

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A Ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar

Sorocaba
Dezembro – 2007

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A Ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen.

Sorocaba
Dezembro-2007

Maria do Carmo Lincoln Ramalho Paes

A Ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 21.11.07

1º Exam.: Prof^a. Dr^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Universidade Estadual de Campinas.
Unicamp.

Ass. _____

2º Exam.: Prof^a. Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares.

Universidade de Sorocaba.

UNISO.

Ass. _____

Ao meu marido, Roberto, o capitalista mais socialista que tive o privilégio de conhecer.

AGRADECIMENTOS

Ao Roberto: esteio, força e segurança. Suporte imprescindível, alento diante das exigências acadêmicas.

Aos meus três queridos filhos: Bruno, Marcos e Andressa, que souberam aceitar a minha ausência durante as infindáveis horas semanais dedicadas ao estudo e à pesquisa, e pelo amor, apoio e ajuda incondicional que eles me dedicaram.

A meus pais, professores numa época em que a escola era privilégio de alguns, e, apesar de já terem partido, os laços da cultura continuam a nos unir.

À minha irmã Regina e meu cunhado King, que além da publicação de meus textos jornalísticos e pesquisas, sempre me apoiaram e incentivaram.

À minha irmã Cláudia, meu porto seguro.

Às três grandes mulheres que Deus colocou em minha vida: Vovó Carminha (in memoriam), Tia Maria Amélia e Prof.^a Alice Elias Daniel.

A toda minha família e amigos, que me sustentam e amparam em todos os momentos.

A doce Charlene, sempre disposta a nos ajudar, retrato da sensibilidade e da gentileza genuína.

Minha eterna gratidão a Pedro Goergen, com seriedade e coerência intelectual dedicou total respeito e confiança à minha pesquisa e em que eu tive a honra de ser sua orientanda.

À Dr^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, com inteligência e sensibilidade captou a essência do meu trabalho, contribuindo para seu aprimoramento e honrando-nos com sua presença.

Ao magistral Dr. Fernando Casadei Salles, símbolo da cultura, pelas indicações de material bibliográfico e pelo carinho e atenção que sempre me dedicou.

Ao Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota, com brilhantismo e inteligência ímpar, instigou-me a usar meu conhecimento como musicista, inspirando a criação do primeiro capítulo, o qual lhe dedico.

À Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares, sinônimo da mulher na Academia, irreverência e agilidade intelectual, orientação nessa busca incontida pelo conhecimento, e a quem reverencio.

Ao Dr. Wilson Sandano, e a toda equipe que compõe a Universidade: professores e professoras, funcionárias da biblioteca, enfim, a todos que de alguma forma proporcionaram o êxito desta dissertação.

Para finalizar, não poderia olvidar dos mestres que fazem de seu trabalho uma arte, expressão viva de dedicação e determinação.:

Dr. Jorge Luiz Cammarano, Luiz Carlos Barreira e José Luís SanFelice.

Muito obrigada!

*Nós vos pedimos com insistência, nunca digam: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que
reina a confusão, em que corre o sangue, em que o arbitrário
tem força de Lei, em que a humanidade se desumaniza. Não
digam nunca: isso é natural! A fim de que nada passe por ser
imutável.*

Bertold Brecht

RESUMO

Esta dissertação, articulada com a linha de pesquisa Conhecimento e Cotidiano escolar, traz para a pauta de debates os valores da pós-modernidade e a análise de destacados autores pós-modernos, que afirmam vivermos a era do vazio, da falência dos valores, da ética. Em contrapartida, são introduzidos autores que não concordam com essas teses, enriquecendo e ampliando o debate. Os autores mencionados são: Jean-François Lyotard; Gilles Lipovetsky; Terry Eagleton e Zigmund Bauman.

A pesquisa investiga se e como essas teses pós-modernas se refletem no cotidiano escolar, tendo a ética como referência das questões. Para essa análise, são entrevistados professores de uma escola pública e de uma escola particular, ambas da cidade de Sorocaba. Esses dois ambientes diferenciados são escolhidos para possibilitar o estabelecimento de um paralelo entre duas realidades que marcam fortemente o cotidiano da educação brasileira.

