e inglês, através de um formato de múltipla escolha com apenas uma resposta. É administrado por um órgão público chamado Instituto Colombiano de Fomento para a Educação Superior – ICFES. Os resultados da prova têm relevância para as instituições de ensino porque há no imaginário social a ideia de que altos resultados neste teste são sinônimos de uma instituição de ensino de alta qualidade.

Norte y Campestre, 2020 [2017]).

– A ideia de que “Es lamentable cómo los jóvenes de hoy son educados (...) por telenovelas, programa de radio y televisión donde reina la violencia, el sexo y la falta de educación”. (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]).

– A ideia de que “El maestro (...) se hace el de la vista gorda, porque, si ve a un joven consumiendo, teniendo relaciones sexuales o atentando contra su cuerpo, le llama la atención a un joven, lo acusan de bullying, y de no dejar expresar la libertad de conciencia del adolescente. En los colegios, los manuales hablan claramente del respeto a las normas institucionales. El corte de cabello, los piercings, el porte respetuoso del uniforme (...)”. (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]).

Existe, então, um breve quadro institucional formal específico, uma proposta educacional que ideologicamente constrói o cenário em que Sergio foi vítima de uma pedagogia da crueldade. Constatam-se, também de maneira sintética, dois marcos normativos que norteiam a educação ética.

5.1.2. A lei geral da educação colombiana e os diretrizes curriculares em ética

As diretrizes curriculares de ética e valores humanos são indicações nacionais que o Estado colombiano, chefiado pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), estabelecem para instituições de ensino básico e secundário. Seu surgimento ocorre após a instituição da Lei Geral de Educação da Colômbia, publicada em 8 de fevereiro de 1994, que regulamentou, entre outras coisas, nas áreas obrigatórias e fundamentais das instituições de ensino. Sobre essas áreas, e juntamente com discursos amplamente divulgados sobre a qualidade e competência das instituições e do sistema educacional em geral, foram desenvolvidas, nos anos seguintes, orientações sobre como trabalhar os currículos oficiais. No caso da ética e dos valores, suas diretrizes datam de 1998. A seguir, pretende-se descrever em geral a proposta de formação, que vem orientando as escolas colombianas há mais de 20 anos, sofisticando-se com outros documentos complementares que vieram atualizando a aposta.

Estrutura cultural de referência. A apresentação do documento, pelo ministro da educação da época, destaca o contexto da nova sociedade do conhecimento, a visão do desenvolvimento humano sustentável e a importância da educação para realizar possibilidades intelectuais, afetivas, éticas e estéticas dos colombianos. No nível nacional, menciona-se que o documento compartilha a preocupação nacional pela grave situação social do país, que afeta os processos de educação e socialização, embora não exista um fenômeno específico que ilustre o

que está sendo referido (COLOMBIA/MEN, 1998).

Sentido pedagógico das diretrizes. O documento indica que seu objetivo é compartilhar alguns conceitos que sustentam o estudo da ética e sua apropriação, são teses e pontos de vista apresentados à escola colombiana como guia e recomendação (COLOMBIA/MEN, 1998).

Apresentação e pontos de partida. A partir do contexto geral da proposta, entrando no problema de ética, o documento direciona sua visão inicial sobre o problema de valores e os desafios da educação a esse respeito:

Reconocemos que dadas las circunstancias del presente es inevitable una sobredemanda de respuestas y de alternativas, formuladas desde el conjunto de la sociedad, de las instituciones estatales y, desde luego, del propio sector educativo, a la llamada educación en valores. Creemos que ante cualquiera de las representaciones de la situación actual, llámenla algunos crisis de valores, llámenla otros crisis política y social, u otros, crisis de la modernidad, crisis de la razón o de los metarrelatos, lo cierto es que la educación ética y moral debe precisar con mayor honestidad cuál es su verdadero alcance y cuáles sus limitaciones (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 5).

Após este preâmbulo, os pontos de partida são definidos. Algumas ideias a destacar são: a consideração de que toda educação e ato educacional é ético; toda educação significa a recepção ou transmissão de conhecimento, conteúdo, valor, norma, o que implica uma relação de heteronomia; a educação também é um processo pelo qual o próprio sujeito cria e recria os sentidos do conhecimento; a educação ética e moral é pensada como aquela que se ocupa da com a formação da pessoa como sujeito moral; não existe um caminho único para a formação do sujeito moral; se a educação ética e moral se prepara para a vida, é necessário reconhecer que a arte da vida escapa a qualquer pretensão ingênua a ser ensinada; a educação ética e moral diz respeito diretamente à educação formal, informal e não formal (COLOMBIA/MEN, 1998).

Em seguida, é adicionado, a título de síntese desta série de premissas:

Con lo anterior estamos tomando distancia de toda concepción que se afirme en una moral totalizante y monolítica, que Adela Cortina denomina “monoteísmo valorativo”, y también de aquellas posturas que optan por un relativismo cultural o “politeísmo valorativo”. Creemos en cambio en la necesidad de afirmar un pluralismo que sobre la base del reconocimiento de unos valores éticos mínimos, históricamente producidos, se abra a la convivencia de diferentes ideales y concepciones éticas, que sean capaces de dialogar, y de reconocer sus acuerdos y sus diferencias.”; “En este sentido creemos que es útil y necesario que en concordancia con el espíritu de la Constitución del 91, en el conjunto del sistema educativo colombiano, convivan diferentes proyectos éticos de acuerdo con las distintas orientaciones religiosas y laicas donde se respeten las diferencias culturales y étnicas. (COLOMBIA/MEN, 1998 p. 7).

Estrutura do documento. O documento é desenvolvido em quatro capítulos. O primeiro mostra os antecedentes históricos do debate sobre ética e elementos básicos da discussão atual. O segundo capítulo lança um olhar sobre o contexto sociocultural. O terceiro é dedicado a trabalhar sobre a questão da formação moral sob diferentes perspectivas psicológicas, e o quarto capítulo trata da relação ética, moral e educacional, observando o contexto escolar e a relação com o currículo. A seguir, são destacadas as abordagens mais relevantes dessas seções, com vistas à articulação com o objeto desta pesquisa.

a) Raízes e ramos da discussão ética. A consideração da diversidade cultural e étnica é ponto importante nesta seção. Destaca-se que a discussão filosófica latino-americana é importante com o atual debate entre as correntes neo-aristotélicas e neo-kantianas, o que afeta a discussão entre comunistaristas e liberais. Posteriormente, é realizado um breve contexto histórico, no qual são resgatadas as correntes de pensamento associadas a ideias importantes no campo da ética e da moral, antiga e moderna. Da antiga, resgata-se a preocupação com o autocuidado inerente à *areté* grega, associada ao conhecimento de princípios e regras de conduta, que são por sua vez verdades e prescrições; a necessidade de enquadrar a ética dentro da cidade ideal e a busca da felicidade como um propósito (COLOMBIA/MEN, 1998). Quanto à ética moderna, o documento destaca a abordagem kantiana a esse respeito, a formulação de uma ideia de fundamento moral a partir do uso da razão universal e a busca pela justiça como objetivo. As diretrizes se apresentam da seguinte forma:

La universalidad del juicio moral en Kant es de doble dimensión: universal porque se abstrae de todo particularismo y de todo contexto, universal porque las máximas individuales deben tener la pretensión de ser aceptadas por todos. Así formula con claridad meridiana: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”. Para Kant, la razón, que todo ser humano por el hecho de serlo posee, nos convierte en potenciales legisladores del universo moral, empezando por el de cada uno (ése es el sentido del concepto de autonomía) y a su vez, está abierto a la interrelación en el mundo social donde nos encontramos con otros y otras, a los cuales no podemos menos de tratar como nosotros esperaríamos que ellos nos tratasen (COLOMBIA MEN, 1998. p. 15)

Nesta seção, nenhuma posição é assumida abertamente, é descrita com suas particularidades e problemas, e depois orientada para uma visão conciliatória, chamada de dialógica, que mantém a necessidade de estabelecer valores mínimos universais constituídos pelas três gerações de direitos humanos e pela atitude dialógica de convivência social, em meio

ao pluralismo, observa o documento seguindo a Adela Cortina (COLOMBIA/MEN, 1998).

b) Contexto sociocultural. Neste capítulo, estão os cenários históricos que constituem a sociedade colombiana sobre a qual as diretrizes são propostas. Alguns fatos marcantes descritos são os seguintes: as raízes de nossa cultura, o mundo pré-hispânico e a conquista espanhola, o conflito entre a elite crioula e a administração colonial, as relações Igreja e Estado na Colômbia. Este último aspecto é muito importante para educação ética e moral:

Estas relaciones heredadas de la Colonia supusieron durante todo el siglo XIX y al menos hasta mediados del XX, un tutelaje de la Iglesia sobre los más diversos órdenes no sólo en lo político, sino también en lo social y en consecuencia naturalmente en lo moral, en el ámbito de los ideales, las normas sociales y las costumbres. (...) La Constitución de 1886 dio paso a un pacto sellado entre la Santa Sede y el Estado colombiano, que se conoce como el Concordato, en el que entre otros acuerdos se entregó la función estatal de la educación a la Iglesia Católica y consolidó el presupuesto de que el Estado y la moral tenían necesariamente una fundamentación religiosa (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 22).

Posteriormente, a seção trata do contexto atual do país, caracterizado, entre outras coisas, por ilegalidade econômica, tráfico de drogas, busca de dinheiro fácil, corrupção, violência, engano, roubo, desigualdade social, injustiça, o surgimento da tecnologia e da comunicação global, deslocamento forçado, entre outros (MEN, 1998).

c) A formação da pessoa moral. No terceiro capítulo do documento, expõe-se, desde uma perspectiva baseada na psicologia do desenvolvimento, autores como Piaget, Kohlberg, Freud e Vygotsky, a formação moral, abordando os tópicos "socialização e construção de identidade", "a criança como ser amoral ou anomia inicial", "a heteronomia moral" e "rumo à autonomia e auto-realização". Algumas ideias a serem destacadas são: a importância da socialização na constituição da moral; a necessidade de reconhecer que a criança "aprende" a ser moral, porque em princípio não é; a concepção piagetiana de moral como sistema de regras e moralidade como respeito; a importância da transição da heteronomia para a autonomia (COLOMBIA/MEN, 1998).

d) Educação, ética e moral. Na quarta e última seção, o documento estabelece os objetivos da educação ética e moral, vincula ética e educação e se refere ao contexto escolar. Os objetivos são estabelecidos em torno dos conceitos de autonomia e auto-realização, destacando o propósito de treinar pessoas capazes de pensar por si mesmas, de agir por convicção pessoal,

de ter senso crítico, de assumir responsabilidades, de ser dono de uma consciência moral autônoma, sublinhando as raízes profundas e a dependência do contexto cultural, de ter um projeto de vida; lutar contra a dupla moral que separa e coloca em oposição o que é dito e o que é feito; reconhecer a integridade do ser humano, da diferença, a pluralidade e a singularidade (COLOMBIA/MEN, 1998).

Adicional a isso, reconhece-se que um campo crucial para o exercício da educação ética e moral é o clima moral da instituição de ensino, tanto na cotidianidade quanto no desenvolvimento e validade da PEI. Nisso explicitamente está a articulação ética e educacional, na qual o treinamento passa pelo currículo planejado, o oculto e, é claro, o real. Por outro lado, a referência ao contexto enuncia problemas sociais associados ao sistema educacional, como taxa de analfabetismo, repetição e evasão, desigualdade na qualidade do serviço educacional, ao mesmo tempo propõe-se à escola como

un espacio de encuentro multicultural, y de múltiples saberes, en el que tengan cabida todas las corrientes del pensamiento, todas las teorías y la sabiduría popular, y donde el inconformismo propio de la juventud encuentre canales para su expresión y transformación en proyectos viables de superación individual y colectiva (COLOMBIA/MEN, 1998. p. 38)

Por fim, propõe-se uma série de espaços e componentes de formação, com as respectivas sugestões de avaliação e aplicação na área e de forma transversal. Os componentes mencionados são: consciência, confiança e auto-avaliação, auto-regulação, auto-realização, *ethos* de convivência, identidade e sentido de pertença, senso crítico, capacidade criativa e propositiva, julgamentos e raciocínio moral, sentimentos de ligação e empatia, atitudes de esforço e disciplina, formação do cidadão, habilidades dialógicas e comunicativas, conscientização de direitos e responsabilidades.

5.1.3. Lei de convivência escolar

A seguinte referência normativa nacional que se menciona é a Lei 1620, de 2013, que cria o sistema nacional de convivência escolar e formação para o exercício dos direitos humanos, a educação para a sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar. Em resumo, trata-se de uma lei conhecida como a Lei da convivência escolar.

Esta lei é fundamental pelo seu alcance e sua natureza recente. Seu escopo de ação não é apenas a recomendação curricular de ética em sala de aula, mas ser a fonte para a

regulamentação de todo um percurso de convivência escolar e solucionar as dificuldades relacionadas ao convívio em instituições de ensino. Seu ano de expedição, 2013, foi importante, pois o governo nacional devia um pronunciamento oficial diante do aumento da violência, suicídios, ataques a professores e alunos, nas escolas e em seus contextos locais. A diferença de tempo entre as orientações curriculares e a referida lei é notável.

A seguir, semelhante ao tratamento dado à normatividade anterior, tentam-se descrever as questões centrais da ley 1620 de 15 de marzo de 2013.

O objetivo desta lei é contribuir para a formação cidadã democrática, através da criação do sistema nacional de convivência escolar e formação para os direitos humanos, a educação para a sexualidade e prevenção e mitigação da violência escolar, visando os níveis educacionais da população pré-escola, ensino fundamental e médio (COLOMBIA, 2013).

Algumas definições explicativas relacionadas à educação são apresentadas na parte introdutória da norma, que está vinculada aos regulamentos. Alguns mencionados são: "competências cidadãs", "educação para o exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos", "bullying", "cyber bullying".

Posteriormente, são apresentados os objetivos do sistema nacional de convivência escolar, dentre os quais destacam-se: incentivar, fortalecer e articular ações de diferentes instâncias do Estado para a convivência escolar, a construção de cidadania e educação para o exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos; garantir a proteção integral de crianças e adolescentes nos espaços educacionais, por meio da implementação de uma rota de atenção integral à convivência escolar; promover e fortalecer a educação para a paz, as competências cidadãs, o desenvolvimento da identidade, a participação, a responsabilidade democrática, a valorização das diferenças e o cumprimento da lei para a formação de sujeitos ativos de direito; promover o desenvolvimento de estratégias, programas e atividades para fortalecer a cidadania e a coexistência pacífica; promover mecanismos de prevenção, proteção, detecção precoce e denuncia de todos os comportamentos que atentam contra a convivência escolar, a cidadania e os direitos humanos; identificar e promover mecanismos e estratégias para mitigar situações e comportamentos que geram violência escolar, entre outros (COLOMBIA, 2013).

De acordo com o exposto, os princípios que norteiam o sistema nacional de convivência escolar são: a participação – garantida a crianças e adolescentes –, a corresponsabilidade – da família, da sociedade, da escola e do Estado ante os menores –, autonomia – dos indivíduos e das entidades, de acordo com a lei –, a diversidade – reconhecendo e respeitando gênero, orientação sexual, etnia, condição física e integralidade (COLOMBIA, 2013).

Após o exposto, a lei trata da caracterização do sistema regulamentado. Indica-se que

possui uma estrutura constituída por um nível nacional – integrado pelo Comitê Nacional de Convivência Escolar –, territorial – integrado por comitês municipais, distritais e departamentais – e escolar – conformado pelo comitê de convivência (COLOMBIA, 2013). Sobre cada um dos comitês são regulamentadas funções que permitam realizar um trabalho de promoção e monitoramento de uma cultura de paz que tem seu epicentro no estabelecimento educacional.

Uma das funções que corresponde ao comitê de convivência escolar, que é importante mencionar, justamente por seu caráter elementar na ativação de ações subseqüentes e na abordagem nos comitês territoriais e nacionais, é precisamente a de

Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar definida en el artículo 29 de esta Ley, frente a situaciones específicas de conflicto, de acoso escolar, frente a las conductas de alto riesgo de violencia escolar o de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que no pueden ser resueltos por este comité de acuerdo con lo establecido en el manual de convivencia, porque trascienden del ámbito escolar, y revistan las características de la comisión de una conducta punible, razón por la cual deben ser atendidos por otras instancias o autoridades que hacen parte de la estructura del Sistema y de la Ruta (COLOMBIA, 2013, p. 8)

No capítulo seguinte da Lei 1620, são expressamente declaradas as responsabilidades de várias entidades em relação a esta norma. Solicita-se ao Ministério da Educação Nacional, além do que já está estipulado em outras leis, que promova e incentive as instituições educacionais a implementação de programas em favor da convivência escolar, forneça diretrizes e orientações no uso de indicadores de convivência escolar, produza e distribua materiais educativos para identificar pedagogicamente situações de bullying e violência escolar, incorpore nos processos de auto-avaliação ou certificação da qualidade educacional das escolas as variáveis associadas ao clima escolar; projete, gerencie e elabore relatórios periódicos do Sistema Unificado de Convivência Escolar; realize assistência técnica a entidades territoriais, entre outras responsabilidades.

Quanto às Secretarias de Educação de entidades territoriais, as principais responsabilidades têm a ver com: a participação ativa no comitê municipal, distrital ou departamental de convivência escolar; a garantia de que a Rota de Atenção Integral para a Convivência Escolar seja apropriada e implementada; a garantia do desenvolvimento dos processos de atualização e formação docente e de avaliação do clima escolar nas escolas; acompanhamento e apoio ao relato de casos de bullying, violência escolar, vulneração de direitos sexuais; analise casos e números que permitam tomar decisões baseadas na Rota de

Atenção Integral à Coexistência Escolar; escuta de vozes da comunidade educativa para acompanhar os estabelecimentos de ensino na atualização, divulgação e aplicação do manual de convivência, entre outros (COLOMBIA, 2013).

Dentre as responsabilidades atribuídas às instituições de ensino, além das estabelecidas por outros regulamentos em vigor, destacam-se as seguintes:

Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos (COLOMBIA, 2013. p. 12)

Prevê-se ainda implementar o Comitê de Convivência Escolar para desenvolver ações de prevenção, promoção e proteção por meio do manual de convivência e aplicação da Rota de Atenção Integral à Coexistência Escolar; revisar e ajustar o PEI, o manual de convivência e o sistema de avaliação institucional; identificar fatores de risco e fatores de proteção que incidam na convivência escolar; empreender ações que promovam a reflexão pedagógica sobre os fatores associados à violência e ao bullying (COLOMBIA, 2013).

A Lei 1620, de 2013, visa vincular outros setores que tradicionalmente não estão associados ao sistema educativo, com o objetivo de obter um acompanhamento integral. De acordo com esse tema, a norma também vincula, com responsabilidades específicas, o Ministério da Saúde e Proteção Social, o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar, o Ministério da Cultura, a Defensoria Municipal e Departamental e o Sistema de Responsabilidade Penal para Adolescentes (COLOMBIA, 2013).

Para encerrar a regulamentação em questão, o documento apresenta a Rota de Atenção Integral para a Convivência Escolar, um guia de gerenciamento de casos, associados à bullying, em instituições de ensino, transgressão de direitos e violência, principalmente. Os componentes da Rota são os seguintes: promoção, prevenção, atendimento e monitoramento.

O componente de prevenção está focado no desenvolvimento de habilidades e no exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. O componente de prevenção é projetado por meio de um processo contínuo de formação para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O componente de atenção busca desenvolver estratégias para auxiliar os alunos de maneira imediata, relevante, ética e abrangente, quando surgir um caso de violação que o mereça. Por fim, o componente de monitoramento concentra-se no relato oportuno de informações ao Sistema de Informação de Convivência Escolar Unificada.

Como indicado anteriormente, o início do percurso é fundamental: começa com a

identificação de situações que afetam a convivência por bullying ou violência escolar, que serão encaminhados ao Comitê de Convivência Escolar. A partir daí, inicia-se o conhecimento dos fatos para as instâncias pertinentes, a fim de buscar soluções alternativas, com subsequente atenção e monitoramento abrangente (COLOMBIA, 2013).

Para finalizar, a lei determina que a regulamentação terá prazo de seis meses e entrará em vigor a partir de sua publicação (COLOMBIA, 2013).

5.2 Ato locucionário – o que diz o discurso?

Para realizar o presente processo interpretativo do discurso, vale lembrar que, na seção metodológica, foram delimitados os momentos de entendimento, interpretação e aplicação, como guias para o exercício investigativo. Tendo clareza sobre esse exercício hermenêutico, assume-se o risco de vinculá-lo a outros componentes da análise do discurso, na esperança de produzir questões de procedimento claras para aplicar aos três conteúdos anteriores: o horizonte institucional da instituição Gimnasio Castillo Campestre, as diretrizes curriculares em ética e a lei de Direito de a Convivência Escolar. Portanto, o entendimento está vinculado à locução, este termo está mais próximo da análise do discurso do que da hermenêutica, por meio da pergunta geradora "o que o discurso diz?".

Porém, considerando que a questão é bastante ampla, se tenta fragmentar em outras questões, de acordo com a perspectiva da pesquisa. Portanto, as perguntas que são feitas após os discursos em questão são as seguintes: Qual é o mundo que abrange o quase-mundo do texto? Quem fala e quem são os atores? Qual é o evento do texto? Quais seriam as principais categorias de entendimento no discurso? Qual é o esquema do discurso? Qual é a ordem e a forma do discurso? O caminho a seguir é responder a cada pergunta tentando combinar os três discursos.

Para abordar o mundo que abrange o quase-mundo do texto, voltamos a algumas questões já formuladas anteriormente neste documento. Indicava-se que os textos são unidades de entendimento por si mesmos, que têm um quase-mundo em sua narrativa, em termos de Ricoeur, que possibilita captar seu significado. No entanto, o quase-mundo está vinculado a outro mundo que contem os eventos ou questões narradas. A relação entre os dois mundos pode variar como continuidade, oposição, renovação, mas, com certeza, há um elo importante a ser destacado.

O mundo que engloba o discurso institucional da instituição Gimnasio Castillo Campestre é uma expressão excessivamente ampla, pois é o mesmo mundo discursivo e não discursivo que enquadra toda a experiência social. Assim, duas peças nesse mundo que entram na análise

sem arbitrariedade são, precisamente, as normas mencionadas e a realidade que o caso de Sergio mostra de frente com um tom transbordante.

O mundo que contém o quase-mundo discursivo do horizonte institucional é contraditório. Por um lado, o mundo que contém a proposta educativa é o da discriminação, o da rejeição das diferentes questões de autoridade, o uso do conhecimento para a normalização, o "ajuste" dos comportamentos, um mundo que busca dar maior força à consciência da culpa, um mundo local difícil para tentar viver a opção livre. Por outro lado, o mundo é normativo, um conglomerado organizado de exortações que insistem permanentemente na formação que reconheça a diferença, a pluralidade e o aprendizado de estratégias para exercer a cidadania.

O mundo que contém é um mundo de práticas sistemáticas de transgressão, de ataque às ideias, atitudes e comportamentos de alguém, como Sergio, que está fora do formato desejado. Um mundo que possibilita defender veementemente a tradição, conferindo algum tipo de legitimidade ao nome do PEI: *resgate de valores, realidade de paz*, especialmente, à primeira frase do título. É um mundo escolar, que realmente acredita que a tradição, no sentido de recuperar valores, é a melhor solução à enigmática e frequente expressão "crise de valores", cujo conteúdo não é claro, mas é usado para responder à causa de diversos problemas contemporâneos. É um cenário em que o passado ético é observado com total admiração, quase colocado em local sagrado; o mundo escolar de Sergio era um mundo em que a reflexão crítica sobre a cultura moral não era bem-vinda.

Mas esse mundo imediato está cercado por outro em que é promulgada uma lei que busca quase o oposto das práticas cruéis exercidas no jovem Sergio: proteger os direitos humanos, sexuais, reprodutivos, no âmbito da lei que respeita as preferências individuais. Participa-se de uma formulação normativa, que tenta propor um caminho de atenção para casos de bullying, violência escolar, entre outros, uma lei inédita, que trata da convivência escolar de maneira mais completa, vinculando múltiplas instâncias, instituições e propriedades. Um ato legislativo que assume a convivência como peça fundamental para a vida das sociedades democráticas.

Na seção anterior, quando analisado o caso, essa relação entre as práticas éticas da escola e os regulamentos foi chamada, na época associada à decisão final, como uma tensão entre moral e legal.

Então, devemos aceitar que o mundo que enquadra o quase-mundo discursivo é caracterizado principalmente pela contradição das mensagens? Não é fácil responder a essa pergunta, mas se tem alguns elementos para ensaiar tentativas parciais de resposta a esse respeito.

Um ponto importante é que não se deve esquecer a complexidade do mundo discursivo,

a Lei 1620, de 2013, é em si um discurso sobre o mundo a que se refere e, ao mesmo tempo, é o mundo, na medida em que suas proposições *têm* efeito prático. É uma lei que afeta o cotidiano, tem natureza impactante no que diz respeito à vida atuante, semelhante ao impacto que a decisão final do Tribunal Constitucional transformou em realidade. Eles são, em suma, o mundo que o contem, em certo sentido. Dito isso, uma possível resposta à pergunta é que o mundo em que se inscreve o discurso do horizonte institucional, da PEI, dos valores da instituição Gimnasio Castillo Campestre, não é uma contradição aberta, mas uma luta permanente entre os quase-mundos narrativos que se configuram e os discursos amplos, neste caso normativos, que os enquadram. A questão então não é a contradição, que sugere a ideia de que um fenômeno que contempla a existência de dois opostos sem mais, é mais a luta permanente de uma discursividade específica, como a do PEI de uma escola, para sobreviver sem se deixar absorver pela clara orientação dada pela diretriz nacional.

Agora, o que pode permitir a permanência dessa sobrevivência discursiva em um mundo que não permite mais, pelo menos abertamente, uma forte negação da norma? Ou isso a torna possível? Em palavras mais concretas, o que torna possível que a instituição defenda a tradição, a metáfora da sopa de espinafre⁴⁹, a não controvérsia em relação à autoridade, no âmbito de uma norma que promove o respeito pela diferença, a identidade sexual, o pensamento crítico? Insistir nisso, não é uma contradição, pelo menos no presente trabalho não é visto dessa maneira. Pensar em contradição seria supor que ambas as posições se invalidam e que também não há conflito entre elas. Pelo contrário, parece haver tensões entre os dois discursos, entre o quase-mundo do discurso escolar e o mundo da lei educativa, e que eles não se invalidam entre si. A intuição que surge agora é que há algo que as articula e impede que sejam contraditórias, um tipo de discurso capaz de fazer as duas coexistirem juntas sem gerar nenhuma invalidação. O que pode tecer esse diálogo é o discurso das diretrizes curriculares em ética, que também enquadram o discurso escolar.

a) Quem fala e quem são os atuantes?