Os procedimentos adotados são: a pesquisa qualitativa e empírica, por meio da observação, entrevistas semi-estruturadas orais, usando a técnica da gravação, e a aplicação de um questionário respondido por escrito; além disso, são aproveitadas conversas informais, individuais ou em grupo, ora gravadas, ora espontâneas.

A pesquisa justifica-se por trazer ao debate uma das mais controvertidas questões da atualidade, tanto na sociedade em geral quanto na educação. A tônica central desse debate é a preocupação com o 'fim dos valores'. É de grande interesse saber como essa tese se reflete na realidade escolar.

A investigação revelou que, na realidade não existe uma falência generalizada de valores, mas uma desestabilização dos valores tradicionais e a busca ainda tateante e insegura de novos pontos de referência para o agir moral. Dessa forma, o trabalho pode contribuir para estimular a reflexão ética entre gestores, professores, alunos e o corpo administrativo da escola sobre um tema que não só está presente no dia dessas pessoas, mas é de fundamental importância para o sucesso do agir educativo.

Palavras chave: Pós-modernidade. Modernidade. Ética. Valores. Estética. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This dissertation, combined with the line of research Knowledge and Daily School Activities, brings to debate the values of post-modernity, and the analysis of prominent post-modern authors, who argument that we live in the "empty age", in the bankruptcy of values or ethics. By contrast, other authors, who do not agree with these arguments, are also introduced, enriching and extending the debate. The authors mentioned are: Jean-François Lyotard; Gilles Lipovetsky, Terry Eagleton and Zigmund Bauman.

The research investigates whether and how these post-modern ideas are reflected in the daily school, taking as reference the ethics of the issues. For this analysis, teachers from public and private schools, both in the city of Sorocaba are interviewed. These two different environments are chosen to enable the establishment of a parallel between two realities that strongly mark the Brazilian daily education.

The procedures adopted are: the qualitative and empirical research, through observation, semi-structured oral interviews, using the recording technique, and the application of written answer questionnaire, moreover, informal individual or group conversations, either recorded or spontaneous are exploited.

The research is justified by bringing to debate one of the most contested current issues, both in society as in education. The focus of this debate is the concern with the 'order of values'. It is of great interest to know how this approach is reflected in school reality.

The survey revealed that, in fact, there is no widespread failure of values, but a destabilization of traditional values and the still unsure search of new points of reference for the moral action. Thus, the work can help to stimulate ethical reflection among school administrators, teachers, students and the administrative staff on a subject that not only is present in these people daily lives, but it is also vital for the success of the educational act.

Key words: Post-modernity. Moderny. Ethics. Values. Esthetics. Daily school activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PÓS-MODERNIDADE SOB O ASPECTO CULTURAL.....	15
1.1 A ESTÉTICA E A ARTE.....	16
1.2 A ESTÉTICA, A ARTE E A MÍDIA NO BRASIL.....	19
2 ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS.....	25
2.1 ÉTICA E MORAL.....	26
2.2 CONCEPÇÕES DE VALORES.....	36
3 DISCURSOS SOBRE O FIM DA MORAL OU DESCONSTRUÇÃO DE VALORES.....	42
3.1 A “CONDIÇÃO PÓS-MODERNA” – JEAN-FRANÇOIS LYOTARD.....	43
3.2 DISSOLUÇÃO DE VALORES - GILLES LIPOVETSKY.....	53
3.3 CONTRAPONTO EM TERRY EAGLETON.....	66
3.4 A MODERNIDADE LÍQUIDA – ZIGMUN BAUMAN.....	77
4 A ÉTICA E OS VALORES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	89
4.1 A ÉTICA E OS VALORES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL.....	98
4.2 A ÉTICA E OS VALORES NO COTIDIANO DA ESCOLA PARTICULAR	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

A modernidade trouxe avanços e conquistas imensuráveis, acarretando inúmeras mudanças na vida do ser humano, como também trouxe riscos em proporções jamais supostas pela humanidade. Ela não coincide apenas com a edificação de uma ciência livre de dogmatismos e hierarquias eclesiais e de um espaço político e jurídico auto-suficiente, mas também de uma sociedade baseada em uma ética laica e universalista, que afirma os direitos do indivíduo e que passa a ser o padrão moral dos tempos modernos.