As vozes institucionais da instituição Gimnasio Castillo Campestre falam através da proposta educativa formal e também através das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da instituição. Seus valores – a responsabilidade, o compromisso, a fidelidade, a lealdade, entre outros –, a tríade Deus, família, escola, dizem algo sobre quem eles são (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]). Trata-se de um grupo de

⁴⁹ Essa metáfora interessante será retomada posteriormente.

fundadores da instituição educativa – entre os quais a reitora da escola se destaca no momento em que a história de Sergio aconteceu –, com uma notável convicção religiosa, uma predileção por “resgatar” os valores, convicção, o que não é totalmente confessada na filosofia institucional, uma vez que a escola não está explicitamente ligada a nenhum movimento religioso. No entanto, a presença de uma tradição religiosa cristã é captada nos princípios privilegiados e, sem dúvida, na tríade fundadora da instituição educacional. Não está se falando de qualquer deus, mas do Deus cristão, Jeová.

Algo surpreendente é que se poderia supor que quem fala são os alunos, porque no vídeo institucional são eles que narram como é a instituição, quais são seus fundamentos. No entanto, esse “quem fala” está por trás deles, um grupo de pessoas que assume como princípio levantar as mãos, ser feliz e a metáfora da sopa de espinafre (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]). É difícil atribuir esses princípios de definição a um menino, menina ou adolescente latino-americano. Possivelmente a felicidade é um desejo da maioria das pessoas, talvez não seja assim com a ideia de "levante a mão", uma prática importante, mas implementada pela educação do século XIX para conseguir regular a atenção e a desordem nas salas de aula, menos ainda, é uma premissa dos jovens aceitar o que não gostam com a convicção de que será útil para o aprendizado. Se são princípios para os estudantes, é porque são princípios promovidos por outros; aqueles "quem" do discurso são os fundadores da instituição.

Os alunos que aparecem mencionando a proposta institucional são os atuantes. Essa figura de atuante refere-se na análise do discurso a quem desenvolve a ação dentro de uma estrutura narrativa e localiza-se em uma posição específica diante da cultura que enquadra uma história. Ricoeur (1999) trabalhou nessa categoria, enriquecendo-a com as contribuições de autores clássicos como Propp e Greimas⁵⁰. O atuante, especialmente nas obras literárias, está identificado como um vilão, herói, ajudante, por exemplo. Fazendo a analogia com a peça discursiva analisada aqui, os alunos, que aparecem no vídeo institucional, são enquadrados como "mensageiros" do "bem", comunicadores da boa nova que é a educação que resgata valores, ao mesmo tempo, são beneficiários da proposta institucional. Conservando todo o respeito pelos alunos que aparecem no vídeo, eles parecem ter sido colocados como anunciantes

⁵⁰ Vladimír Propp (1895-1970) foi um antropólogo e linguista russo dedicado à análise dos componentes do conto popular. Ricoeur ressalta a ideia de Propp de classificar a história a partir da ação de um personagem do ponto de vista de seu significado no desenvolvimento da trama (RICOEUR, 1999). Algirdas Julien Greimas (1917-1992) foi um linguista francês, que fez importantes contribuições à teoria semiótica. Ricoeur enfatiza desse autor, entre outras coisas, a ideia de uma história como o “cambio de una situación inicial que es ruptura de un orden a causa de una situación terminal que conlleva el restablecimiento” (RICOEUR, 1999, p. 123)

publicitários que não expressam nenhuma capacidade de agencia, incidência ou distanciamento do discurso oficial transmitido. Certamente, alguém pode pensar que, por esse motivo, eles são apresentados no vídeo, mas será vazio um enredo em que o ator não briga com "quem fala"?

Quanto às diretrizes curriculares, o "quem fala" é uma figura mista e confusa. É de se esperar que seja uma voz estatal com sua respectiva autoridade e organização, porque, embora as diretrizes como orientações sejam assumidas no campo pedagógico, também é verdade que são requisitos nacionais que devem ser cumpridos. Ao mesmo tempo, é uma voz do Estado incorporada em um grupo de profissionais que não têm esse tom de autoridade em seu discurso, porque não são "Estado", são consultores, alguns acadêmicos, outros fazem gestão do conhecimento. Portanto, o tom discursivo é confuso, porque não há uma forma de expressão exclusiva do conceito, há uma mistura de códigos acadêmicos e culturais que dificultam afirmar quem é ou quem emite esse discurso. Entre outras coisas, essa maneira de se expressar é responsável por certas desarticulações entre os múltiplos autores das diretrizes e entre eles e as posições, por exemplo, que o Ministério da Educação Nacional esperaria.

No meio dessa ausência de uma linha discursiva, as declarações que apontam para diferentes lugares enunciativos são filtradas. Por exemplo, a ideia de compartilhar conceitos teóricos sobre treinamento ético enquanto se fala, em termos bastante coloquiais, da "crise de valores" (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 5); o objetivo de ser um quadro de referência para trabalhar a ética na escola ao mesmo tempo que apresenta, em resumo, várias posições e não assume nenhuma, mesmo que seja como uma ilustração para pensar em implicações pedagógicas; a chamada para considerar a discussão filosófica latino-americana e seguidamente localizar o debate entre Kant e Aristóteles (COLOMBIA/MEN, 1998). Quem fala parece ser uma voz do Estado que não tem muito clara a linha orientadora da formação ética, que está incorporada em um grupo de profissionais que desenvolve sugestões básicas sobre o assunto. Naturalmente, não deve ser ignorado o contexto de referência do documento, 1998, momento em que os discursos sobre competências e a padronização do conhecimento estavam chegando à Colômbia.

Quanto aos atuantes, responsáveis pela redação do documento, estes não são sujeitos explícitos. Poderiam ser abordados como os destinatários das orientações, alunos e professores de uma maneira abstrata. Os alunos são atuantes do processo educacional, concebidos como pessoas objeto da psicologia moral, para o qual necessitam acompanhamento para sua consolidação cognitivo-evolutiva sobre os critérios éticos que constituem sua vida, sujeitos que vão da heteronomia à autonomia, sob uma linha de entendimento bastante piagetiana. Os professores, os outros participantes da organização da escola, são profissionais que, a julgar

pela seção sobre o currículo e o planejamento escolar, exigem sugestões estratégicas para promover a moral e a ética na sala de aula, desde as disciplinas ou em geral (COLOMBIA/MEN, 1998), ou seja, ele é um atuante que requer recomendações permanentes sobre a questão: como ensinar?

E, quem fala na lei da convivência escolar? Esta lei é enunciada pelo governo colombiano, sancionada pelo Congresso da República em 2013. O momento social é diferente do de 1998. Os casos de violência escolar relatada cresceram, a ascensão da mídia espalhando desacordos vem em ascensão, há um histórico documental sobre a implementação e avaliação das competências cidadãs na educação básica; a era digital tem mostrado outra face do bullying, como o cyberbullying. Fala um governo que, pelo menos no nível da enunciação, reconhece diferenças e promove a não discriminação com base em gênero, raça, credo, etc. Esta lei é promulgada sob a presidência de Juan Manuel Santos, presidente com quem as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) assinaram um acordo de paz; um contexto diferente do ex-presidente Ernesto Samper, um governante liberal acusado de receber dinheiro do narcotráfico para financiar sua campanha presidencial (REVISTA SEMANA, 2000 [1997]).

Os atuantes, precisamente devido ao seu caráter de Lei, não são explícitos. Uma lei é um discurso, mas não uma história que facilite a identificação dessa figura. No entanto, existem alguns atores, dos quais várias características são enunciadas, embora eles, por si só, não manifestem qualquer tipo de aceitação ou rejeição das ações atribuídas, justamente pela própria natureza de uma lei, que não é consultiva, mas exortativa. Esses atuantes são diversos: o MEN, como promotor da aplicação da lei no nível nacional; as entidades territoriais de educação que no nível local devem fazer o mesmo; as instituições de ensino, que devem garantir o cumprimento da lei em um nível institucional específico; o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar (ICBF), que deve garantir o cumprimento da proteção de menores; o Ministério da Proteção Social, como aliado para dar uma abordagem médica aos casos de violência e bullying, entre outros. Os participantes são responsáveis, de acordo com a lei, por garantir o cumprimento do objetivo da lei de convivência escolar.

b) Qual é o acontecimento do texto?

Qual é o fenômeno em que toda a produção discursiva está centrada? Parece que não é fácil apresentar um único evento que, sem nenhuma dúvida, seja o epicentro de todas as ideias promulgadas nos textos revisados. No entanto, a tentativa de encontrar pelo menos um dos principais eventos é válida.

O acontecimento é compreensível como aquele fenômeno que inesperadamente surge. Não é um evento comum, é aquele que desperta atenção, interesse, porque é capaz de alterar o curso de alguma história. É, de certa forma, usando termos arendtianos, colocar algo no mundo que não foi encontrado antes. Sua força de significado, faz com que as análises, as reflexões sejam direcionadas a ele para auxiliá-lo, buscar-lhe resposta, considerá-lo para modificar ou realizar outras ações.

O acontecimento pode ser equiparado circunstancialmente ao objeto do discurso, se esse objeto for uma questão que obriga a direcionar a atenção para ele. Ou seja, nem todo objeto do discurso é um acontecimento, as declarações podem lidar com um assunto que não quebra, no sentido de que é um objeto conhecido e esperado, ancorado na história conhecida. O acontecimento dos textos analisados pode ser entendido como um evento, e em outros mais como um objeto do discurso.

No caso da proposta educativa da instituição escolar, o acontecimento do texto é a educação baseada em uma moral clássica e que admite, ao mesmo tempo, a noção contemporânea de competência. Nessa medida o discurso não possui um acontecimento que o inste, mas um objeto que vai se configurando. Essa formação moral clássica, ao lhe dar um nome que permite sua descrição, possui certas características que, como se vê no caso de Sergio, aproximam-na do que Nietzsche (2005a; 2005b) assumia como moral do escravo, aquela moral vingativa e subordinada herdada dos ideais ascéticos. As características desse objeto chamado "educação" são, entre outras, aprender a levantar a mão, aceitar o desagradável porque é "bom"; ser fiel, leal; ver na falta de autoridade e moral um dos problemas mais graves da educação. Em resumo, como o nome do PEI enfatiza, é a educação que resgata valores (Colegios Gimnasio Castillo Campestre, 2016).

O resgate pode ter aqui uma dupla conotação, o resgate como sinônimo de retomar, retornar, ir para aquela fonte de sabedoria moral que deveria ser a melhor para a vida social; e o resgate como um ato heróico no qual algo é liberado, neste caso, os valores do cativo, do sequestro no qual esteve. Visto dessa maneira, neste segundo sentido, parece que no discurso da instituição Gimnasio de Castillo, é um acontecimento, na medida em que o resgate entendido quase como "salvar" é um ato que submerge nesse momento cultural, pelo menos do ponto de vista dessa instituição⁵¹. Juntamente com a educação que resgata valores, o projeto educacional

⁵¹ No exercício reflexivo deste trabalho, identificou-se exatamente o contrário, que esses valores morais são mantidos, mesmo quando o atual estado-nação é declarado laico. As práticas culturais continuam a ser guiadas sistematicamente pelos valores morais judaico-cristãos, como veremos no capítulo final desta investigação. É um tipo de "religião secular".

visa manter uma alta qualificação nas provas padronizadas nacionais.

Quanto às diretrizes curriculares, o acontecimento a que se dirige também é difuso. O documento enfatiza o quadro cultural de referência e o contexto escolar. O acontecimento do texto parece ser o quadro social ao qual é necessário responder: um cenário da sociedade do conhecimento, precedido por um processo de conquista espanhol, marcado por violência, guerra, que se mantém até a atualidade (COLOMBIA/MEN, 1998). Um acontecimento que é um fenômeno social amplo, a partir do qual se constrói o objeto específico do discurso: educação moral e ética. Assim, o acontecimento parece ser a realidade que o país lida a partir dos problemas nacionais, dentre os quais se destacam a violência, a ilegalidade econômica, a injustiça, a corrupção entre outros; esse acontecimento requer respostas desde a educação, e a resposta específica neste caso é a educação ético-moral, que se constitui em um objeto discursivo. Após a leitura das diretrizes, fica claro que a educação ética e moral é o objeto de interesse, o que não é compreensível é a diferença entre “ética” e “moral”⁵², porque nada é dito sobre isso, exceto que um termo tem uma raiz grega e outra latina (COLOMBIA/MEN, 1998).

A Lei da convivência escolar apresenta um objeto de discurso, do qual o acontecimento a que se refere é moderadamente dedutível. O Objeto, sem abreviação, é *a coexistência escolar, a formação para os direitos humanos, a educação em sexualidade e prevenção e mitigação da violência escolar*. Como é evidente, é um objeto de discurso que é, ao mesmo tempo, vários objetos. Se se tentasse organizar todos os elementos que a Lei atende em alguma ordem lógico-hierárquica, pode-se afirmar que o objeto é a convivência escolar, que pode ser expressa, positivamente, de várias maneiras: como formação para os direitos humanos, como educação para a sexualidade ou como a redução da violência escolar. Uma nação preocupada em posicionar a coexistência como foco discursivo é precedida pelo acontecimento de buscar um projeto que atenda ao grande fracasso do propósito de viver em uma sociedade em paz. O acontecimento parece ser a ausência de uma vida construtiva com os outros, a inegável falta de convivência para resolver conflitos, a transgressão permanente dos direitos humanos na Colômbia, o desconhecimento de grande parte da população de uma educação sexual saudável, o aumento da violência de todos os tipos – sexual, política, armada, simbólica, física.

Os acontecimentos que orientam os discursos são dispersos. Todos são guiados pela construção de uma vida tranquila, baseada na ética e/ou na moral. No entanto, essa estrutura compartilhada não unifica necessariamente, uma vez que, sem dúvida, os fundamentos morais da Lei da convivência e das diretrizes curriculares diferem muito da filosofia institucional da

⁵² Essa distinção, que não foi destacada nas diretrizes, é fundamental para o objetivo da pesquisa, pois, como afirmado anteriormente no trabalho, é fundamental para pensar o problema da crueldade, mais moral do que ético.

instituição em particular apresentada.

c) Quais são as principais categorias de entendimento no discurso?

Essa questão é uma das mais interessantes na análise do discurso, refere-se ao tópico ou tópicos centrais dos textos e pergunta sobre a maneira como eles são entendidos. Às vezes acontece que o mesmo termo tem um significado diferente em cada discurso, portanto, uma definição é atribuída a cada categoria principal dos textos revisados.

Nas referências sobre o horizonte institucional da instituição Gimnasio Castillo, destacam-se as seguintes categorias:

- 1) **Valores.** Sobre este ponto, mesmo levando em consideração o estudo de caso do capítulo anterior, a categoria "valor" é mostrada como uma variável. É um termo que não possui um conteúdo definido, mas adquire nuances conforme descrito. Sobre os valores, a partir do discurso institucional, sabe-se que se refere à palavra, à responsabilidade, ao comprometimento, à fidelidade, à lealdade, ao respeito, à autonomia. São esses os princípios que constituem os pilares da instituição educativa (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2016]). Os valores são versáteis, escorregadios, mutáveis, adquirem muitos sentidos, mas não qualquer sentido. Alguma expressão de transgressão ou distanciamento da tradição, por exemplo, não se enquadraria na categoria de valor.
- 2) **Levante a mão.** É uma categoria fruto do valor da palavra, porque expressa a maneira pela qual deve ser solicitada. Além disso, é considerada uma demonstração de respeito perante aquele que realiza a intervenção quando deseja expressar algo. É uma categoria que evoca ordem e a maneira correta de participar.
- 3) **Sopa de espinafre:** Essa é uma metáfora extremamente interessante e reveladora da filosofia institucional. No discurso institucional é explicado como o conjunto daquilo que não é agradável, mas é o que servirá na vida. Infelizmente, não há exemplos que ajudem a entender com mais detalhes quais seriam essas "coisas" que não agradam, mas que "devem" ser aceitas para seu benefício. O que parece claro é que existem "sopas" morais que são verdadeiras, como a afirmação de que o espinafre é saudável ou que o desagradável pode ser benéfico a longo prazo, e essas, que certamente coincidem com os mandatos escolares, não admitem questionamentos.
- 4) **Deus.** Do pilar institucional que é uma tríade, do lado da família e da instituição, "Deus" se destaca como categoria fundamental, devido à sua recorrência. Devido à

maneira como é usada, não é possível definir "Deus". Essa categoria não é usada como conceito, mas como função, ou seja, é o local de valor máximo, de inspiração, de verdade e bondade, a pedra angular do processo formativa. Não é definido, mas tudo se define a partir dele: os valores, a sopa de espinafre, etc. Sabemos apenas que "Deus" é quem pega pela mão, guia, sem ele se é uma presa fácil do "mau".

- 5) **Responsabilidade.** É um dos valores que aparecem repetidamente. Geralmente é entendida como a capacidade de assumir as conseqüências dos atos; é um compromisso, obrigação, vínculo do sujeito às suas decisões. Parece que o discurso institucional da instituição é igualmente compreendido, é evidente porque está vinculado ao “senso do dever” (Colegios Gimnasio Castillo Campestre, 2020 [2016]).
- 6) **Respeito.** Outro valor mencionado repetidamente é o respeito. Provavelmente um dos valores mais bem-vindos pela cultura atual. É uma ação que geralmente se dirige a outro sujeito diferente daquele que executa a ação. Então, quem recebe respeito é "o outro e a sua opinião", o "semelhante", mas também outro que não é outro, mas uma instituição: as regras (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]).

Por outro lado, as categorias mais notáveis de orientações curriculares são as seguintes:

- 1) **Ética e moral.** Sendo uma categoria tão importante para o sistema educacional, é desconfortável descobrir que não há distinção clara sobre a relação ética e moral: se elas são iguais, opostas, complementares ou qualquer outra relação possível. Aparentemente, está associada à educação de valores (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 5), entendida como aquela que se ocupa de formar e preparar a pessoa como sujeito moral para que ela possa construir e exercitar sua condição humana (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 6). Em outras palavras, a ética e a moral servem para formar sujeitos éticos e morais. A variável não está correlacionada. Ética e moral são usadas sem diferenciação, de modo que constituem uma única categoria. A única distinção detectada nas diretrizes está em uma nota de rodapé e não tem impacto na solução do problema:

El término ética viene del griego ethos que significa costumbre, comportamiento y carácter. Moral viene del latín Mosmoris, que significa

costumbre, comportamiento y carácter. De hecho, en filosofía se usan muchas veces como equivalentes. Aunque algunos autores consideran que la primera tiene que ver más con el comportamiento colectivo o en colectividad, y la segunda con el comportamiento personal. Otros hablan de moral como moral vivida y de ética como moral pensada o reflexionada por el trabajo filosófico (COLOMBIA/MEN, 1998. P. 13)

- 2) **Educação.** Esta categoria, embora não definida, refere-se à importância de formar em ética e valores humanos, especialmente em contextos educativos formais, sem negligenciar o não formal e o informal. Para esse tipo de educação, é crucial o clima moral das instituições de ensino, presente no currículo explícito e no currículo oculto.
- 3) **Currículo.** É entendido como aquela proposta organizada, sistemática, intencional e que reúne os objetivos educacionais, os viabiliza em propostas educativas particulares e as realiza nos cenários específicos em que a educação é vivenciada. Contempla a distinção entre currículo real, explícito e oculto e, no explícito, apresenta uma proposta com componentes, para a área disciplinar específica e para o trabalho de outras áreas curriculares, bem como em outros cenários de convivência, como governo escolar e vida comunitária

E, em relação à *Ley 1620, de 15 de marzo de 2013*, destacam-se as categorias:

- 1) **Bullying.** Esta categoria é uma das definições incluídas na parte inicial da norma, juntamente com “competências dos cidadãos”, “cyberbullying” e “educação para o exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos”. No entanto, tem sido mais difundido do que aqueles, a ponto de conhecer essa lei, popularmente como "lei anti-bullying". É uma categoria central, devido à relevância extratextual que adquiriu. Entende-se como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar

de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo (COLOMBIA, 2013. p. 2).

- 2) Rota de atenção integral à convivência escolar.** Esta categoria discursiva refere-se aos procedimentos estipulados por lei para lidar com casos identificados nas escolas sobre violência, bullying, transgressão de direitos humanos e / ou sexuais, principalmente. O percurso envolve promoção, prevenção, atendimento e monitoramento.
- 3) Comitê de convivência escolar.** É outra das categorias fundamentais desta Lei, pois institui equipes que lidam com situações que exigem a ativação da rota de atenção integral no ambiente escolar, territorial e nacional.

d) Qual é o esquema do discurso?

Em termos estruturais, é importante observar qual é a sequência narrativa que os três discursos seguem. A seguir, tenta-se apresentar a estrutura por momentos.

Cabe ressaltar que o discurso da instituição de ensino é diferente dos outros dois discursos, também em formato. É um discurso fixado pelo audiovisual, diferentemente dos outros dois, que são fixados pela escrita.

Fazendo esse esclarecimento, se encontra um esquema mais ágil e interessante para alcançar os destinatários. No primeiro vídeo encontram-se:

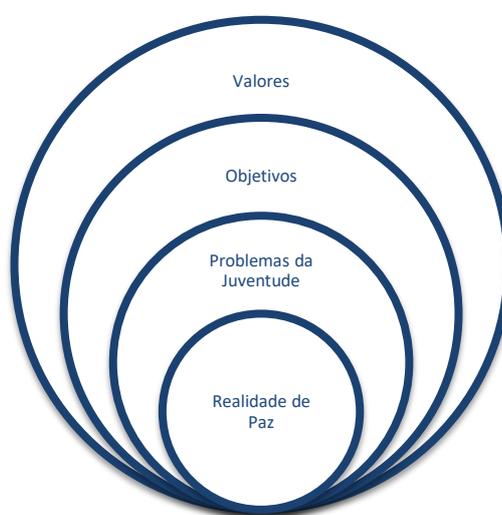
Chuva de valores: a parte inicial é dedicada a listar os valores – a palavra, a fidelidade, a lealdade, o respeito e a autonomia – e os princípios que estão no PEI da instituição – ser feliz, levantar a mão e a metáfora da sopa de espinafre. A maneira de divulgá-los é dada por meio de uma voz em *off* e intervenções de estudantes da instituição.

Síntese: além de reiterar os valores educacionais, são agregados os benefícios da instituição como transporte e comida caseira. Para chegar ao momento cúspide da síntese, o nome do PEI: Resgate de Valores, Realidade da Paz (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]).

A outra seção analisada, a do conteúdo da página da web relacionada ao horizonte institucional, apresenta um esquema dedutivo-histórico, ou seja, do geral para o particular cruzado com os eventos temporais. O *primeiro* a apresentar é a história da fundação da instituição; *segundo* os objetivos a longo, médio e curto prazo; *terceiro*, apresentam-se os valores institucionais; *quarto*, a tríade "Deus-família-escola"; *quinto*, repete-se, por síntese, o objetivo institucional que consiste na excelência acadêmica e na formação em valores (Colegios Gimnasio Castillo Campestre. 2016).

No segundo vídeo institucional, destinado às famílias que iniciam seu relacionamento com a instituição, são identificados alguns momentos discursivos associados ao conteúdo das falas. No *primeiro momento*, os princípios institucionais são expressos; em *segundo momento*, destaca-se a importância dos pais na educação; no *terceiro momento*, estreitamente ligado ao anterior, o discurso enfoca os problemas da juventude atual: falta de autoridade, de Deus, de valores, entre outros.

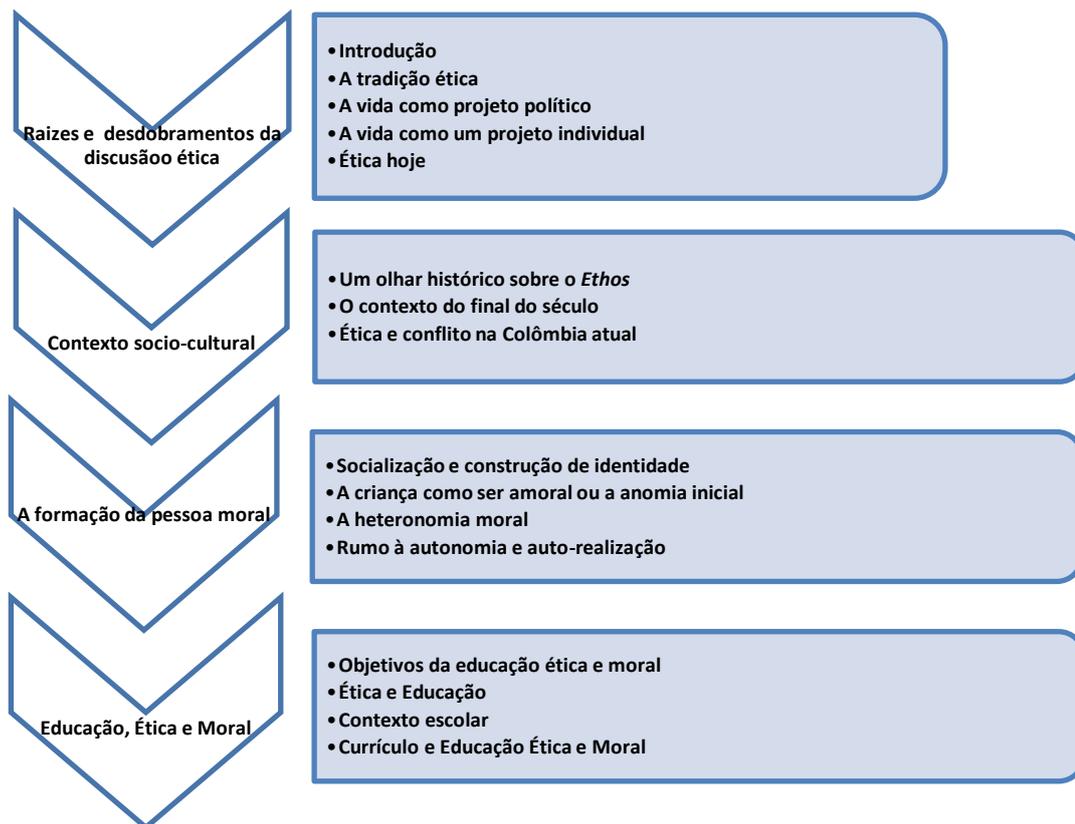
Figura 5 - Estrutura discursiva del Colegio Gimnasio Castillo



Elaborado pelo autor

No que se refere à estrutura das orientações curriculares em ética e valores, esta é menos dinâmica que a anterior, justamente por seu caráter de unidade escrita. Começa com a apresentação geral das diretrizes, faz uma abordagem conceitual da discussão ética, depois se ocupa do contexto sociocultural, seguido por abordar a formação da pessoa moral e, finalmente, consagra uma seção sobre a relação educação-ética-moral. É interessante que a última seção, em termos de extensão, seja uma das mais curtas e, provavelmente, a menos desenvolvida em profundidade.

Figura 6. Estrutura das diretrizes curriculares em ética e valores



Elaborado pelo autor

Quanto à esquematização da Ley 1620 de 15 de marzo de 2013, possui uma estrutura habitual de regulamentações nacionais, começando com as disposições gerais e finalizando com um capítulo de infrações e incentivos aos atores vinculados ao ato legislativo.