O suposto fundamental da modernidade é o indivíduo e seus direitos e, conseqüentemente, a subjetividade. Este sujeito cognoscente tinha como preceito substituir a antiga visão mítica e metafísica por uma fundamentação imanente do conhecimento, uma nova racionalidade, assim como seu corolário: a crença de que o progresso intelectual se faria acompanhar pelo desenvolvimento histórico, social e moral da humanidade.

O progresso da ciência construído no paradigma da modernidade comprovou que além da instabilidade e de rápidas modificações, como a possibilidade de a sociedade contar com instrumentais sofisticados que conduzem ao conforto e bem estar de alguns, por outro, evidenciou que esta mesma modernidade não usou o conhecimento científico e ético para impedir que milhares de seres humanos vivessem em situação de extrema miséria e exclusão social.

Analisando as teses dos chamados pós-modernos, podemos inferir que eles desacreditam da razão moderna na medida em que ela não teria conseguido, de um lado, cumprir suas promessas de avanços e progressos e, de outro, não legitimar os valores em bases racionais. A crítica pós-moderna que enfatiza a crise dos fundamentos comuns do conhecimento parece encontrar respaldo no quadro de crise epistêmica, ética e social que vive o homem e a mulher contemporânea. Segundo essa crítica, o código ético a toda prova – universal e fundado inabalavelmente - nunca será encontrado.

No entanto, essa crítica pós-moderna não representa o fim da modernidade. Na verdade, presenciamos hoje a existência de dois discursos diametralmente opostos em torno da ética: enquanto alguns autores destacam que a ética reencontrou seu espaço nobre, outros, como Lipovetsky, argumentam que vivemos

uma época pós-moralista, uma falência de valores, o auge do império do individualismo, uma época pós-deontológica.

As críticas pós-modernas são polêmicas e possuem uma ótica diferenciada, segundo a visão de cada autor. Lipovetsky acredita que presenciamos o fim da fase heróica e austera do dever e da obrigação e ingressamos na era do hedonismo, de uma ética minimalista, ágil e indolor. Bauman, outro autor que se alinha às teses pós-modernas, porém com algumas ressalvas e uma interpretação mais comedida, afirma em sua tese que na “agenda moral” dos novos tempos se inscrevem problemas e preocupações sequer mencionados por autores até recentemente. A razão disso estaria no fato de tais questões ainda não estarem articuladas à experiência humana, passando por isso despercebidas.

Lyotard radicaliza afirmando que a racionalidade moderna faliu como o projeto iluminista. Sua crítica volta-se contra o conceito iluminista da razão e seu caráter universalista e emancipatório. “Para ele, esse sentido emancipatório tem sido refutado pelos eventos dos últimos 50 anos. A racionalidade do real foi refutada por Auschwitz.” (GOERGEN, 2001, p. 30).

Afirmar, contudo que a nossa sociedade tornou-se pós-moralista parece paradoxal em virtude do retorno do debate sobre a ética e a moral em vários campos tais como a ética profissional, a ética médica, a bioética, a ética empresarial. Nesse sentido, e na busca de ampliar o debate, analisamos os argumentos de Terry Eagleton que aborda que os valores são temas atuais, mas acusa os pós-modernos de não atacarem a causa do problema, atuando antes na periferia dos problemas e com teses que ele considera como “falácias”.