Figura 7- Esquema Lei 1620, de 15 de marzo de 2013

Ley 1620, de 2013					
I Disposições gerais (Objeto e definições)	II Sistema nacional de convivência escolar e formação em direitos humanos, a educação para a sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar (Criação, objetivos, princípios, estrutura)	III O setor educativo no sistema nacional de convivência escolar e formação em direitos humanos, a educação em sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar (Responsabilidades dos atores educadores, projetos pedagógicos e manual de convivência)	IV Da participação de várias entidades que fazem parte do sistema nacional de convivência escolar e formação em direitos humanos, a educação em sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar (Ministério da Saúde, ICBF, Ministério da Cultura, Defensoria)	V Ferramentas do sistema nacional de convivência escolar e formação em direitos humanos, a educação para a sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar (Sistema de informação unificado, rota de serviço integral)	VI Infrações administrativas, sanções e incentivos (A estabelecimentos de ensino e docentes)

Elaborado pelo autor

e) Qual é a ordem e a forma do discurso?

A pergunta anterior sobre o esquema do discurso segue a mesma linha do questionamento acima. A diferença está no fato de que, ao indagar sobre a ordem, passa-se da identificação de momentos estruturais do percurso até o vínculo entre as partes.

Os três discursos revisados têm uma estrutura gramaticalmente adequada. Eles são fáceis de seguir, em termos gerais, fazem uso adequado da sintaxe. Talvez as dificuldades interpretativas ocorram especialmente no âmbito semântico, no qual algumas expressões não resultam claras em sua significância, como o caso de "valores" no discurso da instituição Gimnásio de Castillo, ou "ética" e "moral" nas orientações curriculares. É aí que a ordem, em termos de uma sequência que expresse um significado, e não apenas uma ordem comunicativa apropriada, pode permitir algumas reflexões. E junto à forma, o estilo discursivo particular constitui um significado específico.

A ordem do discurso da proposta institucional é interessante, mas há questões que não estão completamente conectadas. Existe uma base forte sobre a qual declarações específicas são instituídas e é a questão de formar valores. Essa base está implicitamente ligada aos problemas da juventude. A ordem da linguagem não permite uma associação direta entre problemas e valores; no entanto, a maneira de apresentá-la é concebida de tal forma que os valores promovidos pela instituição sejam entendidos como a resposta aos problemas de dependência de drogas, sexualidade, que os jovens enfrentam. Essa relação se torna mais intensa no vídeo voltado para pessoas que começam a fazer parte da comunidade educacional (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]). Nele é enfatizada a articulação dos problemas dos jovens à falta de autoridade, à impossibilidade do professor de chamar a atenção para os alunos e, é claro, para os valores. Um pouco da sensação que deixa a forma discursiva dessa peça audiovisual, é um alerta, uma censura por não saber educar e uma possibilidade de educar melhor com a ajuda desta instituição. Há algo que chama a atenção em relação à ordem estabelecida pelo discurso. E é que na linearidade não há momento de concretização da proposta educativa, ela vai dos valores aos princípios, dos princípios ao nome do PEI, do nome do PEI a Deus como pilar, mas, nessa ordem, se fosse lógico, viria a apresentação concreta da proposta pedagógica, uma questão que não aparece. Após analisar esta e outras referências institucionais de acesso público, percebe-se que a ordem não leva à menção do modelo pedagógico.

A ordem das diretrizes curriculares é, como observado, esquemático. No entanto, ao perguntar sobre a conexão entre momentos, a leitura do documento não é fluida. A primeira

parte é uma apresentação de ideias históricas sobre a discussão sobre ética, seguida de uma contextualização cultural. Qual é a relação entre as duas partes? Há, por um lado, um relato do que foi dito no Ocidente sobre ética, especialmente daqueles autores amplamente divulgados, como Aristóteles e Kant, por outro lado, um contexto que não dialoga com ideias anteriores. Articular um enquadramento teórico com um contexto provavelmente vai além de indicar que essa estrutura contribui para o entorno, pois, ainda que a título ilustrativo, implica sustentar explicitamente algum ponto de encontro preciso.

Algo semelhante acontece com o próximo capítulo do documento, referente ao desenvolvimento pessoal da moral. Pode ser interpretado em termos de ordem, como um retorno ao referencial teórico, um retorno que salta por cima do capítulo sobre contextualização cultural, ao qual não há nenhuma referência, inclusive, à Psicologia do Desenvolvimento tratada principalmente por teóricos positivistas, em detrimento de autores contextuais e einteracionistas como Vygotsky. Os capítulos que parecem ordenados, ao revisar o conteúdo, resultam segmentados. A forma desse discurso é semelhante à de um conjunto de resumos independentes sobre tópicos relacionados.

A última seção é focada na educação moral e no currículo, em termos de ordem, o último, em termos de importância, o principal. Infelizmente, não parece alimentado nas seções anteriores. Tenta-se apresentar alguns componentes relevantes para a educação, no entanto, ausentes de qualquer reflexão pedagógica colombiana situada.

Quanto à Lei 1620, 15 de marzo de 2013, sua forma é, conforme indicado, a da normatividade que institui alguns compromissos, deriva algumas ações e exige o cumprimento da divulgação e assinatura do documento. A ordem parece ser congruente com aquilo que deseja comunicar, começa com definições, depois apresenta a estrutura do sistema, os atores responsáveis, o mecanismo de informação e articulação entre hierarquias, a rota de atenção e, finalmente, exige sanções e reconhecimentos. Esse discurso normativo, diferentemente dos outros dois discursos, consegue levar a norma ao nível de concretude e demarcar um caminho para o tratamento de situações na escola. Trata-se de uma rota progressiva, que considera a ativação de cada etapa atendendo aos níveis de complexidade de cada situação a ser resolvida.

5.3. Ato ilocucionário – interpretando a intencionalidade do discurso

Até o momento, as três referências discursivas escolhidas para enquadrar em um espaço semântico mais amplo, o normativo, aquelas situações ocorridas no caso do jovem Sergio, foram apresentadas descritivamente. Isso para analisar se a hipótese segundo a qual o que o

jovem Sergio sofreu foi uma pedagogia da crueldade e não um fato isolado de discriminação. Para responder a isso, é necessário reconhecer agora as possíveis intenções por trás dos discursos e depois ver suas implicações.

A intencionalidade de um texto interessa, para este caso, do ponto de vista da interpretação. Isso significa que a questão sobre a intencionalidade de um discurso não é revisada tentando sondar a psique de quem enuncia para terminar com uma análise psicológica sobre o motivo que norteou o emissor. A interpretação tenta ter uma ideia da intencionalidade sem separar o emissor do receptor, junta “o que um discurso quis dizer” com “o que esse discurso me diz”, ou seja, trata de como leitor ou sujeito é afetado pelo discurso. A intencionalidade que interessa para este trabalho acadêmico é aquela ligada à recepção do discurso. Questionar um texto sobre o que ele *me* diz não significa estar apenas investigando um fato subjetivo no qual eu significo de forma arbitrária a mensagem, mas também uma tentativa de revisar o intérprete, se a intencionalidade de um autor teve algum impacto.

A questão por "o que um discurso diz" foi revisada na seção anterior. Agora, para localizar sua intencionalidade, possivelmente localizada além da literalidade, é necessário recorrer ao intérprete, porque não se tem o autor disposto a ser interrogado além de seu discurso já anunciado; em vez disso, tem-se a interpretação, para se chegar indiretamente a revelar alguns dos propósitos do texto para o presente a partir do qual ele é lido. Por isso, assume-se o risco de vincular a intencionalidade e a interpretação para a análise do discurso.

As perguntas específicas que aproximam resposta por intencionalidade são as seguintes: Como é o estilo do discurso? Como e para que se vincula o relato com a história? Que ideias e crenças circulam no discurso? Que valores circulam? Que outras representações semânticas são interessantes? Quais estratégias de persuasão são empregadas? O tratamento das perguntas é semelhante ao alcançado no exercício analítico anterior.

a) Como é o estilo do discurso?

Van Dijk (1997 *apud* PÁRAMO, 2010) indica que o estilo é geralmente uma variação que depende do contexto do nível de expressão do discurso. Levando em consideração essa ideia, o estilo pode continuar dando pistas sobre o cenário em que o discurso é produzido, ou seja, continua a revelar um "quem".

O estilo discursivo daquele proferido pela instituição educativa sobre seu horizonte institucional é diverso. Em várias passagens, o estilo do discurso é "*messiânico*", anunciando que os valores, já claramente difusos e com alguma pregação circunstancial, são a essência da

proposta educativa apresentada com certo tom de salvação, porque a instituição "resgata" os valores. Esse estilo messiânico-salvador é aprimorado no vídeo destinado aos novos membros da comunidade educacional, mas funciona de uma maneira diferente: durante uma parte do vídeo há uma grande preocupação com a tendência dos jovens de pertencerem a grupos terroristas, aproximarem-se das drogas, de seitas, enfim, tudo isso causado pela falta de orientação e de Deus (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]). O estilo messiânico não está completo se não mostrar a necessidade do Messias, é o que a instituição Gimnasio Castillo pratica em sua discursividade.

Outro estilo notável de discurso é seu caráter *pouco calmo*. O vídeo de boas-vindas aos novos participantes da comunidade educativa é posterior ao que aconteceu com Sergio, ele é de 2017. Não é necessário mencionar o caso no vídeo para sentir que ele está presente e inquieta à institucionalidade. O discurso é rápido em responder (sem ser questionado por ninguém a respeito) às objeções sobre a educação oferecida, enquanto assume os alunos como menores desorientados ou como "inimigos" dos professores, que apenas querem ajudá-los. Numerosas frases são semelhantes às dirigidas à Sergio:

Los jóvenes educados sin amor, sin Dios, sin guía, son presa fácil de los movimientos terroristas...”
 Hoy, cuando en el mundo se habla del bullying o matoneo, y jóvenes que supuestamente se dejan acorralar por la presión social...
 El maestro (...) si ve a un joven consumiendo, teniendo relaciones sexuales o atentando contra su cuerpo, le llama la atención, lo acusa de bullying...
 (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]).

É um estilo desconfortável, que parece querer se justificar, no meio de seu próprio medo. Esse medo, juntamente com as já notáveis convicções morais da instituição, dá origem a outro estilo, muito próximo do messiânico: o *doutrinário*. Esse estilo é doutrinário, no sentido de que apresenta um conjunto de princípios a partir dos quais, sendo aplicados, "tudo" pode melhorar. Isto é mostrado nas principais diretrizes, como "levantar a mão", a interessante "metáfora da sopa de espinafre", "ser feliz", senso de dever e responsabilidade (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2019 [2013]).

Nesse ponto da análise, talvez seja possível afirmar que as práticas pedagógicas que caíram sobre a humanidade de Sergio foram uma implementação da filosofia institucional.

Voltando ao discurso das diretrizes curriculares, um dos estilos que denota é o *conciliatório*. O problema é que o estilo conciliador se transforma em timidez e confusão conceitual e deixa sem resposta a grande pergunta que os professores se fazem: qual é a atitude

que o MEN assume sobre a educação ética? Esse estilo conciliatório aparece em várias expressões, como, por exemplo, na apresentação do documento, quando indica que este não se destina a ser uma imposição, mas um guia com recomendações (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 4); na seção conceitual há também um ato de prudência ao apresentar as duas linhas clássicas na discussão ética, aristotélica e kantiana, tentando mostrar uma posição conciliatória, recorrendo a Adela Cortina (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 17), sem assumir nenhuma postura como própria. Esse estilo, em virtude da ausência de postura, deixa de ser conciliatório para ser confuso, especialmente quando a expectativa de uma regra é que ela forneça orientação e tenha um tom diretivo, é claro, também respeitando a autonomia institucional. Ainda é um pouco irônico que o estilo que falta na norma seja o mesmo que "sobra" ao discurso institucional, que, como seria de se esperar, tem um tom de projeto educativo com base na construção coletiva.

Poderia se pensar então que o estilo é acadêmico, uma vez que não é normativo. Também não é assim. O estilo é principalmente *expositivo*, como forma de apresentar resumos sobre ideias em formação ética e em psicologia. Um estilo analítico de problematização não é evidente. Ainda, às vezes, é um estilo *coloquial*, usa expressões comuns que podem confundir, como “crise de valores”, educação ética como educação em valores (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 5), dupla moral (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 33). Precisamente, a partir de um dos termos utilizados, o da crise de valores, pode-se dizer, com algum risco, que pode haver, implicitamente, um *estilo* conservador, que pressupõe que a tradição é a salvação, apenas que não é um estilo doutrinário, mas conciliador.

Por sua vez, o estilo da Lei 1620 é evidente. Um estilo *exortativo* de uma autoridade que exige ações organizadas diante de um fenômeno. Seu estilo, portanto, é executivo, focado em gestão e pouco pedagógico. Assumir que um problema cultural é resolvido apenas através do gerenciamento de responsabilidades e da criação de hierarquias, sem alusão pedagógica para a transformação, é uma prática frequente do ramo legislativo do poder. No entanto, o estilo do padrão impede as abordagens dessa condição.

b) Como e por que o relato está vinculado à história?

Uma das questões sobre as quais a análise do discurso adverte para entender a intencionalidade é o vínculo evidente entre discurso e história, especialmente a história recente. A intenção do discurso é vincular afirmações a fenômenos da realidade histórica social. Como e para que esse vínculo é realizado?

No caso do discurso da instituição Ginásio Castillo Campestre, não há vestígio notável

do vínculo do PEI com a história, principalmente a colombiana. Em princípios institucionais, ele parece não perceber o desafio de realizar processos educacionais na Colômbia. Esta seção não trata de caracterizar exaustivamente os eventos que marcaram a história recente da Colômbia, mas vale a pena mencionar algumas características.

Segundo Pedro Amaya (2001), a história atual da Colômbia é marcada por 5 áreas problemáticas, entre as quais se destacam algumas questões específicas: conhecimento (atraso científico e tecnológico e baixa qualidade da educação), político (concentração de poder, fraqueza da Estado, impunidade), econômico (desemprego, possibilidades de riqueza em renda), social (pobreza, corrupção, violência, juventude sem futuro, insegurança) e natureza (perda de recursos naturais, baixa qualidade ambiental). A questão é: o PEI responde a alguma dessas áreas problemáticas? Pelo menos explicitamente, parece não dá conta de nenhuma. Seu discurso é baseado em "Deus e valores", um nó que poderia estar associado de alguma forma à esfera social. Nesse sentido é que parece não haver ligação do discurso com a história.

De uma visão da história, temporariamente mais ampla, pode-se traçar algum vínculo com a história de 1886, no qual a constituição nacional é devotada a Deus, como mostra a primeira linha do documento: "En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad" (COLOMBIA, 1886, p. 1). A instituição está ligada a uma história distante e para atualizá-la, resgata-se àquela história cujo bem supremo, em seu conteúdo, estava fora de toda discussão. Se existe um atraso no que diz respeito a muitos desenvolvimentos nacionais, o atraso moral, em termos de continuar com os princípios da moralidade cristã, em oposição a outro secular, é ainda maior.

Situação diferente ocorre com o discurso das orientações curriculares. Existe um vínculo com a história recente, no momento em que contempla um capítulo inteiro da contextualização sociocultural. Nesse capítulo são mencionadas as relações Igreja-Estado derivadas da colônia, a tutela da igreja no sistema educacional do início do século XX e outros fenômenos mais recentes, como a busca por dinheiro fácil, tráfico de drogas, corrupção, violência, entre outros.

A maneira pela qual a história é inserida é como uma estrutura histórica, como descrição do contexto. Para que esse tipo de ligação com a história? É politicamente correto incluir os fatos históricos que nos constituem, oportuna, mas limitada, quando não está entrelaçado com a formação ética para influenciá-la. Em nenhuma seção das diretrizes é identificada qualquer reflexão que se aproxime de pensar, por exemplo, na relação entre a moralidade nacional e os problemas de contexto social identificados. A história é tomada como base, no entanto, está longe de ser assumida como algo que produz ou transforma a educação. A história é, neste documento, o que é conhecido coloquialmente como uma "saudação à bandeira", isto é, como

um ato simbólico que não afeta nada.

A lei da convivência escolar está ligada à história recente de uma maneira particular, praticamente contrária à maneira como o faz o discurso institucional da instituição Gimnasio Castillo. A Lei enfoca nas demandas sociais atuais em relação à convivência; é claro que são fundamentais, mas acaba legislando em virtude de demandas causadas pelo surgimento do discurso sobre "bullying", em um contexto global de mídia. É verdade que leis como o conhecimento, não deveriam se limitar ao contexto conhecido; no entanto, as leis poderiam ter maior reconhecimento da história para não cair em formulações vazias que podem se tornar impraticáveis. Por exemplo, atender voluntariamente a casos recentes de bullying pode deixar de lado a consideração crítica sobre os fundamentos de tais práticas, que não estão na lei e, portanto, não serão resolvidas indo ao órgão regulador normativo. O vínculo com a história é apressado desde o presente e sua falta de sistemática revela que o discurso não ataca o foco do problema: a própria cultura.

c) Que ideias e crenças circulam no discurso?

Com essa questão, a interpretação das intenções dos discursos está sendo cada vez mais concluída. Ideias e crenças não são necessariamente raciocínios, deduções, ou seja, nem todas têm justificativa, mas não por isso deixam de ser importantes ou eficazes. Por outro lado, ideias e crenças expressas em uma unidade discursiva podem ter relações de continuidade, oposição ou não ter relação. As ideias e crenças estão associadas à ordem do discurso, ao conteúdo, às categorias e às questões que foram mencionadas anteriormente. Aproveitando o caminho percorrido, a seguir é apresentada uma síntese de ideias e crenças, mencionando se há contradição, continuidade ou qualquer vínculo entre elas, à luz das categorias identificadas nos textos revisados.

Quadro 4 – Os discursos pedagógicos por ideia, crença, categorias e observações

Discurso da instituição Gimnasio Castillo				
	Ideia ou crença	Tipos de relação com outras ideias ou crenças	Categoria	Observações
A	Ser feliz é um princípio	Parece contraditória com "C"	Valores	Para evitar contradições, é necessário pensar que a felicidade não está relacionada com o que "gostamos"
B	Levantar a mão é um princípio	Continuidade com "D", especificamente com o respeito	Levantar a Mão	Princípio da disciplina e regulação.

C	A metáfora da sopa de espinafre é um princípio	Contraditório com a "A"	Sopa de Espinafre	É uma metáfora que liga desprazer e desgosto ao prazer que deve ser sentida para obedecer.
D	A instituição é cheia de valores: a palavra, a fidelidade, a lealdade, o respeito, a autonomia	Continuidade com as outras.	Valores	Os valores são tomados como máximas verdadeiras, que podem ocultar a reflexão ética.
E	Resgatar valores é realizar a paz	Continuidade com "D", mas pode ser contraditório com o valor específico da "autonomia".	Valores	A relação tradição-autonomia é complexa, pois algumas expressões de autonomia, como a escolha de uma alternativa que não se enquadra na tradição, podem ser rejeitadas por valores dominantes.
F	A principal força da instituição é andar de mãos dadas com Deus	Continuidade com as anteriores	Deus	Deus como princípio encoraja a idéia de que os valores institucionais se tornam incontestáveis, pois são derivados da autoridade suprema.
G	O objetivo é alcançar a excelência acadêmica e formativa	Continuidade com as anteriores	Valores	Excelência acadêmica e formativa parecem ser noções "vazias", cheias de conteúdo tendencioso depois.
H	Concentração no senso do dever e da responsabilidade	Continuidade com as anteriores	Responsabilidade	Noções permanentes de disciplina.
I	O problema da falta de autoridade e moral dos pais para educar	Continuidade com as anteriores	Valores	As ausências de valores promovidos são vistas como ameaças.
J	Os manuais falam claramente do respeito pelas normas institucionais. O corte de cabelo, os piercings, a postura respeitosa do uniforme.	Continuidade com as anteriores, mas pode ser contraditório com o valor específico da "autonomia", mencionado em "D".	Respeito	A relação tradição-autonomia é complexa, pois algumas expressões de autonomia, como a escolha de uma alternativa que não se enquadra na tradição, podem ser rejeitadas por valores dominantes.
Discurso das diretrizes curriculares				

	Ideia ou crença	Tipos de relação com outras ideias ou crenças	Categoria	Observações
K	É compartilhada a preocupação nacional pela grave situação social do país.	Continuidade com "E"	Educação	A grave situação do país está associada a uma "crise" de valores, não a outros fenômenos sociais, como violência, corrupção, etc.
L	Perante qualquer uma das representações da situação atual, chame-se crise de valores, chamada por outros de crise política e social, ou de crise da modernidade, crise da razão ou da meta-narrativa, a verdade é que a educação ética e moral deve especificar com maior honestidade qual é seu verdadeiro escopo e quais são suas limitações.	Continuidade com J; incluso com "E" e "H", se o termo "crise de valores" for levado a sério.	Ético e moral	Essas formas de se referir à situação atual não são as mesmas e merecem um esclarecimento conceitual, principalmente se for o documento que disse que forneceria esclarecimentos sobre essa ordem.
M	Toda educação e ato educativo é ético	Continuidade com as anteriores que integram esse discurso	Educação	Declaração de treinamento em instituições, como ética, independente de conteúdo disciplinar.
N	Toda educação significa a recepção ou transmissão de um conhecimento, conteúdo, valor, norma, o que implica uma relação de heteronomia	Continuidade com as anteriores que integram esse discurso, mesmo com "C", se considerarmos que a heteronomia implica não saber o que se deseja ou o que se deve desejar, mesmo que não seja agradável.	Educação	Declaração da tutela imperiosa do sistema educacional sobre os alunos.
O	A educação também é um processo pelo qual o próprio sujeito cria e recria os sentidos do conhecimento	Contraditório com "M"	Educação	Parece contraditório, porque a explicação dada sobre como trabalhar na educação ética, autonomia e heteronomia não resulta de tudo claro, não porque seja, a princípio, contraditório considerar um

				diálogo entre os dois assuntos.
P	Se a educação ética e moral prepara para a vida, é necessário reconhecer que a arte da vida escapa a qualquer ingênua pretensão de ser ensinada.	Contraditório com "M"	Educação	Declaração de educação como um cenário que preserva a autonomia.
Q	Por outro lado, acreditamos na necessidade de afirmar um pluralismo que, baseado no reconhecimento de valores éticos mínimos, produzidos historicamente, se abre para a coexistência de diferentes ideais e concepções éticas, que são capazes de dialogar e reconhecer seus acordos e seus diferenças	Contraditório com "F"	Ética e moral	Há uma tensão entre a diversidade de valores e os princípios morais historicamente estabelecidos.
u	Da corrente do pensamento antigo, resgata-se a preocupação com o autocuidado inerente a <i>areté</i> grega, associado a um conhecimento de princípios e regras de conduta, que são por sua vez, verdades e prescrições.	Contraditório com "P" e "N"	Ético e moral	É contraditório na medida em que se afirma o interesse em retomar a ideia de princípios verdadeiros e prescritos
S	Os objetivos da educação em ética e valores são estabelecidos em torno dos conceitos de autonomia e auto-realização.	Continuidade com as anteriores que integram esse discurso	Currículo	Ênfase na autodeterminação em um sentido ético.
T	Formar pessoas capazes de combater a dupla moral que separa e coloca em oposição o que é dito e o que é feito.	Contraditório com "P"	Ética e moral	É contraditório expressar, ao mesmo tempo, o reconhecimento pluralidade e a crítica à dupla moral, pois essa ideia da dupla moral assume que a única moral "correta" é aquela que rejeita a contradição.
U	Um campo crucial para o exercício da educação ética e moral é o clima moral da instituição de ensino	Continuidade com as anteriores que integram esse discurso	Currículo	Articulação formal entre o discurso do sistema educacional e o institucional específico.
Discurso Lei 1620 de 15 de março de 2013				
	Ideia ou crença	Tipos de relação com outras ideias ou crenças	Categoria	Observações

V	A participação de crianças e adolescentes é um princípio	Continuidade com as demais ideias que compõem esse discurso.	Bullying	Concepção de menores como sujeitos ativos.
W	A corresponsabilidade da família, da sociedade, da escola e do Estado, perante os menores é um princípio	Continuidade com as demais ideias que compõem esse discurso.	Rota de atendimento integral para a convivência escolar	Co-responsabilidade como um compromisso que vincula os diferentes atores sociais.
X	A autonomia dos indivíduos e das entidades, de acordo com a lei é um princípio.	Continuidade com as outras ideias que compõem este discurso. Incluso com "R"	Comitê de convivência escolar	Relação lei-autonomia.
Y	A diversidade de gênero, de orientação sexual, étnica, física é um princípio	Continuidade com as outras ideias que compõem esse discurso, mas pode ser contraditório com os valores que não são a "autonomia", mencionados em "D"	Comitê de convivência escolar	Relação entre a norma e o reconhecimento da diversidade.
Z	As instituições educativas devem garantir a seus alunos, docentes, diretores docentes e outros funcionários dos estabelecimentos escolares o respeito à dignidade e à integridade física e moral no âmbito da convivência escolar, dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos.	Continuidade com as outras ideias que compõem este discurso.	Bullying	Relação entre lei - garantia de direitos.

Elaborado pelo autor.

c) Que valores circulam?

Os valores que circulam pelos discursos indicam quais princípios norteadores são os que são subjacentes às ideias, às propostas e, finalmente, a todas as afirmações. Esses valores já circulam nas ideias, nas categorias, na literalidade do discurso; portanto, a seguir, apresentam-se reflexões sobre os princípios que já estão gravitando. São tentativas de pensar de mãos dadas com o que os discursos afirmam ou negam.

As apostas éticas institucionais da instituição Gimnasio Castillo se assemelham ao que Nietzsche (2005a) chamava de ideais ascéticos. Esses corolários morais, que se consolidaram com a expansão do cristianismo no Ocidente, proclamaram uma ideia de "bom" transcendental, que contradiz a busca pelo prazer, a não repressão, a ausência de culpa. Não sem contradições, essa tendência é identificada no discurso escolar, porque o primeiro valor mencionado engana

o suficiente: *ser feliz*. Esse ideal de felicidade, como observado na seção anterior, parece entrar em conflito com os valores da *obediência e o sacrifício*, reunidos na metáfora da "sopa de espinafre". Como estabelecer a felicidade como princípio e, ao mesmo tempo, viver com a amargura de aceitar o certo? Parece que "a coisa certa", o que funciona, é o que é desagradável.

É possível ter felicidade e "sopa de espinafre" ao mesmo tempo como valores, com a condição de que o conteúdo da felicidade não fique muito longe das ideias de obediência e sacrifício. Uma estratégia que serve à instituição educativa para a manutenção de ambos os valores é não detalhar o conteúdo da felicidade, tática já observada na breve descrição daquilo que, em termos gerais, chamam de "os valores". Se não existe um descritor do que é a felicidade, o tipo de conteúdo que pode ocupar esse vazio é aquele que já vem encaminhado por "default" da tradição. Que caráter adquire a felicidade na tradição judaico-cristã? Um caráter de satisfação no sacrifício. Negue-se a si mesmo, sofra por suas próprias imperfeições e desfrute da correção delas. A felicidade é regozijar-se em aceitar, com "galanteria", o que dói, o que não agrada às regras de subordinação. Sofrer em silêncio, apedrejar-se, enfim, todas aquelas práticas de dignificação associadas ao sofrimento tornam-se o ideal da felicidade. Esse grande paradoxo não seria possível de entender sem a ajuda do pensamento freudiano, que já tem contribuído para apoiar a análise. Aqui, ele volta a ajudar a entender que a felicidade promovida é a negação do prazer, que ele não se distanciou tanto da ideia do bom e agradável como nesta escala de valorização. O que preocupa nesse tipo de axiologia é que o desconforto é inevitável; se é feliz, mas vive reprimido; se é feliz, mas não condena aqueles que não buscam a mesma felicidade; se é feliz, mas sofre em silêncio, por isso, em outras palavras, se é feliz quando se é um infeliz completo.