Apresentamos a ambivalência entre estes dois discursos, um que apresenta as teses pós-modernas e o fim dos valores e, o outro, que desconsidera essas teses. A pesquisa buscou investigar no cotidiano escolar se e como essas teses se refletem na escola, sempre com a ética como tema fulcral. Essa dissertação aborda esse tema em razão de sua relevância para a prática educativa e da qual se espera uma contribuição para a reflexão sobre a ética na sociedade brasileira. Trata-se de um assunto amplo que, evidentemente, não pode ser esgotado no contexto de uma dissertação de mestrado.

Para o desenvolvimento desta dissertação adotamos os seguintes procedimentos: No primeiro capítulo, apresentamos a pós-modernidade abrangendo

o aspecto cultural, com um breve comentário sobre o avanço das artes, da estética, na Europa, norte dos EUA, e, particularmente no Brasil, incluindo ainda o poder da mídia. A criação deste capítulo surgiu devido ao fato de além de ser eu professora de História, também atuar como musicista, apresentando neste cenário como a carreira de pianista contribuiu para esta visão cultural das artes e da estética na pós-modernidade.

No segundo capítulo precisamos o campo conceitual no que se refere à ética e à moral. Para tanto, nos valem dos esclarecimentos de Adolfo Sanchez Vázquez, um autor deveras trabalhado no campo de filosofia e em trabalhos acadêmicos no Brasil, e também pelo rigor conceitual com que ele define ética e moral, distanciando-as do sentido do senso comum.

Após este procedimento, seguimos com o terceiro capítulo, com uma exposição dos argumentos pós-modernos, críticos à modernidade e defensores da idéia de que vivemos uma época de debilitação de normas e valores. Trabalhamos com as teses principais de Lyotard e Lypovetsky, cujos argumentos alvos de debates também no Brasil. Nesse mesmo espaço apresentamos também um contraponto examinando os argumentos daqueles que, discordando dos pós-modernos, acreditam que a modernidade, apesar de seus erros, não foi superada e que não há o suposto “vazio de valores”. Para clarear esta posição examinamos os argumentos de Terry Eagleton, um autor que se destacou internacionalmente por suas críticas aos pós-modernos, e, completando o debate, a interpretação de Bauman, que apresenta um ponto de vista intermediário, fazendo um balizamento.

O quarto capítulo trata da evolução da educação brasileira, buscando fazer a ponte entre o referencial teórico e a investigação da práxis educativa seguindo então com a investigação e análise das opiniões de professores e professoras diretamente envolvidos na prática educativa a respeito de como este tema se apresenta em seu cotidiano. O cerne das questões foi a ética e os valores na contemporaneidade. Dialogamos com os professores mediante um questionário semi-estruturado com perguntas que, de um lado, procuraram garantir o enfoque temático e de outro, facultar um espaço de liberdade para comentários de aspectos não considerados nas questões.

O foco da pesquisa se concentrou nos professores e professoras de uma escola pública estadual e de uma escola particular, com alunos e alunas do ensino

fundamental de 5^a a 8^a série. Escolhemos esses dois âmbitos escolares para que pudéssemos estabelecer um paralelo entre esses dois tipos de escolas e assim, dentro desta investigação, poder contribuir com reflexões que levem a propostas para melhorar qualidade de nossa educação.

A pesquisa abrangeu um total de 29 entrevistados (as): 14 professores (as) da escola pública e 15 professores (as) da escola particular.

Na primeira etapa entrevistamos 14 professores (as) de uma escola pública estadual, sendo que 08 professores (as) responderam um questionário com 07 questões na forma oral; depois outros 06 professores (as) responderam um questionário com 05 questões na forma escrita.

O mesmo procedimento foi efetuado na escola particular, com a aplicação dos mesmos questionários. Foi entrevistado um total de 15 professores e professoras, sendo que 09 professores (as) responderam a um questionário com 07 questões na forma oral; outros 06 professores (as) responderam um questionário com 05 questões na forma escrita.

As entrevistas, nos dois âmbitos escolares, obedeceram a estes procedimentos: pesquisa empírica, com observação, entrevistas, conversas informais, gravadas ou espontâneas, individuais ou em grupo.