Os valores visíveis nas orientações curriculares não estão distantes dos anteriores, mas são mais prudentes⁵³, respeitosos que outras configurações éticas. O valor inicial que parece estar na base do discurso é o da *harmonia*, a tentativa permanente de conciliar o diálogo entre pontos de vista, especialmente antagônicos. As orientações se movem permanentemente em certos "dilemas" aos quais responde com um prudente termo médio: a solução para a controvérsia entre comunitarismo e universalismo é a consideração de valores universais mínimos e do contexto; a resposta à tensão entre autonomia e a heteronomia na educação ética é trabalhar com ambos; o debate entre a ideia de que a educação ética não é ensinável e a ideia de que ela sim é transmitida nas escolas é o currículo; a lacuna entre o planejado, o dito no campo da educação ética e o que é feito, é a causa da complexidade do contexto⁵⁴. Não há um

⁵³ Lembre-se de que a prudência, para Nietzsche, é um dos valores mais importantes da moral dos escravos.

⁵⁴ Literalmente o documento sustenta: "Con frecuencia los documentos sobre educación plantean unas grandes

questionamento para um pensamento conciliatório, pelo contrario, esse pensamento dialético certamente contribui para resolver todos os tipos de desafios; o questionamento é porque o documento não mostra esses trânsitos entre ideias para chegar a sínteses afortunadas, quer se apresentar como um mediador mostrando conclusões e não mediações. De mãos dadas com esse questionamento, há também outro, e é quando o documento acaba favorecendo posições: a da heteronomia na criança, a postura ética universalista kantiana, a que argumenta que há uma crise de valores, entre outras. O valor subjacente às orientações é a harmonia, que parece mais confusão.

Quanto à Lei 1620 de 15 de marzo de 2013, parece que mantém uma distância significativa com os dois discursos anteriores. No caso de sintetizar, é plausível arriscar dizer que um dos valores que se destaca é o *respeito pela diferença*. Esta-se diante do discurso que fala explicitamente de respeito aos direitos humanos⁵⁵, aos direitos sexuais, que menciona e regula uma estratégia, por mais limitada que seja, para atender aos casos de bullying, violência, problemas de convivência. No fundo a Lei é reconhecida como de uma perspectiva política liberal, progressiva, que, embora não conheça em detalhes o funcionamento do sistema educacional, tenta fornecer regulamentos gerais que delimitem instâncias e responsabilidades.

Lamentavelmente, e isso é paradoxal, seu valor não é promover um valor, mas estabelecer regras de tratamento de situações que surgem na instituição. Os valores promovidos com maior veemência são os dos dois primeiros discursos, em parte por serem linguagens próximas às práticas educativas, em parte por serem representações de um discurso sobre moral já consolidado. Se espera que os valores promovidos por lei devam começar a ter maior impacto. Por enquanto, essa questão dos valores promovidos por uma lei lembra uma categoria identificada na análise de caso do jovem Sergio, a da relação moral-legalidade. Parece que, nesse caso, algo semelhante acontece, a norma tenta ter um posicionamento ético respeitoso com a diferença, que a moral enraizada na cultura deixa de lado; algo assim aconteceu quando a Lei concedeu razão à mãe de Sergio, rejeitando as práticas de violação às quais o jovem estudante estava sujeito.

e) Que outras representações semânticas resultam interessantes?

De maneira esquemática, tem-se tentado caracterizar os discursos sobre os quais se ocupa

metas que no llegan más allá de las páginas del texto. Sin ir muy lejos, nuestros Proyectos Educativos Institucionales evidencian, en la mayoría de los casos, la gran distancia existente entre las metas y objetivos escritos y el hacer práctico de las instituciones” (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 41).

⁵⁵ Não se deve esquecer que os direitos humanos também são mencionados no discurso das orientações curriculares. O lugar que eles têm é o de ser um exemplo desses mínimos éticos universais.

essa tese. Agora, essa questão permite começar a incluir outras reflexões que também fazem parte da estrutura central do trabalho e alimentar o capítulo final.

Senso do dever e da responsabilidade: Essa representação, contida no discurso da instituição de ensino (Colegios Gimnasio Castillo Campestre, 2020 [2016]), continua a completar o senso de valores na formação ética. No sentido do dever, encontramos uma estratégia para a constituição da crueldade moral, que “você deve”, que exige cultura, com ecos que têm a própria voz do sujeito, gera a contenção dos instintos para alcançar a aquisição de algum hábito social visto com bons olhos. O senso do dever é um tipo de promessa para com os outros e consigo mesmo que precisa ser cumprida, sob pena de gerar sanções simbólicas e até reais. Em virtude dessa promessa, um horizonte comum é construído entre os indivíduos, apesar da diferença, o que dá um tamanho gerenciável ao "esperado". O senso do dever não é problemático como a vocação ética dos sujeitos, mais uma vez trata-se dos conteúdos que adquirem o “dever”, o que constitui o conflito.

A responsabilidade é a face complementar do dever: é encarregar-se do que se faz, também encarregar-se do que será feito e ser. A responsabilidade liga o sujeito às ações e, como Freud observou, se colocada em jogo a consciência da culpa, aquela que reprova o fato e até a intenção apenas, o pensado, descobre-se que a responsabilidade com o que virá, o futuro, incidirá sobre o sujeito como uma ação realizada da que precisa se encarregar. A responsabilidade acaba sendo a reprovação cultural e a auto-reprovação pelas falhas, as que são e as que chegarão. Assumida a responsabilidade dessa maneira, ela se aproxima da culpa e da ideia de autonomia como se fazer responsável exclusiva e solitariamente de si mesmo. A responsabilidade pode ser pensada como autocuidado, mas no registro discursivo do qual emerge, o da instituição de ensino, negar a si mesmo faz parte dos "valores".

O senso do dever e da responsabilidade pode levar a ações perversas. Ao refletir sobre isso, pode-se perguntar, por exemplo, se, em virtude do dever sagrado, os meios utilizados para certos fins podem ser justificados. Apenas como ilustração, traz-se um evento que chamou a atenção no caso de Sergio: uma funcionária da escola induziu a estudante que havia tirado a foto de Sergio e Horacio se beijando a mudar sua versão dos fatos, exagerando-os e quebrando um primeiro testemunho escrito da jovem (REVISTA SEMANA, 2020 [2016]). Diante desse evento, vale a pena perguntar se o senso do dever da funcionária não indicou defender a institucionalidade da escola, comprometendo-se com suas ações, pressionou uma aluna a mudar a versão dos eventos. De um certo ponto de vista, a funcionária estaria faltando à verdade, de outro, o dos significados da escola, realizou uma ação responsável em coerência com o dever dela como trabalhadora da instituição. O senso do dever e responsabilidade são perigosos se

estiverem sujeitos a uma ideia de valores absolutos e não forem acompanhados por um pensamento crítico.

Mais difícil questionar o senso do dever e da responsabilidade quando vinculado a outras categorias como "pessoas do bem", "pessoas prósperas" (Colegios Gimnasio Castillo Campestre, 2020 [2016]). Então, quem cumpre com a responsabilidade e o dever, pode estar se tornando um credor, beneficiário da categoria "pessoas do bem", que não é uma mera maneira de nomear pessoas, é toda uma "ontologização", ou seja, uma forma de dar dá todo um tipo de ser a um sujeito. Os valores se tornam categorias, essas categorias dão às pessoas um tipo de ser; depois, os valores definem indivíduos "bons" e "maus", nem mesmo indivíduos com ações boas ou ruins. Acolher alguém na categoria de "pessoas do bem" é mais do que uma designação, é atribuir a esse alguém características inerentes que o tornam bom, quase que em essência. Então, quem questionaria o sentido do dever e da responsabilidade se não o fizesse e praticasse, se não se tornasse uma pessoa "do bem"?

Lamentação pelo presente: Essa representação é outra maneira de manter a ênfase no "resgate de valores". A lamentação do presente, como a escola ilustra com maestria ao indicar: “**Es lamentable** cómo los jóvenes de hoy son educados (...) por telenovelas, programa de radio (...)” (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]) possui vários fundamentos, um dos quais é o "endeusamento" do passado, e outro, a ignorância sobre o passado; um componente mais emotivo e outro cognitivo. O endeusamento ao passado já revela uma maneira muito particular de ver o que aconteceu, que inclui ideias populares como “todo o tempo passado foi melhor”, até outras ainda mais arriscadas, como acreditar que o problema do presente é o esquecimento dos valores que governaram por séculos. É alimentado por sentir-se identificado com essas práticas e princípios tradicionais por várias motivações: porque elas fornecem a certeza que confere um valor reconhecido por certos grupos sociais como verdadeiro, evitam, portanto, o angustiante presente relativo e confuso, e/ou porque esta tem sido a única maneira pela qual é conhecida a construção da felicidade, do prazer, da configuração do vínculo social e não se estaria disposto a aceitar outra maneira de buscar a felicidade⁵⁶.

A ignorância sobre o passado é outro alimento de arrependimento. A admiração fantasiosa pelo passado é acompanhada de um conhecimento limitado sobre este, que não possui versões controversas da cultura e da moral, associadas, por exemplo, à barbárie, a guerras, a conquistas

⁵⁶ Outra maneira de buscar a felicidade é assustadora, porque não é testável pela tradição. Além disso, se esse outro fosse encontrado e não fosse tão "sacrificado" como o proposto pelo passado, seria percebido como "injusto" pelo inconsciente.

violentas apoiadas ou sob a aprovação de um sistema moral ascético. Por outro lado, não se deve esquecer que a ignorância sobre o passado também pode levar ao desprezo do mesmo *per se*, que também é um tipo de dogmatismo que ele despreza. O passado, especificamente a tradição moral, é um conjunto de histórias, vestígios, façanhas, sucessos e vergonha que revelam o passado, que não são nem o melhor nem o único lugar para condenar na fogueira qualquer distanciamento dele ou para santificar qualquer tentativa de resgatá-lo.

f) Quais estratégias de persuasão são usadas?

No transcurso da interpretação vem aparecendo, simultaneamente, as estratégias de persuasão usadas pelos discursos. O discurso da instituição Gimnasio Castillo manteve um discurso messiânico-dogmático, como indicado nos parágrafos anteriores, que, por sua posição deliberadamente decisiva e portadora da verdade, desempenha um papel persuasivo importante.

A persuasão que o discurso das orientações curriculares utiliza inclui pelo menos dois modos: a linguagem politicamente correta e a acentuação da crise. No primeiro, o valor da harmonia, apresentado acima, é subjacente, expresso na persuasão, como o uso da linguagem prudencial e, ao mesmo tempo, tendencioso.

O fato de um discurso ser emitido com uma atitude de prudência não indica que não seja tendencioso; pode ser uma tática para espalhar uma mensagem sem gerar maior desconforto ou oposição. Esse valor de harmonia, que, como indicado acima, é fracassado por concluir que a integração de posições é a saída, sem mostrar o caminho percorrido para alcançá-lo, permite usar um conjunto de expressões linguísticas que satisfazem a grande parte dos espectadores. Um exemplo disso é a multiplicidade de termos usados de forma indistintamente, como se fossem sinônimos:

Creemos que ante cualquiera de las representaciones de la situación actual, llámenla algunos crisis de valores, llámenla otros crisis política y social, u otros, crisis de la modernidad, crisis de la razón o de los metarrelatos, lo cierto es que la educación ética y moral debe precisar con mayor honestidad cuál es su verdadero alcance y cuáles sus limitaciones (COLOMBIA/MEN, 1998, p. 5).

O texto está carregado de formulações semelhantes à anterior, sobre questões importantes como autonomia e heteronomia, questão que mostrou contradições na revisão de ideias e crenças, entre outras. Se é um trabalho que oferece clareza conceitual, como menciona o mesmo documento, a sinonímia entre "crise de valores", "crise política e social", "crise da modernidade", "crise da razão ou das metanarrativas", realmente não contribui muito. Qual é o

propósito de não querer entrar em uma discussão franca sobre o problema a que se refere? Resulta até irônico que, após tanta ambiguidade na nomeação acima mencionada, se expresse que a educação ética e moral deve **especificar** qual é seu verdadeiro escopo e limite.

Uma hipótese é que o objetivo desse jogo de confusão é usar a harmonia que produz a imprecisão como estratégia persuasiva. Assim, o tom politicamente correto do documento pode ser alcançado com mais facilidade.

No entanto, não importa o quanto o ponto de vista seja camuflado através de um discurso conciliatório, a estratégia de persuasão emergirá em algumas fissuras. Juntamente com o uso moderado de termos e opiniões sobre educação ética, há interesse em posicionar uma ideia, que por sua vez é persuasiva: a crise. Falar sobre a crise é quase sempre chamativo, porque cria um alerta na psique do ouvinte, enquanto sugere que algo não está certo na realidade, que pode ser aguçado, mas sobre o que algo pode ser feito para evitá-lo. Quem enuncia, ou às vezes até denuncia a crise é o primeiro candidato a indicar como sair dela, ao mesmo tempo em que aponta e com inteligência se extrai do grupo de criadores do problema.

É por isso que falar sobre crise é bastante persuasivo. Os criadores das diretrizes acreditam na chamada crise de valores, política, social, da modernidade, institucional ou como for chamada. O fato é que essa crise tem um impacto direto na educação e formação dos valores cidadãos (COLOMBIA/MEN, 1998, p.26). Não se diz, mas junto à persuasão parece estar a ideia da educação como salvadora da crise, que, em suma, pode ser uma profunda crise de valores. Assim, a crise reporta a um duplo resultado: é um recurso persuasivo poderoso e, ao mesmo tempo, é uma ideia que leva à conclusão de que a educação em valores deve cuidar de "resgatar" os valores para nos livrar da crise. Não é isto uma clara articulação entre os discursos da instituição Gymnasio Castillo e a norma educativa em questão?

Uma provável objeção a essa leitura é que a ideia de uma crise de valores não sugere necessariamente um resgate da tradição. Isso faz todo o sentido. Porém, a julgar pelas demais ideias postas em prática no discurso das orientações curriculares, não é impróprio interpretar que a "crise de valores", segundo o MEN, leva para trás e não para frente, em termos de busca por princípios que "salvem". Algumas dessas ideias são a localização (e a conclusão) do problema em duas raízes teóricas européias – Kant e Aristóteles –, o resgate pela preocupação com o autocuidado na *areté* grega, associada a **princípios e regras de conduta que são por sua vez verdades e prescrições**, e o uso da **razão universal** kantiano, como fundamento da moral (COLOMBIA/MEN, 1998, pp 11-15). É claro que o discurso nunca afirma o resgate dos valores, como foi feito no discurso da escola em que Sergio estudou seu último ano, o ponto é que, com as abordagens feitas no documento de diretrizes, existe uma porta de entrada para

interpretação dessa maneira. A persuasão da crise e a linguagem harmoniosa e prudente, a falta de clareza conceitual e de postura, entre outras questões, proporcionam um cenário discursivo propenso ao surgimento de uma pedagogia da crueldade. Resulta incrível que seja um documento de 22 anos do qual não tenha sido modificada uma vírgula.

5.4. Ato perlocucionário – o efeito gerado na realidade extralingüística

Precisamente na seção anterior, há um espaço ganho que leva da literalidade do discurso ao seu impacto nas relações entre as pessoas no sistema educativo, passando pelo jogo de interpretações que ampliam exponencialmente os significados. Tudo é um corpus que afeta a cultura pedagógica

Assim, para abordar essa dimensão das implicações éticas, ou em termos gadamerianos, da aplicação, é hora de vincular as análises anteriores feitas aos discursos com a experiência, principalmente com o caso de Sergio. Com isso, espera-se ter um território abrangente lavrado para embarcar na caracterização direta de uma pedagogia da crueldade. As páginas seguintes serão abordadas por duas perguntas: quais interações o discurso permite? Qual é a dimensão ético-política do texto?

Para lidar com as interações, é necessário reparar um pouco mais o que possibilita certos tipos de interações, se os três discursos tomados como referência de um conjunto universo inesgotável, resultam diversos.

Em resumo, existem três discursos caracterizados. Em termos muito gerais, o primeiro, divulgado pela instituição Gimnasio Castillo, revela que essas práticas de “crueldade” que Sergio sofreu foram apoiadas por uma proposta institucional, principalmente pelos princípios e valores que a sustentam. Não foram ações circunstanciais, mas a expressão da implementação do PEI.

O segundo discurso, normativo, sugere um interesse pela educação ética e o principal papel das instituições educativas dele considera o contexto cultural amplo e educativo e, no momento de fornecer orientações conceituais, é confuso, pouco desenvolvido e cai incluso em algumas afirmações imprudentes sobre a crise de valores, a não diferença entre ética e moral, a consideração de princípios universais, entre outras questões; ao mesmo tempo, promove a formação para a cidadania, os direitos humanos, a partir do currículo disciplinar e transversal.

No final da interpretação, foi possível realizar, com risco, a identificação de pontos em comum com o discurso da instituição de ensino, especificamente na explicação dos problemas atuais em termos de "crise de valores", no anseio de alguns princípios morais prescritivos

universais e em um possível desejo de retornar à tradição.

Por outro lado, o terceiro discurso, o da lei da convivência escolar, refletia a vontade de manter uma abordagem de respeito pelos direitos humanos, respeito pelas opções sexuais dos cidadãos perante a lei, embora sua clareza conceitual não fosse evidente.

Nas linhas anteriores, sugeriu-se que as orientações curriculares pudessem desempenhar o papel intermediário, de articulação entre a lei da convivência escolar e a proposta institucional da instituição. Agora essa hipótese toma mais força. A estrutura das orientações, ambígua, tendenciosa, persuasiva, contraditória, possibilita sua proximidade com a Lei e com a proposta educativa. É um conduto que une duas extremidades, que de outra forma não teriam contato.

No capítulo 4 deste trabalho, foi lançada a ideia, como hipótese e coincidente com a avaliação da decisão final no caso de Sergio, de que o que aconteceu não foi apenas responsabilidade dos indivíduos que agiram em nome da instituição de ensino, e da própria instituição, mas de toda a estrutura educacional. Se isso fosse possível, pode-se ter uma aproximação cada vez mais para propor (ou denunciar) uma pedagogia da crueldade presente no sistema educacional, na macro e no microcontexto. Então, pergunta-se: existem condições possíveis para as interações derivadas dos três discursos terem um alto componente de crueldade?

Existem condições. O discurso mediador, como já foi dito, é o das orientações curriculares. O discurso institucional claramente permite e permitiu a crueldade no sentido moral. O discurso da Lei 1620 de 15 de marzo de 2013 não permitiria os abusos cometidos ao jovem Sergio, se fosse aplicado. Mas o discurso das orientações, admite ambas as perspectivas, usa termos como "direitos", singularidade, autonomia e os combina com "crise de valores", "heteronomia", "princípios universais". Sua harmonia persuasiva deixa filtrar contradições. Além disso, este documento está mais próximo do planejamento escolar, da linguagem dos professores, da vida institucional. Tem o poder de conciliar as regras e a prática da escola.

Por que a lei da convivência escolar está tão distante da vida escolar? Esta, que é a favor da defesa da diferença, como também poderia fazer parte de um cruel sistema educacional? Em relação à primeira preocupação, é possível que a Lei seja retirada da vida escolar pela sua natureza regulatória, de obrigação, de uma regra que NÃO é moral, ou seja, embora seja necessário cumprir, não esta impregnada da cultura em que existe. Tem toda a legalidade, mas não goza da legitimidade cultural para se posicionar fortemente perante a moral dominante. É, em última análise, uma lei, como muitas, que só se torna efetiva com requerimentos, demandas, medidas provisórias, como a que foi apresentada pela mãe de Sergio. Sua força é legal e antiética. As orientações curriculares também são Lei, mas têm um estilo diferente: uma

linguagem próxima à dos professores, um tom de não querer se impor, uma ambiguidade de conteúdo que pode ser interpretada de várias maneiras convenientes. O próprio fato de não ser chamado de "Lei", mas "orientação curricular", coloca-o no centro da rede de significados dos discursos educacionais.

Então, tendo dito isso, a Lei 1620 não faria parte desse cruel sistema educacional, mas seria um discurso pouco incidente ou valioso. A questão provavelmente não é tão simples. Vale a pena parar na segunda inquietação.

Há outra razão pela qual o discurso das diretrizes curriculares resulta altamente intrigante: possibilita um apoio normativo à crueldade e tornar-se um elo que liga o microescolar com o macroescolar. Dentro de seu tom persuasivo prudente, lança a seguinte abordagem:

De otro lado, y sin desconocer los grandes avances en la democratización de la escuela, sabemos que la teoría muchas veces se aleja o contradice las prácticas, o que la realidad desfigura los ideales y utopías que con grandilocuencia se expresan en los debates. Es así como el autoritarismo, el trato irrespetuoso, las prácticas pedagógicas pasivas, la ausencia de un espíritu investigativo y científico, continúa siendo preocupación de todos los que estamos deseosos de lograr para el país una educación a tono con el espíritu de la época (COLOMBIA/MEN, 1998, p.37)

Este é um exemplo, apenas um exemplo, de uma ideia transversal ao texto: a ideia de que uma coisa é a teoria, a formalidade, o discurso, o planejamento⁵⁷, e outra, a prática, a vida escolar. Essa ideia é altamente poderosa, porque, em termos estruturais, está dizendo algo como "há uma diferença entre o que foi dito e o que foi feito, o que foi pensado e o que foi realizado, próprio da vida". Correndo o risco de superinterpretação, quer-se propor, nesta análise, que existe um discurso subjacente que percorre os enunciados das diretrizes, e é precisamente isso que admite, aceita e normaliza a distância entre os preceitos e as ações.

Coloca-se nos seguintes termos, para resumir: não é que o discurso do Ministério da Educação manifeste que há uma distância entre a teoria e a prática, é que existe um tipo de discurso no qual é difundida a ideia de que não existe uma relação vinculativa entre os princípios e as práticas. Aplicado ao tema de interesse desta pesquisa: existe um discurso que admite, com total tranqüilidade, que existe uma lacuna entre planejamento e ação educativa entre a lei e a prática, entre a Lei 1620 e casos específicos de bullying, e oculta que essa distância existe *nesse tipo de discurso*, não em todos os discursos. O discurso das diretrizes não percebe um problema ou fenômeno, observa sua própria origem.

⁵⁷ É por isso que a importância da citação é apenas exemplificar, porque esse formal, abstrato, é dito de várias maneiras no texto. Mas, em segundo plano, a lógica é a oposição entre o abstrato e o concreto, o ideal e o real.

Uma coisa é o que é dito, outra é o que é feito. Essa formulação não é um fato, é a expressão discursiva de uma moral particular, de um posicionamento cultural complexo.

Essa afirmação, que toma muitas variações, mas é fundamentalmente a mesma, é o que possibilita a existência de um sistema educacional que vive em contradição sem se ocupar com ele, que aceita o retorno da tradição que condena a diferença, ao tempo que destaca a pluralidade, ao emitir regras contra discriminação e agressão escolar. Voltando à questão, a Lei 1620 faz parte do sistema educacional cruel porque não é rejeitada, se integrada sob um discurso que aceita abertamente que "uma coisa é teoria e outra é prática".

Esse discurso sobre o discurso – metadiscurso – e prática, não é criado por diretrizes curriculares em ética. Está presente na cultura moral nacional, tão impregnada que pode ser identificada nas normas educativas. As orientações analisadas, bem como a lei da convivência, incluindo a PEI da instituição mencionada, são apenas exemplos desse discurso sobre moralidade e vida em geral. Nessa medida, como expressões dessa concepção frequente sobre o mundo, é possível arriscar-se a afirmar que o próprio sistema educacional possui uma estrutura de valores que permite a crueldade na educação. A estrutura do sistema, de uma maneira extremamente simplificada, que se tenta levar em consideração através da análise de três discursos é a seguinte:

Figura 8 - Estrutura do sistema discursivo



Elaborado pelo autor

A função do discurso, detectada nas orientações curriculares, mas que certamente cruza

as demais, admite todas as possíveis rupturas nas conexões:

Figura 9 - Função dos discursos curriculares



Elaborado pelo autor

No entanto, a explicação que esse discurso dá a esse fenômeno é que "é assim que as coisas são, há uma ruptura entre o planejado e o realizado", assumindo que em toda perspectiva discursiva acontece isso, o que não dissolve o sistema, mas o mantém sob essas condições. Ou seja, o mantém, o trivializa, reconhece certa importância dos elementos que o compõem, mas admite qualquer tipo de conexão e desconexão – vale lembrar que isso ocorreu devido à ambiguidade do discurso localizada em algumas das afirmações das orientações curriculares. É um discurso que deixa o sistema sem sentido e permite que a crueldade ocorra.

É importante mencionar que não está sendo sugerido nesta interpretação que a coerência do sistema seja necessária e seja flexibilizada apenas nesse discurso identificado. É provável que, em outros tipos de discursos culturais, esse problema também seja admitido. No entanto, reconhecer esse sem sentido, essa inconsistência entre elementos de um sistema, admitir que é universal e não fazer algo a respeito, exceto justificá-los com um "é assim", revela uma postura ética que nega outras possibilidades. Por exemplo, desfoca a oportunidade de conceber a incoerência e responder a ela com uma tentativa de articular a partir desde o compromisso dos sujeitos por manter as ideias e as práticas juntas, pois essa também é outra posição ética, uma perspectiva que certamente não permitiria uma pedagogia da crueldade.

Agora, a pergunta sobre que tipo de interações esse discurso possibilita pode ser mais clara. As interações que ele possibilita são inúmeras, muitos tipos de interação se encaixam em uma estrutura discursiva que defende os valores mencionados na seção anterior (*Que valores circulam? Que ideias e crenças circulam no discurso?*) Ao mesmo tempo que valida, ou melhor, se auto-invalida, pois, qualquer tentativa de estabelecer conexões entre discursos

em torno da educação, podem impedir práticas concretas de crueldade. A lei 1620 já existia quando ocorreu a dolorosa perseguição ao aluno Sérgio, e não foi possível intervir a tempo. Consequentemente, as interações com maior possibilidade de realização são aquelas relacionadas aos discursos da cultura dominante, que são impostas no cotidiano, às ações defensoras da “verdade”, do “bem”, do “mal”, o “pecado e o pecador”, a repressão, a rejeição do diferente.