A pesquisa abordou estes procedimentos devido às necessidades que foram surgindo no decorrer da mesma.

1 PÓS-MODERNIDADE SOB O ASPECTO CULTURAL

Não só a filosofia, mas também as belas artes propõem-se, no fundo, a solucionar os problemas da existência.

Schopenhauer

Este capítulo aborda outros aspectos da pós-modernidade, como o da cultura, e embora esse não seja propriamente o tema desta dissertação, resolvemos abordá-lo com a intenção de apresentar um lado que não é muito explorado no campo da educação. Certamente que esse é um tema muito rico e do qual pretendemos nos dedicar em estudos posteriores. Neste capítulo faremos primeiramente alguns breves comentários, para, a seguir, apresentarmos os esclarecimentos sobre a ética e a moral.

Antes, usando por momento a primeira pessoa do singular, faço um pequeno parêntese para contar um pouco de minha história pessoal. A motivação inicial que me levou à escolha do tema dessa dissertação percorreu primeiramente o caminho das artes. Além de eu ser professora de História, atuei muitos anos como musicista, na carreira de pianista. Iniciei minha pesquisa na área de educação em 2002, em que tive a oportunidade de envolver a música em pesquisas relacionadas à aprendizagem significativa. Mais tarde, trabalhando em várias escolas particulares, dentre elas o Colégio Objetivo, veio a necessidade de pesquisar de onde surgem os valores que aparecem no comportamento dos alunos e que desafiam todo educador nessa busca para tentar compreender melhor o educando. Dessa indagação surgiu a dissertação sobre a ética e os valores na contemporaneidade e sua incidência no cotidiano escolar.

Passaremos para a apresentação deste primeiro capítulo, que abordará o lado cultural da pós-modernidade, e em que mostraremos o Brasil neste cenário cultural e o poder da mídia e da indústria cultural na atuação do imaginário social e na construção de determinados valores, destruindo alguns ou sustentando outros.

Sabemos da grande polêmica que o uso do termo pós-modernidade ainda suscita, principalmente em relação ao prefixo *pós*. Para alguns ele é entendido como contra a modernidade, para outros, o prefixo *pós* é um espaço que vem ocupar o lugar de um modernismo mais radicalizado, como Giddens, por exemplo, que prefere “alta modernidade”.

No entanto, há um conforto maior quando o prefixo *pós* é entendido como algo que segue, que está ligado, mas que tem uma nova ênfase, um novo diálogo como referência que o termo pós-graduação tem com a graduação. Nesse sentido, ele é entendido como um estágio que necessariamente supõe a existência do anterior. (PEREIRA, 2003, p. 133).

Com base nessa argumentação é que abordaremos o termo pós-modernidade neste capítulo.

1.1 A ESTÉTICA E A ARTE

Na segunda metade do século XX uma onda de revisionismo e romantismo varreram o pensamento ocidental e cosmopolita. Gradualmente, cresceu a concepção de que nem o capitalismo seria demoníaco e nem o socialismo seria libertador, ou vice-versa. A Pós-Modernidade corresponderia a essa configuração da cultura. Não por acaso as contestações relativistas surgiram justamente na Europa Ocidental e na América do Norte, em países onde a economia se encaminhava para o estágio de produção pós-industrial. Nesses países verificou-se o conjunto de fenômenos sócio-culturais que permitiram identificar esses novos valores.

Na década de 1980 desenvolve-se um processo de construção de uma cultura em todo o planeta. Não apenas a cultura de massa, já desenvolvida e consolidada desde meados do século XX, mas um verdadeiro sistema-mundo cultural que acompanha toda a evolução política e econômica, resultante da globalização.