Embora qualquer interação seja bem-vinda, as ações baseadas na coerência, como as do jovem Sergio, que defendia sua orientação política e sexual e agia de acordo com o ponto de “incomodar”, são rejeitadas, possivelmente porque as interações em um sistema discursivo que possibilite a crueldade baseiem-se na *repressão* e não na coerência. Lembrando que foi dito ao revisar as principais categorias de discurso da instituição de ensino: ser feliz, no final, é ser infeliz sem mostrá-lo, ou seja, ser reprimido.

Assim, esse discurso possibilita interações, mas não as direciona. Embora seja desejável que o fizesse, um discurso como o das diretrizes não orienta nenhuma interação. Está localizado fora das práticas, se auto-exclui de qualquer tipo de transformação moral. Apesar de indicar que toda a educação é ética, dizer isso não basta. Deixar que o curso da tradição continue, porque aceita que toda educação significa a recepção ou transmissão de conhecimento, conteúdo, valor, norma, implica uma relação de heteronomia, enquanto que lidar com autonomia significa reconhecer que o próprio sujeito cria e recria os sentidos do **conhecimento** (COLOMBIA/MEN, 1998). É necessário considerar que o uso das palavras “saber”, “valor”, “norma”, quando se fala de aprendizado heterônomo, não é acidental, assim como não é acidental usar apenas o termo “conhecimento” para discutir autonomia. As interações são aprendidas de outros; das práticas de socialização da cultura e da tradição, o conhecimento pode ser recriado de forma autônoma, como expresso pelos MEN; porque o conhecimento não é considerado prático, enquanto a interação é constituída de valores e normas postas em prática. Mais uma vez, aparece a ideia de distanciar o formal do factual. O indivíduo pode aprender qualquer coisa no plano intelectual, total, a diferença é grande entre esse aprendizado e a materialização de algum comportamento. O fazer, em termos de como conviver com os outros, é mostrado como uma questão mais ligada à heteronomia da aprendizagem.

O caráter autônomo, entendendo-o como aquele que pode se distanciar dos modos de ser endossado pela tradição, guiado por reflexões, raciocínios e abordagens próprias, enfatiza a questão epistemológica – criar e recriar conhecimentos –, que, com base no discurso do distanciamento entre a teoria e a prática não implica nenhuma ação derivada, pode até não ser desejável. O pensamento livre pode ser tolerado, apenas até o ponto de não envolver ações que

o confrontem. Pelo contrário, as interações que esse discurso analisado possibilita são baseadas na heteronomia desejável, no sentido de considerar que a educação transmite conhecimento, conteúdo, **valores e normas**. Na dimensão de agir, se privilegia a dependência dos traços morais predominantes e a autonomia existe, como pensamento, mas é inofensiva.

5.5 A dimensão ético-política da pedagógica da crueldade

Os textos revisados, como se tentou argumentar, embora dispersos, fazem parte de uma tendência discursiva que possibilita formas cruéis de proceder na educação, especificamente na educação oferecida na instituição Gimnasio Castillo, um estabelecimento educativo no qual aconteceu o caso do jovem Sergio Urrego.

Esta seção termina com a pergunta sobre a dimensão ético-política do discurso. Essa questão permite arredondar ideias sobre as implicações que tais formas de enunciação têm sobre a ética vivida na educação.

A dimensão ético-política do discurso possui várias características detectadas ao longo da análise, é possível que nem todos consigam ser sistematizadas nos parágrafos procedentes. Portanto, o critério de ênfase para ocupar essas linhas é ver implicações éticas na atuação, lembrando, mais uma vez, a dimensão da aplicação gadameriana. Tenta-se ver essa margem de praticidade, fornecendo alguma coerência com os pontos desenvolvidos anteriormente.

Voltando às expressões já utilizadas neste trabalho, o interesse ético está voltado para reparar as implicações no mundo, que o discurso com seu quase-mundo permite.

A simplificação da heteronomia e autonomia. Em um trabalho muito interessante realizado por Bárcena e Melich (2000), intitulado *la educación como acontecimiento ético*, especificamente na seção dedicada à interpretação da educação a partir da leitura de I. Levinas (1991; 1993), os autores espanhóis dedicam uma reflexão interessante sobre o conceito de heteronomia. É basicamente uma desconstrução do termo, na qual eles o propõem como uma possibilidade diante da ideia de uma autonomia que foi estabelecida como um valor poderoso. A autonomia, na tradição cultural recente, foi tomada como autogestão, individualidade, possibilidade de participação no mercado livre e, principalmente, como rejeição de qualquer fonte heterônoma de comportamento. E a heteronomia, por outro lado, tem sido entendida como um tipo de dependência que revela uma minoria de idade, como no caso das diretrizes curriculares, quando se referem principalmente a Piaget, para definir o desenvolvimento moral como o passo da heteronomia à autonomia. Também tem sido entendida como a recepção de um conhecimento, valor ou norma, a partir dessas mesmas orientações (COLOMBIA/MEN,

1998).

Segundo esses autores, o conceito de heteronomia pode ser entendido como o princípio de obrigações e responsabilidades morais em relação ao outro (BARCENA; MELICH, 2000, p. 130). Ou seja, a heteronomia não é apenas depender da proteção do outro racional, é também ter um vínculo de dependência com alguém, em termos de responsabilidade com ele, um compromisso implícito de acolher, ser hospitaleiro. A autonomia, pelo menos em sua versão clássica kantiana, tem problemas com essa maneira de ver a heteronomia, pois é dar sua própria lei, livremente em razão de uma razão universal, “que as máximas da escolha, no querer mesmo, sejam ao mesmo tempo incluídas como uma lei universal ” (BARCENA; MELICH, 2000, p. 133), enquanto a heteronomia não permitiria se dar sua própria lei, de maneira anti-séptica, buscando um imperativo categórico racional que não dependa, em termos éticos, da face de outro. Na heteronomia, as ações éticas dependem do encontro com o outro. Os autores a formulam com simplicidade brilhante: "Sob essas considerações, a presença do outro é mais um obstáculo à autonomia do que um auxílio" (BARCENA; MELICH, 2000, p. 133).

A dimensão ético-política do discurso global, que possibilita um sistema educacional cruel, reduz a heteronomia a depender da tradição, e não do outro, com uma face específica, que desafia. Ao mesmo tempo, radicaliza a ideia de autonomia como a busca de imperativo(s) categórico(s), por definição, universal(is), que não são afetados pela presença de outro radicalmente diferente. Essa avaliação da autonomia está em sintonia com a mencionada nas diretrizes curriculares, quando foi indicado que o sujeito cria e recria sentidos do conhecimento (COLOMBIA/MEN, 1998). É uma versão da autonomia na qual se busca um “universal”, seja no conhecimento ou no fundamento da ética, independente de, ou apesar de, outros que cercam. A semente dessa concepção, na verdade se indaga em Kant, para o próprio Nietzsche, como mencionado na fundamentação teórica, o imperativo categórico cheira a crueldade.

Deve-se lembrar que essa ideia de "valores universais" está fortemente enraizada na cultura moral. A controvérsia reside em que tipo de conteúdo é considerado um valor universal, seja Deus ou a razão. No PEI da instituição Gimnásio Castillo, Deus é o primeiro mecanismo universal – no qual a se baseia a heteronomia em relação à tradição –, nas diretrizes e na lei da convivência escolar, pode ser a voz da razão universal – que funda autonomia – mas todos concordam que existem imperativos, e aqueles que abandonam esses preceitos universais são, certamente, objetos de julgamento e práticas cruéis. Assim, a importância do outro – o fundamento da ética – é contingente, singular, na construção dos princípios para a ação. Isso também é favorável a uma ideia de moral cruel como um tipo de religião secular.

A ausência de compromisso. A heteronomia pode então ser entendida como um

compromisso que o outro exige, não apenas porque ele exige, mas porque o próprio fato de viver juntos impõe algum tipo de resposta à presença de alguém. Esse outro não é cultura, não é outro abstrato que incorpora a lei e todas as demandas sociais, como na leitura freudiana, quando o outro é uma ampla vontade cultural que se torna supe-eu e depois a consciência moral, como discutido na primeira parte desta tese. Na leitura levinasiana de Bárcena e Melich (2000), o outro é um sujeito singular, com seu próprio nome, filho de alguém, vizinho de alguém, amado e até odiado por alguém, alguém que também terá seu próprio nome, sem dúvida.

É precisamente esse senso de heteronomia, que se torna um compromisso, do qual não há notícias a partir dos discursos revisados. Na prática, esse discurso, que utiliza a suposta desconexão entre o "pensar e agir", "o conhecer e o fazer", "a teoria e a prática", para invalidar suas próprias obrigações, permite a coexistência, sem problema, entre discursos de qualquer espécie, na ética como desafio permanente do viver, tem uma expressão clara na ausência de compromisso.

Que eles habitem, no mesmo ambiente cultural, discursos que aceitam a diferença e outros que a rejeitam bruscamente, mostra o nível de comprometimento com palavras, com as ideias e, acima de tudo, com o outro que está diante. Na mesma instituição, por exemplo, no Gimnásio Castillo, a história de Sergio coexiste com um relato formativo sobre educação integral. Como dito, o discurso no qual essas concepções coexistem é validado pelo metadiscurso sobre a ruptura entre pensar e fazer. E, na prática, o apresentado foi uma história de "crueldade" para um jovem, que o levou em parte a decidir acabar com sua vida.

A falta de comprometimento é outra característica da dimensão ética e política nesta história. O compromisso, diga-se, o de um professor com seus princípios formativos, baseados no respeito aos direitos e no desejo de acompanhar os alunos a realizar-se na sua liberdade, em meio a uma cidadania democrática, teria que enfatizar as ações de outros e as próprias perante um caso em que é evidente a importância de acompanhar e de reconhecer a liberdade de pensamento e a ação ética, epistemológica e política.

É muito sério caminhar pela vida sem discursos que levem a compromissos. Nesse ponto, Paulo Freire é especialmente lúcido, em seu livro *educación y cambio* (2002), quando indica que o que torna humano é o compromisso. Parafrazeando-o, seu raciocínio é o seguinte: quem é capaz de agir e refletir sobre seu estar no mundo pode ser comprometido, e o ser que é capaz disso em si já é um compromisso; e esse ser é o humano. Ser humano é assumir compromisso, com o mundo e seus seres, com os indivíduos, consigo mesmo, compromisso derivado de princípios éticos. Isso não significa que comprometer-se é cair no dogmatismo, pelo contrário, é agir e refletir com as ideias, questionando-as também. É agir considerando a melhor opção,

enquanto nunca paramos a questão de qual é a melhor opção.

Por mais provisório que seja o compromisso, existe um compromisso. Na discursividade revisada não há, mas é aceito, no discurso e no metadiscurso não teria por não haver razão – lembre-se da expressão lapidar sobre o abismo entre planejamento e ação na educação das diretrizes curriculares, analisada anteriormente. Na crueldade, não há compromisso, não há responsabilidade com o outro, há culpa e repressão, que, embora possam parecer semelhantes em termos dos resultados obtidos – uma aparente coesão social – são diferenciadas pelos custos psicológicos que geram o desconforto, a repressão e a culpa, como Freud ajuda a visualizar, é bastante alta. E outra diferença, abissal do ponto de vista moral, é que, no caso de qualquer possibilidade de agredir, prejudicar a si ou ao outro, destruí-lo, alguém cujo vínculo social é garantido por culpa e repressão, não hesitará em torná-lo eficaz, se no possível ninguém sabe, ou se todos o apóiam, quando o bode expiatório da repressão é aceito por todos como "bode".

O exposto acima pode ser levado em consideração, diante dessa pergunta que alguém poderia perguntar: então, nesse tipo de discurso, do qual se diz que não há compromisso, existe um compromisso com a crueldade? Ou, por que a crueldade sim ocorre em um cenário cultural que carece de compromisso? É necessário insistir que não é um compromisso no sentido ético que está acontecendo em um ambiente cruel. Na instituição, os atos dos professores, da reitora, da coordenadora, da psicóloga não eram, possivelmente, o resultado de um *compromisso* com a tradição, no sentido proposto por Freire (2002), em meio à reflexão e à ação. Nesse caso, pode-se dizer que os representantes da instituição educacional estavam errados em suas convicções, agiram erroneamente, mas não que fossem cruéis.

O que torna a história de Sergio um processo cruel é que essas pessoas não agiram sob reflexão e se moveram por seus princípios. Parece que essas pessoas foram mobilizadas porque Sergio representava um tipo de pessoa que não estava entrando na lógica moral de restringir seus desejos, calar seus instintos, sentir-se culpado por suas ações a ponto de não defendê-las e calar-se. Essas pessoas que transgrediram a integridade de Sérgio foram levadas, como muitos, com o peso da tradição, com a ideia de serem felizes sofrendo, a exaltar a prudência, de crescer em cultura onde vingança é justiça, enfim, nessa cultura que Nietzsche (1994; 2005a; 2005b) denunciou em sua análise, onde ser homem ou mulher acima da média reprimida é um perigo de morte. Eles aproveitaram o cenário para a realização daquela violência que não podiam expressar abertamente, que habitavam em si mesmos, que os culpa e, portanto, os leva a negar sua própria responsabilidade, porque, aliás, a culpa é o desconforto que paralisa, ao contrário do compromisso que se mobiliza. A crueldade não tem compromisso, pode ser dirigida a qualquer pessoa conforme as circunstâncias o exigem, mas é **muito eficaz**, porque a repressão

e a culpa são altamente materializáveis quando se trata de se manifestar.

Religião secular: Essa expressão reflete boa parte do modo de proceder dessa ética derivada dos discursos. Em princípio, parece um inconveniente pensar em uma religião secular, mas, ao examinar o modo como são postulados os julgamentos morais, particularmente no PEI da instituição educacional mencionada e nas orientações curriculares, há uma tentação de usar tais denominação

Essa expressão não surge como uma categoria teórica, mas como a maneira de descrever uma prática. A instituição Gimnasio Castillo não declara abertamente que seu caráter formativo é cristão. No entanto, a pedra angular é Deus, uma entidade que parece não ter necessidade de fazer preâmbulos de apresentação, porque todos devemos saber a qual se refere, a Jeová Deus, pai de Jesus Cristo, de Nazaré. Entre os valores está a fidelidade, a lealdade. E, em suas ações, eles se desenvolvem como representantes do catecismo cristão, censuram o sexual, a ponto de colocá-lo no mesmo nível de gravidade que a violência – é lamentável que a violência e o sexo reinem na televisão (Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre, 2020 [2017]). Basicamente, duas das questões que mais se assemelham à religião, sem ser assim, são a referência a valores universais inquestionáveis para julgar os outros, e todo um sistema doutrinário para provocar um tipo de personalidade nos indivíduos.

As orientações curriculares são ainda mais seculares que o PEI da instituição, mas mantêm essas duas questões presentes na religião. A referência kantiana a uns princípios dados a partir de uma razão universal, a apresentação do imperativo kantiano, as afirmações sobre autonomia mostram interesse em uma referência universal como valor absoluto. Bárcena e Melich (2000) fazem um comentário que apóia esta interpretação: “así, la dignidad no deriva de una relación de sensibilidad con el otro, sino como derivado del imperativo de una ley moral universal que trasciende a ambos” (BARCENA; MELICH, 2000, p. 134). Essa lei moral universal é "o bem", "a verdade" é uma nova figura de Deus sem religião, a razão universal é uma nova divindade, algo que vários críticos da modernidade, incluindo Nietzsche, leram.

Um dos problemas mais complexos dessa secularização universal é que, sem religião no sentido estrito, considera-se que "deve ser aceita por todos". Ou seja, pode ser ainda mais universal do que uma religião que deseja ser universal. Processualmente, e aqui volta-se à abordagem do problema com o qual este trabalho é inaugurado, quando há uma ideia incontestável do eticamente bom, apenas apreciável, a contraparte é que é definível, categorizável, ontologizável, localizável, rastreável, identificável, quem é o "mau". A educação, nesse registro de secularização universal, acaba sendo um manual de instruções para identificar aos que merecem a categoria de maus ou desprezíveis, essa é sua fase de doutrinação.

A dimensão ético-política do discurso interpretado é fortemente atravessada pelo que aqui é chamado de religião secular. Esse elemento se integra muito bem ao que se apresenta a seguir, pois é especialmente útil caracterizar, desde a fase da doutrinação religiosa, a pedagogia da crueldade.

Mas, antes de continuar, vale a pena revisar o que foi feito e aonde isso nos levou ao que foi construído até agora de uma maneira muito resumida:

Primeiro, a existência de uma pedagogia da crueldade na educação foi levantada como um problema. Em segundo lugar, a crueldade foi conceituada a partir da análise moral, para trazer o problema da pedagogia da crueldade para o ensino e a prática da moralidade na educação. Em terceiro lugar, foi realizada uma construção metodológica da pesquisa a partir da hermenêutica, devido à sua relevância para abordar o objeto de interesse da pesquisa. Em quarto lugar, foi feita uma análise de caso em que a crueldade é evidenciada como uma prática educacional. Quinto, três discursos oficiais foram revisados, tentando mostrar que o que aconteceu no caso estudado está vinculado ao amplo sistema educacional, aspecto que contribui para fortalecer a ideia de que a crueldade na educação é uma questão intencional e estrutural. Sexto momento, que vem a seguir, é aquele que busca lançar a ideia de uma pedagogia da crueldade que é sistemática, dialogando com o que foi encontrado em todos os momentos anteriores.

E é pensando neste sexto e último momento que a descoberta da lógica da religião secular assume especial relevância. Depois de várias reflexões, revisando as ideias, as descobertas, constata-se que, não é fácil articular o conjunto de interpretações anteriores em um fechamento que tenta criar um campo analítico-conceitual sólido, ao tempo que mostra os procedimentos da pedagogia da crueldade. A questão é como finalizar um trabalho investigativo que mostra uma pedagogia da crueldade efetiva, contemplando todo o caminho percorrido? Se uma pedagogia da crueldade é caracterizada, entre outras coisas, por certos discursos cobertos por uma moral universalizante, perigosamente clara em seus julgamentos, deve ter uma metodologia que leve a uma doutrinação prática que consiga impactar na incorporação da má consciência, a culpa, a rejeição do outro. Esses tipos de estratégias foram adotados por excelência pela religião e, embora agora seja uma religião secular, a "didática" da religião pode continuar sendo oportuna. A partir daí, segue: que didática religiosa escolher, que esteja ligada às abordagens?

É necessária uma proposta que vincule ideias avaliativas com práticas específicas, que apontem para a consciência e, ao mesmo tempo, para o inconsciente do sujeito, que inclua um professor orientador e um subordinado aprendiz de ética que se deseja transformar. A presunção

deste trabalho é de que a pedagogia da crueldade seja passível de descrição, de decompô-la pela via da metáfora de uma prática religiosa que contemple todos os elementos anteriores. A analogia a ser usada a seguir é que a pedagogia da crueldade na escola opera de maneira muito semelhante aos *passos para uma boa confissão*, na Igreja Católica. Assim, procuraremos responder às questões da pedagogia da crueldade: o que ensinar? Como ensinar? O que avaliar? Por que ensinar? Seguindo essa analogia, que parece estar em notável sintonia com o assunto, a esperança é que, com isso, seja alcançada uma abordagem que contribua para revelar que falar sobre pedagogia da crueldade não é apenas uma hipótese de pesquisa.

a) Pedagogia da crueldade: uma estrutura por analisar

A persistência deste trabalho de pesquisa tem sido mostrar que a pedagogia da crueldade é mais do que uma hipótese, é a concretização de um sistema moral baseado na crueldade. A interpretação que foi feita sobre os discursos e as práticas levou a problematizar a ética na educação, vendo nela um denso patrimônio cultural que continua a se firmar em um cenário contemporâneo, que inicialmente parecia ir em outra direção em relação à tradição. A moral cruel vem de um tipo de religião secular que não preserva um discurso abertamente religioso, mas mantém formas de religião imponente e dogmática: a referência a imperativos morais considerados universais, a priori e um sistema de doutrinação adequado para configurar certos tipos de pessoas.

A educação contém essa doutrinação, projetada através da pedagogia. É uma pedagogia que procede de maneira semelhante à forma como as religiões judaico-cristãs catequizam seus participantes. Toma-se como exemplo o cristianismo católico: a catequese tem vários cenários e tipos discursivos, alguns são a evangelização na assembleia geral, os grupos de estudos paroquiais – bíblicos, principalmente, grupos de oração e os espaços de formação para cada um dos Sacramentos. Um dos mais potentes dentre os mencionados é o de preparar para o sacramento da penitência e da reconciliação, porque apresenta com total clareza uma série de etapas que confirmam que a misericórdia de Deus é obtida, uma vez que tenha pecado. É toda uma metodologia para alcançar a salvação.

Essa figura sacramental serve como uma analogia para explicar a pedagogia da crueldade (PC). Os passos para uma boa confissão, da qual o sacramento em questão fala, articulam-se muito bem com os modos de proceder do PC: a alusão à má consciência, a confissão com a boca que se erra, entre outras fórmulas, se tornam um padrão aplicado de maneira semelhante na educação.

É necessário esclarecer que, desde o início deste trabalho, a intenção não tem sido criticar a religião, mas questionar por uma certa moral dominante. No entanto, e infelizmente para aqueles que cresceram e respeitam a religião desde a infância, não é possível abstrair o problema da crueldade da estrutura religiosa na cultura, é necessário reconhecer que a tradição judaico-cristã promoveu grandes transformações e reflexões éticas fundamentais, reunidos no pensamento de Levinas, Victor Frank, Camilo Torres, apenas para citar algumas referências; ao mesmo tempo, levou a perseguições, articulou-se com sistemas políticos ditatoriais, condenou milhares de pessoas ao inferno após a morte e ao inferno na vida. É essa face com a qual nos encontramos na análise moral. Infelizmente, especialmente para os povos latino-americanos, que foram alimentados desde a conquista com o cristianismo, a moral dos escravos de Nietzsche se fez presente.

Agora, o PC não é uma pedagogia baseada em uma religião especial. É a ferramenta da religião secular, que assume várias formas – na política, na econômica, na mídia – para provocar uma moral cruel que intervém em todas as áreas da vida. Este é o giro que se dá para tomar o sacramento da penitência como uma analogia que explica o procedimento da pedagogia em questão; não é que esse sacramento seja cruel por si só, o ponto principal é que seu procedimento é cruel por fora de sua religiosidade e usado na construção moral geral.

Feito esse importante esclarecimento, retomam-se as perguntas cujas respostas permitem reconhecer a presença marcante de uma PC: o que essa pedagogia ensina? Como ensina? Para que ensina? Como avalia? Quem é o professor? Quem é o aluno? Essas preocupações se cruzam com os atos do penitente no sacramento da penitência e da reconciliação. Espera-se que essa metáfora contribua para a reflexão sobre a pedagogia e sua transformação urgente.

b) Ponto de partida da pedagogia: exame de consciência

Segundo o catecismo da Igreja Católica (2011), o sacramento da penitência e da reconciliação é considerado dentro dos sacramentos da cura. Trata-se de recompor uma fissura causada pelo pecado, porque “o coração do homem é desajeitado e endurecido. É necessário que Deus dê ao homem um novo coração” (Ez 36, 26-27). Quem se aproxima deste sacramento obtém misericórdia, perdão e reconciliação. É também chamado de sacramento da conversão, sacramento da penitência – pelo processo de arrependimento e reparação que implica –, sacramento da confissão porque a declaração ou manifestação dos pecados perante o sacerdote é um elemento essencial (Igreja Católica, 2011. Numeral 1422 -1424).

Uma particularidade associada a este sacramento é a penitência interior. Não bastam as

obras exteriores, os jejuns, os sacrifícios, se não há conversão do coração. A expressão dessa atitude é captada através de sinais visíveis, gestos e obras de penitência (Igreja Católica, 2011. Número 1430). A penitência interior é a conversão a Deus e a aversão ao mal "com repulsa para com as más ações que cometemos" (Igreja Católica, 2011. Número 1431). De acordo com isso, essa conversão "é acompanhada de dor e tristeza saudáveis, que os Padres chamavam de animo cruciatus (aflição do espírito), compunctio cordis (arrependimento do coração)" (Igreja Católica, 2011. Numeral 1431). Outros gestos que explicam a conversão da penitência são: o reconhecimento de falhas diante dos irmãos, a correção fraterna, a revisão da vida, o exame da consciência, a direção espiritual, a aceitação dos sofrimentos, sofrer a perseguição a causa da justiça, fazer a cruz todos os dias e seguir Jesus (Igreja Católica, 2011. Número 1435).

O catecismo católico acrescenta que a conversão e a penitência são maravilhosamente descritas por Jesus, na parábola do filho pródigo (Igreja Católica, 2011. Número 1439), e que o pecado, por ser uma ofensa a Deus e à Igreja, implica perdão de Deus e reconciliação com ela (Igreja Católica, 2011. Numeral 1440); uma forma específica de reconciliação é o perdão das culpas através de um apóstolo com o poder da absolvição, apóstolo enviado por Deus que é o próprio Deus ((Igreja Católica, 2011. Número 1442). Uma vez perdoados os pecados, os pecadores voltam a integrar a comunidade de Deus (Igreja Católica, 2011. Numeral 1443).

Em termos muito gerais, esse é o sacramento da penitência e da reconciliação, que já usa muitas estratégias e termos que foram associados à moral cruel. Este sacramento inclui os atos do penitente, toda uma rota definida, salvadora da alma: o exame da consciência, a contrição, a confissão dos pecados, a satisfação, o propósito da emenda e a satisfação pelas obras. Oferecendo essa rota, então, serão expostos as estratégias e os termos que o exame de consciência contém, associado à atual educação ética colombiana em questão.

O exame da consciência é a preparação fundamental para o sacramento e, da mesma forma, há um exame da consciência que é a entrada para o PC. Mantendo as diferenças, o sacramento da penitência tem uma referência clara para realizar esse equilíbrio interno sobre como é cada pecador, os dez mandamentos, entretanto, os princípios da moral cruel não são tão conhecidos como dito decálogo, mas estão presentes. São um conjunto de ideias que passam por todas as disciplinas escolares, como a própria moral, e é por isso que a crueldade tem conteúdos, mesmo que não tenha um currículo diferenciado por disciplina. Algumas delas são as seguintes: aceitar o desagradável (ou ser feliz com o sacrifício), ser fiel e leal, acreditar em uma força suprema, ser respeitoso, autônomo e auto-realizado, encontrar todas as respostas nos valores, conceber a moral mais legítima que a lei, seja obediente e rejeitar a natureza humana.

Aceitar o desagradável é a primeira aposta direta a negar a própria natureza e, ao mesmo

tempo, é uma das encruzilhadas mais contundentes que um PC contém. Significa aceitar o inaceitável em princípio e não estar disposto a aceitar o questionamento da ideia mesma do bom do descontentamento, porque fazê-lo é lido como recusando-se a aceitá-lo, ou seja, é um discurso que, em sua mesma afirmação, elimina a possibilidade de qualquer coisa que não seja sua solicitação explícita. O primeiro conteúdo ensinado pela PC, que abre o caminho para tudo o que virá, é justamente aceitar o doloroso, o hostil, o que não seria desejado de outra forma, como a própria felicidade. Por outro lado, o que não machuca e não implica sacrifício, questões de outro ponto de vista cobiçado, não são desejáveis agora, e mais ainda, fazê-lo levaria à infelicidade. O princípio da realidade oferecido pelo PC esmaga o princípio do prazer, não oferece nenhuma regulamentação tímida, tenta erradicá-lo pela raiz.

Não existem muitas opções diferentes para encontrar prazer no descontentamento, especialmente considerando que a PC inicia seu trabalho desde tenra idade, voltada para crianças que não têm caráter suficiente para manter seu repertório de ações felizes diante dos olhos do adulto. A criança fica satisfeita com a ação espontânea, o adulto lhe impõe o hábito, a criança libera o conforto do corpo, o adulto o molda com a rotina e lhe ensina que não deve querer o que quer, nem em vão; a primeira palavra que se aprende é "não". O sacrifício faz parte da alegria pelo descontentamento, que aqui não é entendido no sentido religioso de "dar a vida pelos seus amigos" exatamente. Existe sacrifício, embora o objetivo não seja claro; se é a vida eterna, o outro, o mais óbvio é que a conquista do sacrifício seja a aceitação da comunidade que acredita no sacrifício, o que não é uma coisa pequena. Mas, desprovido de fundamento espiritual, de compromisso com um outro singular, o sacrifício não é altruísmo, é submissão ao sofrimento. E essa lógica continua até a idade adulta: sem saber claramente o porquê, aceitamos o descontentamento como felicidade. Mas, por que aceitar o mandato, sem saber por que aceitá-lo?

Em uma religião secular, a ideia de princípio(s) universal(is) é mantida como um guia. Não é Deus abertamente, embora pareça haver muito dele como uma referência indiscutível, refere-se ao pai criador, o espírito universal e, especialmente, pelo menos no contexto acadêmico secular, a razão universal, aquela abstrata e pura que Nietzsche, Barcena, Melich, entre outros atribuem a Kant. E esta é a segunda ideia ensinada pela PC: a referência a uma autoridade moral suprema. Essa ideia adquire várias faces, mas mantém suas características: promover a atuação de acordo com uma máxima: ser, pessoa ou princípio que possa se tornar lei para todos; ser a priori, e, portanto, não dependente do outro (heteronomia), mas concebido como um mandato da autonomia.

Conectando as duas primeiras ideias do que ensinar, temos um forte raciocínio na PC:

existe um princípio supremo, e esse princípio nos diz que o descontentamento é agradável, principalmente o sacrifício, e que isso leva à felicidade. Outras ideias particulares derivam desse raciocínio: a fidelidade, a lealdade e o respeito a esse princípio (e seus representantes), auto-realização e autonomia com relação à demanda de outros com base na liberdade concedida pelo princípio-, encontrar toda resposta nos valores derivados do princípio e ser obediente, felizmente obediente a esse imperativo.

As deduções dessa premissa têm um escopo não imaginado, mas compreensível. Eles se completam com uma exacerbação moral acima da norma, isto é, a moral, inspirada em princípio irrefutável, o que é mais legítimo que a própria lei; e uma rejeição da natureza humana, que busca o vício, satisfazendo impulsos, é irreprimível, especialmente nos campos da violência e da sexualidade. Há uma nítida distinção entre cultura e natureza, em termos de moralidade e instinto, em que a moral cruel acaba privilegiando a negação do impulso natural que Freud chamou de princípio do prazer. É necessário rejeitar a natureza, que é uma fraqueza

Estes são os conteúdos iniciais com os quais o exame de consciência começa. Mas como a prática desse exame é ensinada?

Esses conteúdos são, ao mesmo tempo, conhecimento processual, que incide nas ações, eles próprios contêm metodologias de ensino diretas. Sem dúvida, a correlação prática do conceito de respeito e lealdade, para citar alguns, é agir com respeito e mostrar lealdade. Levando isso em consideração e ignorando um pouco a ação direta que cada ideia representa, é possível adicionar outros dispositivos estratégicos da PC para ensinar o exame de consciência.

Esse exame, que é um tipo de inventário de erros que se distancia do princípio norteador, baseado na evocação da memória da dor, consiste em experimentar com tristeza, com culpa, uma grande porcentagem dos atos cometidos. É por isso que o argumento emocional que quebra ao sujeito, porque a PC lida com uma pessoa que está com problemas e sente que, no início, ele já deve algo à sociedade, aos outros, a Deus. Em meio à fragilidade, o processo começa.

É ensinado com metáforas, por exemplo, a já conhecida sopa de espinafre. É uma versão contextualizada de encontrar prazer no descontentamento; passar por uma lista de verificação em que o que gostamos de fazer talvez não seja o mais sadio, e o que não gostamos de fazer seja o que deve ser feito diariamente, como reparação ou penitência diante dos fracassos morais. Trata-se de fazer perceber o erro o tempo todo. Outra atividade específica é aprender a levantar a mão como sinal de respeito no início. Enquanto isso, os alunos são os destinatários de uma didática não muito criativa, mas certamente eficaz: o discurso messiânico-salvador-exortativo, que é uma prosa exaustiva, que parece reprovação, mas que está penetrando o aluno, a ponto de acabar repetindo no futuro, mesmo que na aula diária da escola ele possa ter se mostrado

displicente com tais ideias morais. Poucos alunos acabam se rebelando resolutamente contra essa metodologia, porque muitas vezes, embora alguns possam sabotar essa prática messiânica em seus professores, muitos poucos verão essa ação com bons olhos; eles se verão como infratores, se autoreconhecerão como as "inconveniências", os casos difíceis da instituição de ensino. Poucos, como Sergio conseguem de defender.

O como ensinar o exame da consciência tem estilo próprio, com pressa e não muito calmo. A PC não dá tempo para reflexão, mas emprega inquietação como emoção do discurso, porque é um discurso que na sua prática privilegia o medo, o medo do novo, do outro diferente.

O medo, por sua vez, é uma metodologia muito poderosa, subjacente à pressa e à inquietação, que contribui para o colapso do exame da consciência, porque aceitar os princípios da comunidade é mais fácil quando tudo o que a comunidade não representa é visto como perigo e insegurança. Aceitar o descontentamento não é uma tarefa simples de alcançar, mas o medo é o adesivo social irracional que um espírito quebrado exige para aceitar a moralidade, caso a autopercepção de seu pecador não seja suficiente. O medo é posto em prática por professores que anseiam pelo passado porque era melhor e têm exemplos de quem temer em todo lugar: estrangeiros, ateus, anarquistas, pandemias, ladrões, "doentes", homossexuais, que incorporam extravagância, promiscuidade, impertinência, desobediência, etc.

Este "como ensinar" não exige uma pureza absoluta e retidão para os professores e professoras, e as instituições de ensino em geral, ou da sociedade em geral. Na metodologia dos professores, pode acontecer com certa frequência que enunciem valores que não praticam no espaço de aula, o que não representa um descuido ou incoerência da PC, e sim, é parte da forma de operação. Lembrando que no capítulo anterior se encontrava que os discursos possibilitam a crueldade a partir de uma aceitação total da ideia de um grande abismo entre a teoria e a prática. É, ao contrário, do pensado, não invalida a PC, e sim a faz possível, porque não há comprometimento, senão que é movida pelo pensamento e imposição de um princípio assumido como universal. Nesta ordem de ideias, se não é compromisso, coerência, o que sustenta a crueldade, e sim o medo e a submissão, o "como ensinar" contribui para mostrar que não é tão importante agir bem quanto aparente fazê-lo, como o apresenta Nietzsche, no âmbito conceitual: diante a falha descoberta, a expressão do sujeito não é do tipo "não devia fazer isso", e sim "algo que aconteceu inesperadamente mal" (Nietzsche, 2005a). Assim, esta incoerência de um professor perante seus estudantes mostra a real preocupação: fazer da PC não um compromisso, mas uma prudência.

No entanto, o sentido da consciência da culpa através do exame da consciência é que essa possibilidade de "dupla moral" não é tão gratificante ou tranquila para o sujeito. Por falhar

nisso, há uma experiência de mal-estar, insatisfação, que é bastante desconfortável, tanto quanto alcançar todos os preceitos, a PC é eficaz em seu efeito por onde é observado, porque os professores não desfrutam de sua inconsistência, embora muitos não expressem isso, os custos psicológicos são altos. É uma metodologia com consequências macabras, é por isso que é PC. Seguir os princípios da PC, faz com que o sujeito se sinta culpado, pecador e se conscientize dele por meio de exame interno; então, o ensino mostra que existem inconsistências, e aprende que é possível falhar sem ser visto, como o sistema discurso admite, mas, embora isso seja reconhecido, sente-se desconfortável com o desempenho fracassado, porque o juiz externo pode descobrir e o juiz interno que é si mesmo, já sabe.

Nesse “como ensina” a PC, também existem reações indesejadas à implementação de um modelo educacional, como em qualquer pedagogia realizada. Uma dessas reações é uma objeção de um aluno que se recuse à interrupção pelo exame da consciência. A PC possui algumas estratégias para processar a objeção, duas são identificadas:

a. o estilo doutrinário é aparentemente relaxado e, mostrar prudência convida à "conciliação". Essa conciliação é colocada entre aspas porque seu significado é particular: conciliar é tentar tranquilizar a situação enfatizando a forma da objeção e não o conteúdo dela. Uma PC é especialista em usar formulações como “não há problema em protestar, mas não é o caminho”, cujo interesse está em se concentrar nas “boas” maneiras de proceder, enquanto reduz a força da objeção. Para questões como essa, o jovem Sergio era considerado desrespeitoso e rude. A PC não cuida da sensação, mas para evitar que o desconforto se manifeste.

b. O afogamento da objeção através de um tribunal adulto, que esgota o aluno e o coloca novamente no autoexame de suas falhas. Este tribunal é acompanhado pela colocação do opositor na arena pública, responsável pela promoção da culpa. Resumidamente, é assim que o exame do ensino da consciência é retratado.

A próxima pergunta é por que ensinar o exame de consciência. Entre vários propósitos, chamam a atenção quatro: o primeiro, para ver a falta de autoridade e moral como um problema. Em termos nietzschianos, estar ciente é saber sobre a dívida e, conseqüentemente, existe um devedor a quem se deve tentar pagar o que é devido. Esse credor não é qualquer um, é quem nos emprestou o impagável – a vida, a felicidade, a graça –, além disso, diante da fragilidade, ele é a referência indubitável de orientação, é necessário, sua ausência leva ao caos ético. Por esse motivo, sua ausência e a da sua moral derivada são um problema sério para viver. Examinar a consciência a partir da culpa leva a validar a autoridade e sua cultura moral associada.

O segundo objetivo é, acima de tudo prática, a convivência escolar. O exame de

consciência, mesmo nesta religião secular, recupera o temor de Deus, a preocupação por não falhar, não trair, não decepcionar a encarnação do princípio supremo. Nesta versão laica, é garantido que a convivência funciona em termos observáveis, isto é, que o homem diminuído em seu ímpeto obedeça, respeite, seja fiel, que isso tenha implicações psicológicas, não resulta tão importante quanto manter a ordem aparente. A repressão é muito eficaz, infelizmente, neste contexto, a convivência é reduzida à negação de qualquer tipo de conflito.

O terceiro objetivo é lembrar os perigos mais perseguidores segundo a instituição Gimnasio Castillo, o controle da sexualidade e do vício. Freud já o analisara, observando como a cultura administra o desejo sexual, impedindo que ele seja realizado livremente, pois estabelece normas regulatórias como a endogamia ou a sublimação do desejo – questões mencionadas no Primeiro capítulo –, parecendo que a insatisfação do desejo sexual é essencial para manter o vínculo social. Em relação ao vício, é necessário reconhecer que a estrutura conceitual do presente trabalho não possui ferramentas sólidas para indicar como esse objetivo é alcançado. Neste caso, é prudente apenas deixá-lo enunciado.

O quarto objetivo, intimamente relacionado aos dois anteriores e à metodologia da PC, é o medo. O medo é dos resultados centrais da proposta, o medo à “crise”, como indicado pelas diretrizes curriculares e do discurso da instituição mencionada, ou o medo ao outro, como mencionado algumas linhas atrás. O exame de consciência pode gerar uma pessoa com medo de agir, por estar errada; de objetar, por desafiar a autoridade; dos outros, porque representam a antítese do princípio que não deve ser deixado. Realmente, a PC, embora pareça exagerado, gera medo até sair para a rua, porque manter-se em casa e em sua moral é a melhor coisa.

A próxima pergunta é, como avaliar o exame de consciência? Os mecanismos de avaliação exigem uma atitude imparcial e "objetiva" do avaliador, e lembre-se de que não está se falando sobre a avaliação do conhecimento disciplinar, mas sobre ação moral. O avaliador na PC não pode cair no erro de se envolver com o que está avaliando; é solicitado que ele aplique um protocolo estabelecido. Essa objetividade da avaliação está próxima da posição de que "não é nada pessoal ... mas ...", ou seja, é uma tentativa de não criar um vínculo com o aluno no momento de avaliar seu "progresso". Essa objetividade na avaliação é filha direta do princípio universal que guia a moralidade segundo a perspectiva da crueldade, irmã da autonomia e inimiga da heteronomia, ou seja, do envolvimento com os outros a ponto de afetar ações, decisões que, em uma esfera ética, é necessário, então, lembrando Gadamer, descrito no Capítulo 2, que questões morais são questões singulares, que não são resolvidas com a técnica. A objetividade na avaliação, para o avaliador, é observar, assumir a posição de "Gostaria de ajudar, mas não posso".

Da parte da pessoa avaliada, o exame de consciência deve levar à evidência verificável. O melhor critério é uma vida tranquila, que concederá a reconciliação. Calma é, cumprir com todos os requisitos institucionais, não entrar em conflito com os outros, sem qualquer indício de objeção, se houver, então há um indicador de que o exame de consciência não passou pelo ser do aluno, foi mal executado ou não foi feito conscientemente. Essa vida tranquila é prudência, medir as palavras milimetricamente, expressar o adequado, não se transbordar diante nenhum pedido. A docilidade é a evidência verificável.

O professor, durante todo o processo do equilíbrio da consciência, mantém sua "objetividade". Não se conecta a uma realidade específica, porque a abstração é um valor. Ele está investido com um certo "sacerdócio", porque representa os desígnios de um grande Outro que é a cultura cruel, de modo que não tem maiores questionamentos. Isso parece contrastar com a representação social do professor pouco valorizada, pago com salário modesto, profissão que todo mundo pensa e que é percebida como exercida pelas pessoas menos talentosas da escala profissional.

Mas não é tão paradoxal. O professor talvez seja o profissional que tem mais pressão de todos os setores sociais sobre o que deve fazer. É ao mesmo tempo maltratada pelas políticas educacionais e seus resultados, é vítima de um sistema perverso e sua pior crise é sentir-se parte de sua reprodução. Em suma, ele também é um dos assuntos mais "cruelizados". Por esse motivo, agencia quase inconscientemente a crueldade: usa as mesmas formas arbitrárias de imposição, a mesma categorização e despersonalização que usam com ele, aplica-a a seus alunos, promove o sentimento de culpa que ele também carrega; e, infelizmente, ele se identifica mais com o agressor do que com a vítima. Certamente, não é uma generalização abusiva; sem dúvida, há professores que resistem e conseguem gerar um pensamento ético em vez de moral, com seus alunos, apenas que, como discutido no capítulo anterior, a vocação da crueldade transcende a os sujeitos e instituições escolares, é instalado em um discurso amplo, difícil de parar.

No micromundo que é a escola, para aquele momento que é líder, autoridade, sacerdote da moral, o professor representa o grande *Outro*, embora também tenha a possibilidade de renegar o peso que lhe é imposto. Na PC, o professor acaba aceitando seu papel de representante, guardião da cultura, com ou sem conflito interno, evocando aqueles professores do final do século XVIII que se consideravam exemplos morais -talvez, esse número ainda seja mantido-. Uma vez que ele é o representante do princípio moral, que para fins práticos é considerado universal, ele não tem dúvidas sobre o que diz, embora receba, dispersão em sala de aula por seus alunos, muito poucos questionarão o conteúdo do que ele promove em termos

morais Nessa perspectiva, o professor intimida, ridiculariza as crenças de seus alunos, questiona suas escolhas musicais, literárias, discursivas, enfim, morais, sob o manto guia da "verdade". Portanto, é bastante complicado tipificar a agressão simbólica do professor como bullying, o que alcançou a sentença a favor da família de Sergio Urrego, certamente é uma grande exceção. Desde a PC, os professores unicamente querem ajudar seus alunos a entrar no mundo moral consolidado, incluso, uma injustiça, como diria a instituição Gimnásio Castillo na época, se chamarem atenção para seus alunos, são classificados como inimigos (Colegio Gimnasio Castillo del Norte e Campestre, 2020 [2017]). Essa forma é muito semelhante à apresentada pela religião cristã de "sofrer perseguição por causa da justiça". Ou seja, eles são desaprovados ao agir "com princípios".

Nesta narrativa, o aluno é o mensageiro do bem – como nos vídeos institucionais da instituição Gimnasio Castillo – ou o diabo. Seu papel é especialmente da heteronomia, apenas especificamente a parte da heteronomia na qual o conhecimento moral é aprendido de outras pessoas, a concepção que defende as diretrizes curriculares da ética, apoiadas em uma certa parte da psicologia moral, aquela centrada na desenvolvimento cognitivo-racional. Sua autonomia reside em ser livre, obedecendo ao grande princípio. E, um dos principais traços deixados pelo exame de consciência no aluno é a "crueldarização, particularmente aquela em que o sujeito diz ou pensa de si mesmo, que é objeto da crueldade com razão: "Eu mereço". O primeiro passo da PC leva à inutilidade moral.

c. Segundo momento da pedagogia da crueldade: contrição

A dor e a tristeza "saudáveis" têm sua fase de consolidação no ato de se sentir prejudicado pelas ações reprovadoras cometidas, um evento que, na Igreja Católica, é conhecido como Contrição. De acordo com o catecismo da Igreja Católica (2011), existe uma contrição perfeita, que perdoa falhas veniais e até obtém perdão de pecados mortais, se entender a firme determinação de recorrer à confissão sacramental o mais rápido possível (Igreja Católica, 2011. Numeral 1552). Há também uma contrição imperfeita, que surge da consideração da feiura do pecado ou do medo da condenação eterna. O choque da consciência pode ser o começo da conversão, no entanto, isso não alcança o perdão dos pecados, requer outros passos subsequentes que serão discutidos mais adiante.

Da mesma forma, parece que a PC também contempla a contrição. A contrição é sinônimo de "sofrer por pecados", é uma experiência psicológica do sujeito em que sentir sofrimento, desprezando a si mesmo, "enojado de si mesmo", é o prelúdio de uma boa transformação. A PC

procede de maneira semelhante: interfere ao indivíduo em um campo de significados em que não basta admitir a fraqueza no exame da consciência, mas que esse equilíbrio precisa começar a doer e quanto maior a dor, melhor. Passa-se de inventar erros, a sentir lamentações por eles, mas não uma lamentação suave, que não pode ser entendida como uma espécie de contrição imperfeita, deve ser a maior lamentação. Tenta-se então rever novamente, como se vivencia desde a PC, a contrição.

A PC ensina ideias muito específicas neste momento formativo. A primeira e mais geral, é precisamente a capacidade de "sofrer", isso é enquadrado em algo mais profundo: a categorização. Nesse caso, são estabelecidos rótulos quem são contritos e quem não são. Por exemplo, no caso analisado, pode-se constatar que há um sujeito que fez uma contrição perfeita, Horácio, cujos pais e instituição educativa o assumiram como desorientado, arrependido, manipulado e dominado por Sergio, vítima e em busca de ajuda. Com o jovem Sergio, não era assim, ele parecia não se sentir abertamente mal com suas ações, ele nem sequer alcançou uma contrição imperfeita. Ele não se lastimou com suas ações, o que o faz estar "fora" do caminho da salvação e contra a pedagogia.

A categorização é ensinada pela PC, através de exemplos. Somente agora, na contrição, ao contrário do exame da consciência, esse modo de nomear não se concentra em colocar um nome ameaçador nos "outros" para gerar medo, seu foco está em colocar os rótulos do próprio sujeito em formação, fazer com que ele sinta dúvidas e, possivelmente, com nojo de si mesmo, a contrição é um caminho mais direto para o frustrar-se. Alguns rótulos que foram usados na PC, de acordo com o que foi trabalhado, são alguns: abandonado, anárquico, homossexual, ateu, obsceno, imprudente, grotesco, vulgar, inapropriado, exagerado, anormal, inadequado; que não são características do sujeito, mas são o próprio sujeito. O jargão da PC é incluir/excluir de acordo com vários termos, com eles é determinado se há uma dor para falhar ou não, se há contrição ou não. Algum jovem estudante pode se perguntar que tipo de pessoa eu sou, que não deixo minhas manifestações emocionais para a casa? "Que pessoa descontrolada eu sou", "Que dor ser assim."

Essa consciência de quão ruim alguém é, é reforçada, como foi visto no capítulo dedicado à análise de caso, com referência a certos conhecimentos de suporte. Um fato ilustrativo dessa questão é o encaminhamento à psicologia externa do jovem Sérgio, para aprender o "uso adequado" dos momentos, espaços e lugares para demonstrações emocionais ou aconselhamento espiritual para trabalhar o valor da vida⁵⁸. Já se tem todo um discurso

⁵⁸ O valor da vida na moral cruel é entendido como o apego ao instituído. Fora desse quadro, há morte. Morte por desorientação, como no caso de Sergio, morte por assassinato real ou simbólico

disciplinar que apoia a ideia "somos algo muito ruim e reconhecer isto é doloroso".

Outra ideia que faz parte do que a PC *ensina*, é a óbvia exortação a não questionar o mais sagrado, resumido em política e sexualidade. Essas duas questões parecem ser especialmente suspeitas na moral cruel e, portanto, na PC. Em relação à contrição, sofrer por comportamentos públicos e/ou sexuais “inapropriados” é fundamental, e as ideias a serem ensinadas para alcançar tal dor são do tipo: “as manifestações de afeto são para casa”, “respeitamos suas manifestações amorosas, mas tente não fazê-las em público. Desafiar o que é feito em público, precisamente com expressões sexuais "questionáveis", é uma grande ofensa, uma afronta à instituição. O que os outros alunos diriam? Que eles podem fazer o que querem?

O problema da escola cruel é que existam diferenças nessas duas áreas. Não há muito problema se a afronta é reservada. Por exemplo, não haveria problema se o suicídio fosse um ato silencioso, de pouca figuração pública. Mas, é assim em toda pedagogia? Em uma pedagogia baseada na alteridade, possivelmente não, haveria uma pré-compreensão do outro como um assunto de cuidado e responsabilidade diante dele, ao invés de uma acusação de profanar o sagrado. Na PC, a crise não é estritamente do sujeito, é dos valores que são objeto de sacrilégio.

Não está totalmente claro por que a ênfase da CP está na política e na sexualidade, assume-se que é porque essas duas dimensões compõem grande parte da identidade humana. A política revela um "quem", a singularidade humana, a divergência, o desacordo, portanto, não a controlar pode ser arriscado. Quanto ao sexual, por que ter manifestações de amor é tão grave na escola? Pensando com a ajuda de Freud: essas manifestações mostram a realização de um prazer que não pode ser, que pode romper o vínculo com a comunidade. Portanto, um verdadeiro poder da escola é administrar o prazer a cada aluno⁵⁹, mas se não for administrado, a cultura perde, não haveria razão para continuar com esse jogo do vínculo social. Essas manifestações "amorosas" representam, de acordo com a PC, o primitivo, o não evoluído; "E os jovens não merecem experimentar esse prazer porque não amadureceram em sua razão, como os adultos" – a quem tem-se domado e administrado a libido. Por isso, mortificava bastante, que Sergio se aceitasse como era e não se contivesse.

Agora, menciona-se como a contrição *é ensinada* na PC. Sua didática é múltipla e não é exclusiva desse componente; ele também compartilha estratégias de exames de consciência. No entanto, é possível destacar algumas metodologias.

Consistente com a categorização como uma ideia, a discriminação se torna um ato. Não

⁵⁹ Felizmente, os jovens podem ter outros cenários fora da escola, para buscar satisfação.

é por acaso que a escola é um local de extrema discriminação para qualquer pequena expressão de diferença, o que permite tipificar: os "de óculos", os "obesos", a "alta", a "estudiosa", o "doente", o "descapacitado", o "gay" e assim por diante. Isso não é alcançado por um sujeito que discrimine; existe um clima de aula no qual professores e alunos "cooperam" em favor. E junto com a discriminação, há pressão para fazer alguém se sentir humilhado, contrito: o grupo obriga a "sair do armário", a "admitir" o que é. O estilo doutrinário muda em relação ao exame da consciência, não é mais a atitude conciliadora fingida, agora o ataque é direto.

O confisco de objetos é uma prática antiga que faz parte da metodologia escolar. Somente que aqui existem outros escopos, quando o objeto retido é uma espécie de "antitotem", ou seja, um objeto profano que está ali, à vista de todos, para lembrar por que alguém deveria sentir vergonha de suas ações. Um exemplo desse tipo de objeto é a foto do celular confiscado no caso de Sergio, em que o jovem estava beijando Horácio. A esse "anti-totem", todos recorrem para condenar, instruir e se indignar. É público, mesmo que nem todos a vejam, eles sabem sobre sua existência e, acima de tudo, o significado que tem.

Outra prática que reforça a "dor pelos pecados" é culpar o sujeito por suas falhas, enquanto a instituição não assume a responsabilidade pelo que lhe diz respeito. Relembrando o caso analisado, a instituição de ensino sempre expressou que o problema do jovem era o abandono emocional da sua família e que ele também precisava expressar seu ponto de vista sem magoar os outros; assim como, nunca assumiu nenhum tipo de responsabilidade com o triste final; ao contrário, reclamava que Sergio devia guardar as "boas maneiras" *em vez de* ouvir suas reivindicações; não enviou uma comunicação de condolências. Esse procedimento é frequente na moral cruel, culpar o outro e se fazer de desentendido "los de la vista gorda" com a responsabilidade que preocupa. Raciocina-se como se se estivesse em defesa de um ataque, antes de ser "atacado" – entende-se o ataque como repreendido pela responsabilidade em alguma situação. Na moral cruel, as pessoas não falam, dão declarações para se defender antes de ser acusadas. Que paranoia! A PC promove uma capa de suspeita em relação aos outros, reforçada por "jogar a pedra" antes de perguntar o que se procura.

Esse jogo de culpar e "desresponsabilizar" tem outra ação, ou melhor, uma não ação que o acompanha, o silêncio institucional. Por exemplo, no caso estudado, a Secretaria de Educação não respondeu às reivindicações da mãe de Sergio nos tempos solicitados, manteve um silêncio institucional cúmplice das práticas da escola. Essas práticas são reproduzidas em pequena escala na instituição educacional, às vezes, diante das reivindicações, o silêncio se manifesta, com algum cinismo e parte dessa *burocratização da moral* encontrada na análise de caso. O silêncio, a acusação, a falta de responsabilidade por parte da instituição reforça o desconforto

consigo mesmo, fundamental para se doar pelos atos.

Consequência do exposto, parte do ato da instituição de ensino, é radicalizar a posição. Quanto maior a responsabilidade possível com os sujeitos em formação, maior a negação, é um tipo de mecanismo de defesa para não assumir nenhum tipo de compromisso com o mal-estar do outro. Essa radicalização da postura possivelmente ajuda a entender a ausência de mecanismos de dignificação no caso de Sergio.

O exposto acima também pode ser lido a partir de dois tipos de ações: o distanciamento discursivo e o desafio. A PC usa uma linguagem impessoal, desprovida de ligação da pessoa que envia a mensagem, para manter “sob controle” sua responsabilidade e enfatizar o reconhecimento das falhas do sujeito em formação. Heidegger (2003) colocava isso em termos daquilo que diz "o ser", um tipo de voz social na qual não se identifica quem fala: se diz "x" coisa, ou “y” questão. O melhor exemplo dessa enunciação impessoal é dado pelo discurso da instituição Gimnasio Castillo, quando se refere ao que estava acontecendo com o jovem Sergio:

Se les dijo que hablaran con sus padres que se habían declarado homosexuales para que los padres en sus casas orientaran (...) En nuestro manual de convivencia se les solicita respeto a cualquier tipo de pareja en las manifestaciones amorosas (COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL, 2015, p. 13).

Esse "se solicita", "se diz", é um estilo que expressa mais uma vez a prática da não-responsabilidade.

Em relação ao desafio como uma maneira de proceder a partir da PC, é especificamente uma atitude desafiadora em relação ao aluno, que o desafia a manter sua posição perante o tribunal cultural, como mencionado anteriormente. O raciocínio de fundo é algo como "se o que está fazendo não está errado, diga-o! Se é tão corajoso"; fórmula de desafio enfrentada pelo jovem Sergio. Embora o aluno não considere o que diz ou faz negativo, ele deve ter medo de julgamentos, categorização, acusação, entre outros. É claro que é assustador dizer o que é, mas não porque é uma consciência do erro e do defeito em si, mas porque lá fora, aqueles que ouvem podem ser um grupo atento para caçar com reprovação. Portanto, não existem muitas opções, enfrentar é sofrer essa discriminação, ou silêncio, que na lógica da crueldade é lida como "não responde porque sabe que há algo errado".

Outra estratégia notável é a invenção de problemas para inventar culpáveis. Inventar um problema é dizer de algo que é uma situação patológica a ser resolvida, por exemplo, falar sobre "desvio sexual", referindo-se às orientações de um indivíduo. Quando é declarado um problema, surge o desejo de achar um culpável: os pais, a casa, o próprio sujeito. Claramente,

não haveria culpável, se não há "crime moral", mas é importante para a PC que haja um problema; caso contrário, não haveria contrição.

Passando para a próxima pergunta, *para que é ensinada a contrição?* Seguindo a analogia sacramental, essa forte dor pelos erros cometidos é um dos objetivos centrais. Na PC, é ensinado especialmente a produzir não-conformidade consigo mesmo, descontentamento da própria identidade. Isso alimenta o sentimento de culpa, o desprezo por si mesmo e também uma dependência moral da autoridade. A contrição enfraquece as próprias justificativas sobre os atos, faz questioná-los, mas não para reinventá-los, mas para envergonhar e aderir à moral atual. Essa última afirmação é outro dos principais objetivos da contrição: começar a ganhar terreno sólido na atribuição à moralidade, com fé, com necessidade de salvação. É necessária uma moral suficientemente radicada e arraigada, para que, mesmo em um determinado caso, possa chegar a ter forças para enfrentar a lei, a lei. Tão importante é esse propósito para a moral cruel que, na maneira de ler o mundo, o que é considerado moralmente repreensível, também é geralmente assumido ou condenado como se fosse uma questão ilegal. De tal maneira que, o autodesprezo provocado pela contrição, não apenas faz dizer "os erros machucam", mas também pensar que tais falhas são moralmente repreensíveis e podem até se tornar ilegais. Há uma linha tênue que geralmente cruza a cultura no momento de julgar, entre uma ação moralmente repreensível e uma ação legalmente punível. A formação moral é tão poderosa que alguém pode sentir que está fazendo algo contra a lei quando pratica algum tipo de transgressão moral, por exemplo, expressando suas críticas quando pensa dominante ou declarando uma orientação sexual diferente da maioria da população.

Como avaliar a PC na contrição? Como outras formas de avaliação derivadas da ideia de aprender do observável e até mensurável, a contrição é avaliada com evidências. No entanto, neste momento pedagógico não há uma realização concreta da contrição, como acontecerá na obra mesma que fará com que se sinta satisfeito, de acordo com os momentos do sacramento da penitência. Mas há evidências parciais que mostram o cumprimento da dor dos pecados, e é exatamente isso que mostra com atos que a má consciência pesa, atormenta, desconforta. É uma auto laceração cuja causa é o mal-estar pelas ações cometidas contra o princípio norteador.

Essas dores devem ser somatizadas na crise da juventude quando fracassa, desde pequenas falhas até a morte. Nesta delicada questão, a dor deve ser acompanhada de resistência, de masoquismo para não fugir dela, para não tentar escapar. A morte não pode ser uma saída da contrição, pelo contrário, isso mostraria que um sujeito não tem uma contrição sincera, e que a culpa e a teimosia o invadem para tomar decisões erradas. Um pouco desse tipo de discurso que a instituição Gimnasio Castillo promoveu sobre o que aconteceu com Sergio, para a

instituição, o jovem estava perturbado, longe da moral correta, influenciado pela anarquia, a homossexualidade, enfim, não suportaria seu "coração contrito e humilhado". Essa falácia está relacionada com que a avaliação da contrição é sofrer vivendo, sem se revelar.

Portanto, uma das coisas que desperta a ira de professores e instituições em uma PC é que o aluno não mostra envolvimento por suas ações, não se sente mal. Por ser tão difícil de avaliar, justamente por se tratar de uma experiência de crise interna, a PC se detém nos vestígios e nos referentes objetivos que podem explicar o desconforto interno. Os vestígios são precisamente ter notícias do nível de afetação psicológica do aluno por suas ações, os referentes objetivos são o registro de cada pessoa, com o registro de seus erros, dos “avisos” por parte da instituição diante das ações puníveis, comumente conhecido como "observador do aluno", um objeto quase sempre físico que rastreia e desperta a culpa, é um arquivo que raramente reconhece as qualidades dos sujeitos.

Essa prática do "observador" também alimenta essa burocratização da moral. Porque, além de ser uma amostra de razões sistematizadas para os alunos sofram, torna-se evidência do “acompanhamento” da instituição educacional dos processos escolares, um tipo de certificação de que “algo é feito” pelos sujeitos em formação. A estes são adicionadas evidências de encaminhamento a outras entidades e profissionais para acompanhar o aluno a "entrar em razão", o menos importante nesse caso é que o acima exposto ajuda os alunos, pois para a PC não importa o resultado em termos dos benefícios para o sujeito, importa a "gestão", o que salva a escola não é ajudar o outro, não é sobre isso, o que serve é a certificação de que "algo foi feito", e isso é, literalmente, qualquer coisa⁶⁰.

Enquanto isso, o *professor*, no processo de contrição, também ajuda a despertar a dor do fracasso, no corpo discente. Ecoando o conhecimento da categorização, exerce uma normalização permanente a partir do conhecimento – ou de seus preconceitos –, tentando localizar qualquer prática dissidente como expressão de anormalidade. Seu papel não é apenas um avaliador de campos do conhecimento, mas, acima de tudo, ele é um avaliador de subjetividade.

Na PC existem realmente poucos professores que não aceitam ao outro e o outro como objeto de reclamação. Diante do desafio de novas subjetividades, refugiam-se na institucionalidade. No caso de Sergio foi assim, na história reunida nos processos judiciais não há referência de um professor ou professora tivesse tratado o jovem Sergio com hospitalidade

⁶⁰ Nesse fenômeno, embora não seja a questão central, se destaca que as instituições de ensino tenham mais assessores jurídicos do que emocionais, mais consultores jurídicos do que pedagógicos, algo que entra em jogo a favor da burocratização da moral.

ou compromisso. Pelo contrário, a tentativa solitária desse aluno de se desmarcar da má consciência, apropriando-se de frases como “minha sexualidade não é meu pecado, é meu paraíso”, foi assumida como um desafio às categorizações realizadas pelos professores em sala de aula.

O professor, dando continuidade à atitude institucional, usa moral cruel para esconder seu cinismo, que de qualquer maneira vem à tona na análise. Ele mostra seu abuso da condição de poder, interferindo com um menor, em termos de anulação moral, desvalorização, usando violência simbólica, como se fosse meritório. Essa atitude do professor nos lembra as reflexões de Adorno (1965), relacionadas ao pouco reconhecimento que a profissão de professor desfruta socialmente, uma vez que esse filósofo alemão mencionou que o poder do professor, sendo sobre um menor de idade, não é um poder real, como o de um advogado, por exemplo. De fato, em suma, é um poder abusivo sobre alguém que exige tutela, em vez de sofrer autoridade. Regocijar-se com esse tipo de poder é cinismo.

Com a atitude de desvalorização moral por parte do professor, também é lembrado Nietzsche (2005a), um dos autores abordados nesta pesquisa: a atitude de desprezar o que é diferente nos estudantes caminha de mãos dadas com a tendência de a moral cruel, de criar um inimigo que é desprezível. O oposto do que é estabelecido é insignificante; portanto, o professor deve promover o aluno a se desprezar, a ver-se como um inimigo do "bom", da "verdade". O professor vê no outro, quando deixa certos quadros, um ser desprezível, e esse sujeito desprezado, se vê da mesma maneira.

O aluno, diante da contrição como prática pedagógica, deve, além de sofrer muito por ser quem ele é, adquirir um "compromisso", no qual é forçado a se distanciar de práticas moralmente questionáveis. Sergio, por exemplo, foi pressionado a manter distância com o outro jovem, entre outras coisas. Os estudantes são sujeitos em crise porque estão sendo pressionados por dentro e por fora, de má consciência e superego, são pessoas com uma *dívida* com a educação oferecida. A contrição acaba desencadeando transgressões, vitimizações, revitimizações e autovitimizações, mas não são nomeadas assim, são chamadas de educação moral e, especificamente, dor "saudável" pelos erros cometidos.

6. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa fazer um reconhecimento especial aos leitores atentos e rigorosos que valorizaram e problematizaram todo esse trabalho com um sentido construtivo. Assim, agradeço as contribuições e perguntas dos professores Piedad Ortega Valencia, da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia; Ivanilde Apoluceno de Oliveira, da Universidade do Estado do Pará; Ivany Pinto e Damião Bezerra de Oliveira, ambos da Universidade Federal do Pará; e Alexandre Adalberto Pereira, da Universidade Federal do Amapá. Claro, agradeço, também a quem foi a guia acadêmica, primeira motivadora e leitora crítica, professora Sônia Maria da Silva Araújo.

Esses professores contribuíram para promover o cuidado na escrita e nas abordagens mais destacadas deste trabalho, desde as primeiras versões que vieram à luz. Em consideração e respeito às suas revisões e recomendações, finalizo o estudo levantando algumas questões articuladas aos comentários perspicazes que fizeram no sentido aprofundar nossa análise crítica.

Existe uma pedagogia cruel intencional?

Uma das ideias promovidas neste trabalho acadêmico é que a formação da crueldade moral no sistema educacional, tomando um caso como referência, é intencional. Não é um evento espontâneo e desorganizado que os sujeitos forjados da educação sejam alguns promotores, vítimas e, finalmente, herdeiros da crueldade.

Há um nível importante de sistemática na construção de uma pedagogia da crueldade, como foi afirmado na página 15 deste documento. Assim, a intencionalidade articula-se com a sistemática, que, embora nem sempre ocorram juntas, nesse caso ocorria dessa maneira. Mas isso não descarta ignorar a questão: em que sentido a pedagogia da crueldade é intencional?

O intencional tem se articulado com o ilocutório, embora essa seja uma categoria de discurso que lide precisamente com a questão da intencionalidade, dividida em outras questões específicas, como o que o discurso diz? O que o discurso significa? perguntas que vinculam ao emissor de um conjunto de frases ao receptor. A intencionalidade mencionada no trabalho tem a ver precisamente com essas duas questões associadas à explicitação do que foi dito e à recepção do que foi dito por uma comunidade específica de oradores, neste caso incorporado na cultura escola, não tanto com a "vontade" específica de "alguém" que promove todo um sistema moral.

Focar na intencionalidade, neste caso, é ser capaz de identificar, a partir do que é

explicitamente dito, traços que promovem uma pedagogia cruel, como a rejeição do diferente, a ideia de uma ontologia humana na qual alguns entram como sujeitos humanos de respeito, a justificativa de agressão ao outro, entre outros. Essa intencionalidade foi identificada através das respostas dadas a perguntas como qual é o estilo do discurso? Como e para que o relato está ligado à história? Que ideias, crenças e valores circulam no discurso? Quais estratégias de persuasão são usadas? (p. 159). As respostas a essas perguntas permitem supor que a crueldade é um devir cuja realização ocorre na educação.

A intencionalidade está ligada, em uma perspectiva menos psicologista como a nossa, ou seja, não está muito interessada nas "massas de representações" que norteiam uma ação, com os efeitos evidentes dessa operação. Sob esse olhar, a intenção foi revelada no presente trabalho, devido à crueldade documentada no caso do jovem Sergio Urrego. A história desse jovem mostra que a crueldade moral norteou várias práticas de formação identificáveis, que dificilmente poderiam ser reconhecidas como erros ou omissões nas ações dos membros da comunidade educativa envolvidos, dado seu nível de *persistência e sistemática*. A intenção nessa ocasião viria a ser revelada pela consequência e não pelo antecedente.

Por outro lado, detectar a intenção de formar na crueldade não se refere necessariamente a um sujeito ou grupo de sujeitos nos que a primeira vontade da agenciamento pode ser localizada. É intencional, porque os sujeitos dizem o que dizem sabendo, por exemplo, dizem e promovem a ideia de um princípio ético claro e incontestável que serve para distinguir o bem e o mal no sentido moral, e agir de acordo. É possível que eles não prevejam em detalhes as consequências devastadoras desse princípio, especialmente em aquelas pessoas que se distanciam do arquétipo moral e que carregam todo o peso da censura e desprezo do público, que podem eventualmente ser, até elas mesmas. Mesmo assim, as pessoas optam por seguir um certo discurso, não sem coerção, não sem rescindir do capital cultural, não sem deixar de lado o preconceito, não sem a ignorância, mas junto com essa série de determinações, a decisão também permanece, a capacidade de preservar ou não uma atitude.

Pode-se argumentar que, por ignorância, pode-se agir de maneira errada e, assim, encaminhar a discussão para a filosofia antiga, que em ética lutava por estabelecer se uma ação ruim está acompanhada de informações ruins que a explicam. E, embora essa possibilidade seja possível, neste trabalho se considera que a crueldade não é principalmente um problema de ignorância, embora exista algo disso, é sobretudo um problema **ético**, de assertividade prática ante o reconhecimento de outro. Colocar o problema da ação ética dentro da estrutura de saber ou não saber, levaria a vincular ética à epistemologia, geraria inconvenientes sobre os quais já ouviu-se falar na história recente, como , por exemplo, conceber a ética como a execução de

instruções predeterminadas, ou pensar que aqueles que agem "bem" são pessoas alfabetizadas, e nada está mais longe dos fatos.

A crueldade, a pedagogia da crueldade, é intencional, porque implica concepções que conduzem a ações e, no nível prático, o indivíduo, por condição existencial, por mais alienado que ele seja, por mais limitado que seja o conhecimento inicial, é inerente nele pensar e questionar sobre o que está fazendo em sua intervenção no mundo.

Pode-se pensar que a execução dessa pedagogia é inconsciente no sentido freudiano, ou seja, está alojada no eu desde sua constituição, como um superego que se torna consciência moral. A repreensão, a punição, a culpa, a má consciência, passaram da consciência para o inconsciente e continuam a operar efetivamente; nessa medida, haveria algo não intencional. Nesse sentido, há um problema que precisa ser rigorosamente desenvolvido, já em outras investigações, e é se, no campo da crueldade, o inconsciente é involuntário.

Como reflexão provisória, se deixa a seguinte ideia. Aquilo que estava alojado no inconsciente passou pela consciência antes e, por causa de fenômenos como repressão e vergonha, foi para lá. O inconsciente está fora do controle do eu consciente, que é princípio da realidade; no entanto, ele se conecta à consciência através da linguagem – lapsus –, dos sonhos e outros sintomas ou somatizações, responsáveis por assuntos não resolvidos. O inconsciente articula-se com o consciente para poder sair de alguma maneira, em muitos casos se manifesta de uma maneira socialmente apropriada, e esse processo produz desconforto. Esse desconforto é a expressão da cultura repressiva que forma, e a psicanálise, em parte, ocupa-se de acompanhar os indivíduos na sua busca pela descoberta dos componentes desse desconforto. Mas esse trabalho de autocompreensão não é apenas o objeto da terapia, faz parte do ímpeto humano de se angustiar e superar sua angústia, de observar o que há nas ações que parecem involuntárias e movidas por um inconsciente desconhecido. Parece então que o inconsciente, ou melhor, suas manifestações, ao passar pela censura do eu e pela reflexão sobre o desconforto, não é mais involuntário nesse caso, pelo menos não no sentido de não fazer ou ser responsável por seus atos.

Além disso, embora o que está alojado no inconsciente seja muito poderoso, o ser humano não está sendo concebido como vítima de um determinismo mecânico de seus conteúdos e energias reprimidas. O eu é uma totalidade indeterminada, mais complexa que a consciência simples, mais elaborada que a modelagem que um sujeito passa devido à sua cultura. E mesmo que a crueldade fosse uma questão inerente à natureza - e, portanto, independente da vontade – isto não omitiria a pergunta sobre essa natureza problemática e a luta contra essa parte da configuração humana.

O inconsciente não corresponde, em todas as situações, ao involuntário, conforme acima. Especialmente, não existe essa correlação no campo educativo, cuja questão permanente é sobre a formação, os valores, a moral, a ética nas populações que estão passando pelo sistema escolar. Embora a questão seja retórica, explicitá-la discursivamente conduz a um certo grau de convicções inquietantes, por exemplo, quando é uma questão que é objeto de uma abordagem coletiva nas escolas.

A intencionalidade presente na pedagogia da crueldade pode não pode ser atribuída a uma vontade individual que é entendida como um autor intelectual, mas é incorporada e consentida em determinadas vontades, professores, diretivas e demais sujeitos formadores. que, ao promovê-la, eles também são responsáveis pelo que promovem.

Preferência ou orientação sexual?

Agradecendo ao professor Alexandre Adalberto Pereira, por ter lançado essa pergunta depois de ler este documento. O professor chamou a atenção para a importância de usar os termos de “preferência sexual” e “orientação sexual” com cuidado. Após essa conversa, assumi a tarefa de modificar a palavra "preferência" por "orientação", tendo em vista que essa expressão se refere à orientação do desejo sexual, pois não é uma questão de escolha, pois não é de uma decisão ser heterossexual, bissexual, homossexual, por exemplo.

Somente uma alusão à "preferência sexual" foi registrada neste trabalho, por se tratar de uma citação na página 102, no contexto de uma declaração que o advogado representante da instituição de ensino estava dando à justiça colombiana. Existem alguns termos que não têm fado, pois, além de imprecisos, não satisfazem o que esse pesquisador queria dizer com eles, como no caso de “bullying” e da mencionada “preferência sexual”, mas decidiu-se restringir seu uso a literal, expresso pelas fontes utilizadas e respeitando sua presença em documentos oficiais. Às vezes, os termos usados nas regulamentações ou nas fontes consultadas impossibilitam a ampliação do significado; no entanto, com a interpretação e a conceituação da crueldade, foi possível expressar amplamente o problema de pesquisa.

Esse erro terminológico – o de “preferência” – tem a ver com a pouca ênfase conceitual que foi feita em relação à sexualidade, especificamente à homossexualidade. De fato, essa não é uma questão menor: por que a homofobia não era o centro do trabalho?

O motivo foi uma escolha analítica. No âmbito da estrutura investigativa proposta, a atitude homofóbica a que o jovem Sergio Urrego foi submetido é entendida dentro de uma ampla atitude moral, como um efeito da crueldade. Esse tipo de formação moral é aquela que

admite a rotulagem aos sujeitos para ser destinatários de práticas de censura e rejeição: "homossexual", como no caso de Sergio, mas também outros como "indígena", "doente", "ateu", "ativista", "pobre" e um longo etc. A pedagogia da crueldade é dirigida contra quem profana seus valores ou que não se conforma, em silêncio e obediência, a seus princípios. Sem ignorar que o problema da homofobia é absolutamente sério, repreensível e profundo em si, a escolha foi sugerir um aparato reflexivo que focalizasse a estrutura da crueldade, sem conseguir detalhar neste trabalho a particularidade da categoria do destinatário. Se existe uma ideologia baseada em moralidade cruel, a homofobia é uma expressão dela.

Linha pedagógica

Outra observação interessante foi sobre a questão pedagógica do trabalho, referindo-se especificamente às seguintes perguntas: qual é o compromisso pedagógico do trabalho investigativo? Qual o papel da pedagogia crítica no trabalho? A pedagogia da crueldade, em que sentido é pedagogia? Tenta-se abordar essas três perguntas.

O compromisso pedagógico do trabalho de pesquisa se concentrou na compreensão, interpretação e aplicação em torno de um fenômeno, o da crueldade na educação. A aposta foi tentar contribuir na explicação da existência sistemática de tal fenômeno. Portanto, o tom intencional deste documento está na sugestão de analisar o fenômeno, em vez de indicar uma pedagogia alternativa.

No entanto, a pergunta sobre a abordagem pedagógica é tão irresistível e importante que cobra um discurso. Este trabalho investigativo requer a produção de um novo volume, no qual desde uma alternativa específica à pedagogia da crueldade seja respondida. Nesse cenário prospectivo, a hipótese que pretende se tornar uma aposta é contribuir para a configuração de uma *pedagogia da alteridade*, no mesmo sentido em que se caracterizou a pedagogia cruel: propósitos, metodologia, princípios, etc. E, claro, uma fundamentação ética clara. Uma ética da alteridade pode ser um novo registro diante da pedagogia da crueldade.

Quanto à questão da pedagogia crítica, essa questão foi feita perante a leitura da Professora Piedad Ortega, reconhecendo a valiosa produção pedagógica brasileira, especialmente em sua expressão crítica, em autores emblemáticos como Freire. Nesse sentido, parte da resposta para o lugar da pedagogia crítica é encontrada no parágrafo anterior, na medida em que seus fundamentos éticos também contribuem para uma pedagogia baseada na alteridade, proposta que não foi o centro das atenções neste trabalho por própria natureza, o objetivo da pesquisa.

A pedagogia crítica envolve transformação, análise da contradição, outras formas de se relacionar com os seres humanos com base na horizontalidade e no pensamento racional-crítico. Portanto, como uma atitude prudente, como foi mencionado na seção 3, optou-se por trabalhar a partir da interpretação, antes de lidar com a transformação. Não por omissão, mas por exaltação do que pode ser uma educação concebida a partir da pedagogia crítica. Dito isso, são muito valorizados também as contribuições dos professores, especialmente as do professor Damião Bezerra de Oliveira, ao observar que o exercício da interpretação e compreensão da maneira como uma pedagogia da crueldade opera, envolve uma atitude crítica permanente, embora nem sempre seja explícito.

Por fim, permanece a reflexão, também em razão de outros estudos, que a pedagogia da crueldade é pedagogia. Admite-se que, no início deste trabalho, essa pedagogia era tão distinguível, quanto qualquer outra, por seu objeto, objetivos, metodologias, concepções de professor e aluno. Após a jornada de investigação, foi fundamentada essa intuição com evidências extraídas do caso de Sergio Urrego e da revisão dos regulamentos educativos associados. No entanto, enquanto essas linhas são escritas, surge a questão de saber se existem também práticas de formação cruéis em outras pedagogias com nomes próprios, o que provavelmente será o caso. Levando em conta essa nova intuição, seria necessário pensar que o que é chamado de "pedagogia da crueldade" não está no mesmo nível categórico que modelos ou abordagens pedagógicas, parece ser uma perspectiva educativa mais ampla que tem capacidade para se instalar em qualquer outra pedagogia específica. Por exemplo, no caso de Sergio Urrego, a pedagogia da crueldade vivia dentro do que era nominalmente enunciado como pedagogia institucional, de natureza humanística. Essa situação ajuda a entender que a pedagogia da crueldade ocorre e, ao mesmo tempo sendo implícita, não seja admitida. A pedagogia da crueldade é um eixo transversal, pois é a expressão de um sistema cultural cruel, que atravessa múltiplas abordagens pedagógicas e didáticas.

Há uma contradição na escola sobre a pedagogia de crueldade?

A partir do resumo do presente trabalho, a identificação de uma contradição na escola foi expressa como um problema, que consiste em promover processos de formação para a coexistência usando mecanismos de subordinação, exclusão, discriminação, agressão, justificados em uma moral baseada na crueldade. Uma das observações agudas dos leitores deste trabalho foi ressaltar que, como a escola está imersa em um sistema cultural cruel e violento, não seria uma contradição em seus modos de educar, mas uma continuação completa

do sistema.

Se acredita que em segundo plano encontram-se novamente as diferentes configurações da escola, de acordo com as perspectivas a partir das quais ela é lida. A escola serve a múltiplos propósitos e a todos ao mesmo tempo, alguns dos quais se contradizem. A escola é um local de reprodução ideológica do Estado, como observou Althusser (1969), ao mesmo tempo, é um cenário de encontro e socialização entre pessoas que iniciam sua experiência de viver na esfera pública, que por sua vez é um local de renovação e transgressão, de emancipação. É também uma instituição que nutre a produção e a economia com base na qualificação dos sujeitos, enquanto às vezes fornece condições para pensar em outras relações materiais que não sejam consumo e empregabilidade. Isso nos leva a perguntar por que foi afirmado que havia uma contradição na dinâmica da escola.

É necessário afirmar explicitamente que a escola promove a crueldade, pois está ancorada em um sistema que legitima e, ao mesmo tempo, esse trabalho é contraditório ao seu espírito de libertação das consciências através do conhecimento e convivência com os outros. Acredita-se que na escola a contradição que se torna insustentável se concentra em tentar promover uma educação ética reduzida à disciplina e ao medo da norma. Em outras palavras, promove uma ética que, do ponto de vista do reconhecimento da alteridade, não é ética. Vê-se uma contradição pela resistência a acreditar que a escola e a educação em geral deixam de ser um dos poucos lugares onde o progresso e a redução da desigualdade social são possíveis. Na realidade, a escola é um lugar onde vários discursos disputam a hegemonia, há nela uma luta permanente pelo significado. A contradição é permanente, o que, em certo sentido, é válido, porque sua presença indica que não alcançamos a subordinação final de nenhuma ideologia.

Na escola, assim como existem propostas educacionais curriculares que impõem crueldade, também surgem professores, diretivos, estudantes insatisfeitos, transgressores e renovadores. A escola é tão colonial quanto os templos góticos e ao mesmo tempo tão contemporânea que contribui para solucionar as crises culturais ao abraçar o futuro.

A instituição educacional onde se encontra uma experiência contraditória não é apenas uma categoria teórica, é a atual escola colombiana. A seguir, caracteriza-se um pouco mais esse tipo de instituição, oferecendo uma breve extensão, em resposta à consideração da banca examinadora, que convidaram a comentar mais sobre a escola no contexto colombiano.

A escola colombiana está enquadrada em um tecido educativo nacional que possui vários níveis de generalidade, desde estruturas internacionais a instituições educacionais, que são o cenário e o objeto de reflexão deste trabalho.

Uma das características mais gerais das sociedades modernas é promover a

comunicabilidade entre as nações, a fim de tentar estabelecer propósitos globais que convoquem os interesses de muitas pessoas do mundo, uma questão que é agrupada no âmbito das relações de produção, conforme mencionado na página 13. Talvez tenha sido assumido que os modos culturais do ser humano têm elementos comuns que tornam possível pensar que quase todas as nações buscam a mesma coisa de maneiras semelhantes, o que é frequentemente entendido como o desejo de fluxo de capital. Com essa referência, as políticas internacionais, lideradas pelos chamados países "desenvolvidos", tentaram generalizar as maneiras de agir e treinar os sujeitos e, como resultado, houve algumas diretrizes educacionais para todo o mundo que instituem desafios educacionais para quais os sistemas educacionais dos países devem se voltar.

Nos anos 90, ocorreu a consolidação de uma organização internacional denominada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, a partir da qual são centralizadas as intenções em matéria de educação dos países que fazem parte da ONU. A principal inspiração da UNESCO, desde então, repousa nos objetivos dos 8 milênios: Erradicar a extrema pobreza e a fome; alcançar a educação primária universal; promover a igualdade de gênero; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o AIDS, malária e outras doenças; e garantir a subsistência do meio ambiente e promover uma parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2011).

A UNESCO então entende e assume que a educação deve ser orientada para responder às solicitações modernas: superar as dificuldades sociais, realizar controle de natalidade, garantir acesso à educação e apresentar uma proposta para o desenvolvimento humano sustentável. No campo especificamente educativo, isso se materializa incorporando os princípios do desenvolvimento sustentável nos governos nacionais e nas políticas educativas, especificando também alguns princípios fundamentais para todos os povos sob figura de *Os Quatro Pilares da Aprendizagem: Aprendendo a Saber, Aprendendo a Fazer, aprendendo a ser e aprendendo a viver juntos* (Delors, 1996). Diante da pergunta, o que deve ser ensinado a todos os povos? A resposta é que esses quatro modos de aprendizado devem ser ensinados por meio de conteúdo disciplinar e demais ações pedagógicas.

Estas propostas internacionais foram posteriormente contextualizadas no âmbito da América Latina – segundo nível de generalização –, em vários encontros regionais ocupados na questão educativa partindo da necessidade de lidar com duas noções de país, quase antagônicas, entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvido, sendo este último uma grande parte das nações latino-americanas. Embora as propostas da UNESCO sejam em princípios gerais, não é possível entender, por exemplo, a noção de avanço científico e tecnológico da mesma maneira

em países diametralmente diferentes, ou entender que a cobertura educacional não é dita no mesmo sentido para a África, onde o ensino primário não é para a maioria das crianças, que, em outro país europeu, como a Espanha, que lida com a cobertura, incluindo o ensino superior. Também não é possível entender da mesma maneira qualquer dos objetivos do milênio em países que sofreram ditaduras e violações constantes dos Direitos Humanos ⁶¹, que em países onde a justiça e a democracia são mais praticáveis. A partir daqui, por exemplo, surgem perguntas como: Como aprender a conhecer quando a história, por exemplo, associada à violência, não se constitui em parte do conhecimento dos povos que sofreram esses fenômenos? Se aprender a ser implica uma posição ética em relação ao mundo, quais são os fatos que nos permitem consolidar e julgar essa posição que não foram revelados? Aprender a ser, em uma sociedade marcada pela violência, a crueldade, a impunidade, o que significa? Como a ideia de aprender a viver juntos é tratada em países com sérios conflitos armados internos como a Colômbia?

Nesse nível internacional latino-americano, as conexões entre as diretrizes educativas e a formação ética e acadêmica na escola ainda não são claras, exceto que os conteúdos escolares parecem ser direcionados ao presente e futuro produtivo, e não ao passado reflexivo que afeta a identidade política. Os princípios internacionais são, na sua maioria, conhecimentos operativizados que permite formar na execução de tarefas específicas, sejam elas sofisticadas ou básicas. Isso se torna um terreno fértil para a formação moral levar à crueldade.

Um terceiro nível corresponde à educação nacional colombiana, que não é alheia à estrutura regional e internacional que a cerca, e configura, à luz das intenções anteriores, a elaboração de um dispositivo direto que permita guiar à escola na mesma lógica internacional: as diretrizes curriculares.

As diretrizes curriculares fazem parte de uma reforma educativa que ocorreu em 1994, através da Lei 115 ou da Lei Geral de Educação. Esta reforma regula os requisitos para estabelecer um sistema educacional organizado, do ponto de vista da administração das instituições de ensino e do ponto de vista dos princípios escolares. As diretrizes fazem parte desses princípios.

As diretrizes curriculares são lineamentos estaduais que tratam de como abordar o ensino de áreas obrigatórias e fundamentais de acordo com a constituição nacional. Basicamente, são diretrizes, argumenta o Ministério da Educação Nacional (MEN), referindo-se a núcleos temáticos e estratégias pedagógicas para a realização de treinamentos disciplinares.

⁶¹ A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em seu relatório anual de 2011, manteve a Colômbia como um dos países do continente onde ocorrem as piores violações de direitos humanos.

Atualmente, a série de Diretrizes Curriculares, emitida pelo MEN, inclui as seguintes áreas e componentes disciplinares: Ciências Sociais, Cátedra de Estudos Afro-Colombianos, Educação Artística, Educação Física, Recreação e Esportes, Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais e Educação Ambiental, Constituição Política e Democracia, Língua Espanhola, Matemática, Pré-Escola e Indicadores de Realização Curricular e Educação Ética e Valores Humanos. A análise discursiva deste trabalho está enfocada nos últimos.

Mas não apenas as diretrizes orientam a educação para o século XXI na Colômbia. Existem outras instâncias que promovem esse modelo de ensino global contemporâneo, como o *Instituto de Fomento para la Educación Superior* (ICFES), que é a entidade que divulga e constrói os modos avaliativos de aprendizagem, que avalia as habilidades adquiridas pelos alunos através de testes. alunos do ensino básico. Ele também é quem dá entrada nos testes internacionais a serem realizados com a população escolar colombiana.

Nesse ponto, surge a questão de saber se o sistema educacional tendeu a abordar questões socialmente relevantes, como a formação na ética, no conflito, a guerra, ou seja, surge a curiosidade de entender se os problemas identificados no contexto nacional têm alguma relação com a organização educativa nacional, que por sua vez é totalmente conveniente com as disposições internacionais. Possivelmente encontram-se referências aos conflitos nacionais nas diretrizes curriculares, têm lugar no âmbito da noção de competência, o que muda o sentido. Neste âmbito, os fenômenos que são abordados não são tão importantes quanto as competências que se desenvolvem a partir deles, ou então estas questões são pouco abordadas como questões da cotidianidade social e da escola. Eles se tornam tópicos que desenvolvem competências, questões que podem ser substituídas por outras sem grandes problemas. A ética como um fim em si mesma parece ser deixada de fora da intenção pedagógica.

Não é possível generalizar essa apreciação, mas, pelo menos na escola que serviu de compreensão para este trabalho, uma instituição educacional privada, cuja proposta educacional tem enfatizado muito na competência e na verificação/avaliação de desempenho, a formação ética, no sentido do reconhecimento da alteridade, não se constituiu no foco de aprendizagem e construção da subjetividade.

Finalmente, resta o nível mais específico, o da escola. Essa instituição, como visto, vai além do currículo oficial e vive de práticas inesperadas, que sem dúvida são atravessadas por memórias, ideologias, oficiais e marginais. Neste ponto, é importante voltar à ideia mencionada acima, da escola como um contexto físico e ideológico no qual ocorrem várias disputas.

A escola é um cenário complexo e difícil de descrever, assumido, entre outras possibilidades, como: uma instituição fundamental para manter a organização social – um

dispositivo que molda os sujeitos de acordo com as ideias –, um cenário insubstituível de socialização para crianças e jovens, um campo de combate discursivo no qual são debatidas ideias dominantes e alternativas, um local de formação inicial do intelecto e um *modus vivendi* que acaba reproduzindo compulsões sociais. Com essas nuances, entende-se a instituição de ensino que foi cenário de referência do caso estudado, o do jovem Sergio.

A escola como instituição fundamental da sociedade. O professor Alejandro Álvarez Gallego, em seu texto *E a Escola se tornou necessária* (1994), explica em detalhes como a escola é de fato uma criação, um evento, uma emergência, o resultado de uma série eventos históricos e lutas de diferentes setores, entre os quais se destacam a Igreja, o governo, entre outros. A escola não é necessária em todos os momentos da história: organização social, no âmbito dos processos de industrialização, ocupação dos pais (incluindo a mãe) no local de trabalho, migração dos setores rurais para as urbanas e com ela o relativo distanciamento das famílias extensivas, entre outras situações, configuraram a escola como uma instituição necessária para a sociedade moderna que vê a luz no final do século XVIII. Somente a escola passa a se tornar a instituição que a sociedade exige para lidar com menores, entendida sob o conceito de infância, uma noção que emerge, que é inventada quase concomitante à noção de escola. Esses requisitos dados à escola, atualmente continuam em vigor e justificam, a tornam socialmente relevante devido à função de guardar às novas gerações em dois sentidos: guarda crianças e jovens do mundo e da ausência de seus pais quando eles trabalham e, ao mesmo tempo, preservam neles uma série de ideias e hábitos, que vão desde princípios éticos e religiosos, a consideração de alguns princípios importantes sobre os outros, até a regulação de tempos e espaços – um espaço para receber aulas, outro para ficar em silêncio, para ir ao banheiro, para comer, para ficar de pé, para sentar. Em resumo, fornece um conjunto de ritos, costumes, disposições que mais tarde se aplicam a outros cenários da vida, por exemplo, no mundo do trabalho. É por esse motivo que a escola adquire relevância social por ser um mecanismo de criação de perfis já predestinados, solicitado de forma explícita ou implícita pela cultura. A escola regula assuntos sociais desde a mais tenra idade, e é tão importante que na Colômbia seja praticamente considerado crime impedir os estudantes de frequentar a escola, porque não há outro substituto para a missão reguladora e modeladora das pessoas. A educação, diz Morín (2006), reproduz a sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade produz educação, e não há veículo formal para educar como a escola.

A escola, cenário de socialização. A escola não é apenas o estágio premeditado de regulação do desenvolvimento ético e intelectual de crianças e jovens, como documentaram a visão pós-moderna e a pesquisa arqueológica. É também o cenário disponível para o

desenvolvimento socioafetivo, o local em que a interação começa desde as primeiras idades com as pessoas da mesma idade e o cenário que integra a infância ao mundo dos adultos através da enigmática relação entre o professor e seus alunos. A escola é significativa para os dispositivos de poder estatais e, por outro lado, o significado para os sujeitos que a vivem vem dos modos de relacionamento, que marcam a experiência de praticamente todos os estados da vida humana: amizade, inimizade, luto, alegria, cumplicidade, solidão, pressão social, etc. Não é necessário um currículo explícito para a escola ensinar sobre os afetos, basta considerar os ambientes que proporciona aos alunos para a interação: a sala de aula, o espaço da educação física, as reuniões solenes, os passeios pedagógicos, os eventos sociais que promove – celebração do mês da amizade, o dia do aluno, o dia do professor. A escola é o conhecimento do outro, da alteridade, do que é semelhante e do que é diferente de si. A escola tem um potencial inesgotável, porque não apenas transmite conhecimento de acordo com as diretrizes nacionais e internacionais, mas também ensina a amar e odiar, a se relacionar com o outro de forma assertiva ou errada, a destacar algumas ideias em detrimento de outras, sem usar ocultação e exaltação. do conteúdo escolar, mas se vinculando ao mundo emocional de alunos e professores. Dizer que a escola é o espaço de socialização por excelência, é claro, sem desconsiderar o ambiente familiar, é indicar que essa instituição dispõe os sujeitos para conviver, ora no âmbito da coexistência, ora no âmbito da violência. Essa interação que pode ser pacífica ou agressiva, como já foi destacado com fenômenos como bullying, gangues, é fundamental para a construção de uma perspectiva ética. O conteúdo, como a sabedoria popular já apontou, pode ser esquecido, mas o que somos, as lembranças de amizades, anedotas, crueldade sofrida e exercida, não passam despercebidas na existência humana.

A escola, um campo de combate discursivo no qual ideias dominantes e alternativas são debatidas. A escola não é um local estático, passivo e neutro. É regulado, mas não totalmente determinado, é o local de socialização, mas não é reduzido à interação baseada no afetivo. Na escola, mesmo que se pretenda configurar uma homogeneidade ideológica, na memória, na aparência física, sempre há algum ponto de divergência, um ponto de vista oposto, uma atitude de um aluno, como a de Sergio, ou professor, diferente daqueles que são apresentados principalmente.

Existem tensões a serem identificadas na vida escolar de ordem diferente. Existem algumas tensões em relação ao conhecimento: a pergunta por que é isso que deve ser ensinado não é fácil de resolver. Embora existam alguns conteúdos padronizados, a singularidade do professor ou professora, uma vez que interage com seus alunos, tem o poder de modificar o currículo dos graus que ele orientará, lança discursos diferentes, muitas vezes em oposição a

políticas e procedimentos de atores governamentais; o professor não é um ser que apenas reproduz um roteiro escolar, ele o transforma toda vez que o coloca no contexto da classe. Mas a tensão do conhecimento não é apenas do professor em relação ao conteúdo. A organização, produção, disseminação de conteúdo e didática também apresentam complicações no nível dos editores, que, como apontou Michael Apple (1996), são uma fortaleza econômica e um mecanismo de poder por meio do conhecimento gerenciado. Até a própria ideia de falar sobre um currículo oficial envolve o grande problema de estabelecer quem tem legitimidade para estabelecer algum conhecimento, temas, histórias, memórias, acima ou à custa de outros. Se for respondido que o Estado tem o poder de fazê-lo, também dentro dos setores estaduais, encontraremos uma multiplicidade de interesses e perspectivas que não diminuem a tensão de fazer uma escola acomodar algum ponto de vista particular.

Há também tensões quanto aos mecanismos de disciplina da escola. A escola, até meados do século XX via favoravelmente o castigo físico; os pais e a sociedade em geral reconheciam a autoridade do professor de punir da maneira que considerassem mais conveniente: com espancamentos, privação de comida, desprezo público, por exemplo. É claro que o panorama da educação mudou muito, a ascensão dos direitos da criança, da psicologia do desenvolvimento, das modernas pedagogias construtivistas, modificou esses mecanismos de modelagem de comportamento; no entanto, alguns atrasos são encontrados na escola colombiana do século XXI, que vive com estratégias disciplinares como as anteriores e com outras baseadas em diálogo, persuasão, respeito à individualidade, afiliação cultural, construção de culpa, discriminação oculta. Aí, então, o ambiente escolar consiste em práticas que parecem contraditórias, por um lado, aquelas que concebem o aluno como sujeito de direitos que aprende com estratégias de acordo com seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, práticas disciplinares como desprezo público, forçando-se a calar-se e manter certas posturas durante o dia escolar, a exigência de uniformidade no esquema corporal. Isso sugere que há uma tensão não resolvida que levou a uma vida escolar paradoxal em que práticas disciplinares coexistem, digamos, mais diretas, com outras mais simbólicas e persuasivas, considerando a criança e o jovem acadêmico como um personagem que deve ser disciplinado. e ao mesmo tempo educar para exercitar sua " liberdade “.

Por fim , é possível supor que o campo de luta seja dado pelo posicionamento de questões éticas, ou seja, diferenças profundas estão enraizadas em princípios avaliativos, sejam vinculados à maneira pela qual o aluno é compreendido e disciplinado, à maneira como ele privilegia uma versão da cultura que incorpora algumas maneiras de proceder no mundo, ou a maneira pela qual um conhecimento é mais válido que outro para a vida humana. Talvez a

escola seja um campo de combate porque a ética e o poder estão ligados de tal maneira que querer posicionar uma versão da realidade implica o estabelecimento de códigos éticos precisos sobre outras.

A escola é o local de formação do intelecto. O fato de a escola ser palco de conhecimento talvez seja a concepção mais antiga de escola, seguindo um pouco a ideia grega da academia. A formação do pensamento foi, em algum momento da história, o ideal mais proeminente da escola: retórica, gramática, aritmética, geometria, música, eram aqueles conhecimentos que, desde os tempos antigos, se destacavam por serem ensinados e localizados no pensamento do aprendiz. A escola era então um local de passagem para o homem iluminado, conhecedor de letras e disciplinas básicas; no entanto, essa ideia foi consolidada no que é entendido modernamente como Universidade. No final do século IX e início do século XXI, a escola, com a ajuda da pedagogia – o saber de educar por excelência – combinava o conhecimento, desenvolvimento do espírito, com diretrizes comportamentais, considerando que o treinamento na infância também exigia diretrizes morais e comportamentais. Com tudo isso, a escola é considerada, ainda hoje, como o templo do saber, o local onde o conhecimento é construído e aprendido. A escola desenvolve a inteligência, estimula o desenvolvimento cognitivo, ensina o pensar, essa é uma característica ainda forte. As habilidades de aprendizagem que os jovens adquirem, como escrever e ler, a capacidade de sintetizar ideias, resolver problemas, gerenciar uma bagagem cultural de acordo com as circunstâncias sociais, são características quase inteiramente adquiridas graças a escola, portanto, os problemas do avanço intelectual do país são frequentemente atribuídos à qualidade da educação escolar. Então, o que é aprendido e é ignorado, a capacidade de análise da realidade, estão sujeitas s conteúdo s sobre o problema da formação intelectual na escola.

A escola, um reprodutor social. A escola é como a sociedade, mas em pequena escala. Essa frase simples abre as portas para muitas perguntas e análises do ambiente escolar, por exemplo, se a escola é realmente uma versão doméstica da complexidade social, ou se a escola, como indicado acima, também é produtora da sociedade. Não é de interesse focalizar aqui a interminável discussão sobre o que dá origem ao que, seja a escola para a sociedade ou vice-versa, o que deve ser destacado agora é uma das duas direções, a da sociedade, como um sistema cruel, que gera uma dinâmica escolar específica. Assim, a escola é um lugar onde as propriedades mais características da sociedade são revividas, sejam elas qualidades ou vícios: linguagem popular, desconfiança, pressão sobre minorias étnicas, raciais, de gênero, lealdades e deslealdades, competição, o agrupamento de pessoas em torno de ideias básicas que constituem identificação, ódio a outros grupos culturais que não os seus, fofocas, opressão,

indiferença a causas sociais, corrupção, violência, impunidade. Certamente, as maneiras pelas quais essas características sociais são apresentadas são diferentes dentro e fora da escola: na vida nacional, os casos de violência cruel aparecem em quantidades enormes, na escola a manifestação é em uma escala relativamente pequena, mas não por esse motivo deixa de ser preocupante; a violência em escala nacional inclui armas, mortes, ataques, economias ilegais, na escola ela mexe com a intimidação, rejeição da diferença, armas, mortes ocasionais, cumplicidade; a impunidade na sociedade colombiana é vergonhosamente ilustrada pelo sistema de justiça extremamente fraco, na escola há situações que não são relatadas, estudantes intimidados que não manifestam agressões, confrontos fora dos muros da escola que envolvem assuntos escolares. Finalmente, embora não é nenhum determinismo para dinâmica escolar causados pela vida social externo e tem exemplos significativos outras escolas impossíveis de negar, na maioria das experiências escolares, que incluem a instituição explorada nesta tese, a experiência na escola é muito semelhante à experiência do exterior social, com algumas pequenas diferenças, como a possibilidade de maior controle na escola. Mas a compulsão de repetir padrões culturais é uma constante da vida na escola.

FONTES

Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre. 1 vídeo (1min16seg). Nuestro Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), 2013. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=jnRIE10JLD0> Acceso em: 15/12/2019 [2013].

Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre. Presentación del colegio, 2016. Disponible em: <https://gimnasiocastillo.edu.co/quienes-somos/> Acceso: 15/01/2020 [2016].

Colegios Gimnasio Castillo del Norte y Campestre. 1 vídeo (4min24seg). **Bienvenida a la Comunidad Castellista, 2017**. Disponible em: <https://gimnasiocastillo.edu.co/videos/> Acceso em: 15/12/2020 [2017].

COLOMBIA. Constitución Política de la República de Colombia, de 7 de agosto 1886. *Diario Oficial n. 6758-6759*, Bogotá, 7 de agosto 1886.

COLOMBIA. Ley N° 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación Colombiana. Santafé de Bogotá, 8 de febrero de 1994.

COLOMBIA. Ley n° 1620 de 15 de marzo de 2013. Crea el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. *Diario Oficial*, Bogotá, 15 de marzo de 2013.

COLOMBIA/MEN. Lineamientos curriculares Educación ética y valores humanos, 1998.

COLOMBIA/CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T-478 de 2015, 2015. Bogotá.

REVISTA SEMANA. El Proceso 8000, 1997. Disponible em: <https://www.semana.com/especiales/articulo/el-proceso-8000/32798-3>. Acceso em: 19/01/2020.

REVISTA SEMANA. Primera condena por el caso de Sergio Urrego, 2016. Disponible em: <https://www.semana.com/nacion/articulo/sergio-urrego-condenan-a-rosalia-ramirez-veedora-del-colegio-gimnasio-castillo-campestre/507458>. Acceso em: 15/01/2020.

REYES, A. L. **Acción de Tutela contra el Colégio Gimnasio Castillo Campestre y otros**. Colômbia-Bogotá, 2015.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, A. **Y la escuela se hizo necesaria**. Editorial Magisterio. Bogotá. 1994
- ALTHUSSER, L. **Los aparatos ideológicos del Estado**. 1969
- ADORNO, THEODOR. **Tabúes relativos a la profesión de enseñar**, Instituto de Investigación Docente de Berlín. 1965.
- AMAYA, P. **Colombia un país por construir**. Universidad Nacional de Colombia. Colômbia-Bogotá: Edt. Unibiblos, 2001.
- APPLE, M. La pedagogía crítica. **Revista Internacional de Magistério**, 2006.
- APPLE, M. **El conocimiento oficial**. Paidós. Barcelona. 1996.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. trad: Mário Gama Kury. 4ªed. Brasília: UNB, 2001.
- BÁRCENA, F; MELICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.
- BEDOYA, I; GOMEZ, M. **Epistemología y Pedagogía**. Bogotá: ECOE ed., 1989.
- BENT FLYVBJERG. Case Study. **The Sage Handbook of Qualitative Research**, p. 301–316, 2011.
- COLOMBIA, C. C. DE. Sentencia T-478 de 2015, 2015. Bogotá.
- DOSTOIÉVSKI. **Crimen y Castigo**. Gredos: ed. Madrid, 2012.
- FOUCAULT, M. **Arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo vent ed., 2002.
- _____. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008
- FREIRE, P. **Educación y Cambio**. Buenos Aires: Buenos Air ed., 2002.
- FREUD, SIGMUND. El Malestar en la Cultura. **Obras Completas XXI**. Buenos Aires: Amorrortu ed., p.57– 140, 1992a..
- _____. **El Yo y el Ello**. Buenos Aires: Amorrortu ed., 1992b.
- _____. Más allá del Principio del Placer. **Obras Completas XVIII**. Buenos Aires: Amorrortu ed., p.7-62, 1992c.

GADAMER, H.-G. **Verdad y Método**. Madrid: Ediciones ed. Salamanca, 1993.

GONZÁLEZ, J. Análisis Cultural Hermenéutico. **Análisis Cultural Hermenéutico**, Buenos Aires, 2016. p. 23–54.

GUASTINI, R. Una Teoría Cognoscitiva de la Interpretación. **Revista ISONOMIA**, p. 15-31, 2008.

HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais**. Madrid: Tecnos ed., 1988.

HART, M; NEGRI, T. **Imperio**. Massachussets: La Cueva ed., 2000.

HARVEY, D. **O enigma do capital e a crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo ed., 2012.

HEIDEGGER. M. **Ser y Tiempo**. Madrid: Trotta ed., 2003.

IGLESIA CATÓLICA. **Catecismo de la iglesia católica**. 2do. ed. Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 2011.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. Trad. José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

____. **A fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2009.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. Madrid: Gráficas R ed., 1991.

____. **Humanismo do Outro Homem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARDÓNES, J. M. **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Barcelona: Anthropos ed., 2001.

MELICH, J. C. **Lógica de la Crueldad**. Barcelona: Herder ed., 2014.

Morin, E. **El método**. Madrid. 2006

NAVARRO CAMACHO, D. A. **Por acá se entra pero no se sale**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2016.

NIETZSCHE, F. **Aurora**. Madrid: M. E. Edit ed., 1994.

____. **Genealogía de la Moral**. Madrid: Alianza ed., 2005a.

____. **Más allá del Bien y del Mal**. México: Tomo ed., 2005b.

ONU. **Objetivos del Milenio**. 2011

PÁRAMO, P. **La investigación en las Ciencias Sociales**. Bogotá: Universida ed., 2010.

PASCHOAL, E. Nietzsche e Dühring: Ressentimento, Vingança e Justiça. **Revista Dissertatio**, 2011, p. 147–172.

PÉREZ, D. Á. La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. **Revista Estudios Filosóficos**, 2010, p. 9–37.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo : Martins Fontes, 1994 [1932].

RÈE, Paul. **A origem dos sentimentos morais**. Trad. André Itaparica e Clademir Araldi. São Paulo: Ed. Da Unifesp, 2018.

RICOEUR, P. **Historia y Narratividad**. Barcelona: Paidos ed., 1999.

_____. **Del Texto a la Acción**. Argentina: FCE., 2001.

_____. **La Memoria, La Historia, El Olvido**. Buenos Aires: FCE ed., 2004.

RODRIGUEZ, H.; MALAVER, R. El análisis del discurso como estrategia de investigación. **La investigación en ciencias sociales**, 2011.

SÁNCHEZ, G. Guerra y Política en la Sociedad Colombiana. **Análisis político** n° 11, p. 7–27, 1991.

SEGATO, R. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres: en:** Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2, Mayo /Agosto 2014

SEGATO, R. **Televisión y crueldad**. Disponible em: <<http://perio.unlp.edu.ar/node/4602>>. Acceso em: 14/11/2016.

UNESCO. La educación encierra un tesoro. Santillana. 1996

VÉLEZ, Jarmillo R. **Moralidad y Modernidad en Colombia**. Bogotá: ESAP ed., 1998.

VIDAL, F. La Genealogía como método y el uso Genealógico de la Historia. **Revista A Parte Rei**. n° 29, p. 13, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. La Habana: Instituto del Libro, 1968.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.