A Pós-Modernidade inscreve-se neste contexto, e é definida também como o aspecto cultural da sociedade pós-industrial, como conjunto de valores que norteiam a produção cultural subsequente. Podemos citar a multiplicidade, a fragmentação, a desreferencialização e a entropia - que, com a aceitação de todos os estilos e estéticas, busca a inclusão de todas as culturas no mercado consumidor. No modelo pós-industrial de produção, que privilegia serviços e informação sobre a produção material, a Comunicação e a Indústria Cultural ganham papéis fundamentais na difusão de valores e idéias do novo sistema (SANTOS 1986).

Também o que se caracteriza como "Crise da Representação", que assombra a arte e as linguagens no contexto pós-moderno, é um fenômeno que se traduz pela destruição dos referenciais e demais paradigmas que vinham norteando o pensamento até bem recentemente. O registro do real (figurativismo) era o principal eixo da pintura até 1870, assim como toda a arte, até o pós-guerra. Após esta época, valoriza-se a entropia, num discurso de que "tudo vale", e em que todos os estilos são aceitos ou validados. Disso resulta que não há mais padrões limitados para representar a realidade, criando uma crise ética e estética. Pode-se justificar essa mudança de uma forma pragmática, em que a História aponta para a formação de uma sociedade global, da configuração do macro; as visões de mundo preexistentes, como as de micro estrutura, não poderiam ser descartadas, sob pena de excluir interessantes mercados consumidores do sistema capitalista. Nesse sentido, o pós-moderno, tanto pelo seu caráter policultural, como sua multiplicidade, ou hiperinformação, atende aos interesses de uma rede inclusiva de consumidores.

A estética pós-moderna apresenta diferenças fundamentais em relação a tudo o que veio anteriormente propagado pelos modernistas. Os próprios critérios-chave da estética moderna, do novo, da ruptura e da vanguarda são desconsiderados pelo Pós-Moderno. Não há a necessidade de seguir padrões impostos ou rígidos, não é preciso inovar nem ser original, e a repetição de formas passadas muitas vezes não é apenas tolerada como encorajada.

Na música, toda aquela obrigatoriedade que se seguia desde o classicismo, seguindo as regras tradicionais, segundo os modelos de Bach ou Mozart, se quebra e surgem pouco a pouco outros matizes musicais, como o romantismo, que descreve o despontar das novas idéias e das artes que passaram a prevalecer na Europa. Surgem Beethoven, Schubert, Chopin ou Mendelssohn. Assim, paulatinamente, outros padrões musicais irão aparecer, outros autores contestam agora os acordes, os tons, a música segue mais livre, sem formas tão rígidas, como a composição de Eric Satie, com uma harmonia que abrange também acordes dissonantes. Foi também um dos precursores do minimalismo, abolindo as estruturas complexas, com despojamento e simplicidade da forma. Sua amizade com Picasso acabaria por influenciar o surgimento nas artes do "surrealismo".

Também podemos citar as reformulações radicais: o atonalismo de Schoenberg, o neoclassicismo de Stravinsky ou a música eletrônica de

Stockhausen. Representando o minimalismo com a repetição, mas com a adição de notas novas, está Philip Glass.

Apesar de diversas obras estéticas de diferentes categorias apresentarem características semelhantes, não podemos nos referir a um “estilo pós-moderno”, muito menos de um “movimento pós-moderno”. Não existe uma organização, articulação ou intercâmbio entre os produtores de estética.

A Pós-Modernidade acena com a possibilidade de os artistas poderem se comunicar de uma forma mais livre e a grande quantidade de tendências e linguagens tornam inviável a unicidade formal.

Também as transformações acarretadas pela revolução industrial trouxeram uma reflexão para as questões existenciais e as artes são vistas como esse despertar. A partir de 1900, tenta-se romper com o ciclo de representação ortodoxa, sugerindo uma nova liberdade na experimentação, destruindo a “estética tradicional”, que surgiu a partir do Renascimento e perdurou até o fim do século XIX.

A era Moderna sugere uma estética de interpretação da realidade, já que a fotografia anteriormente fornecia a representação, tornando as artes independentes para o objetivo da época, numa construção metonímica: a arte assunto da própria arte. Com o final da Segunda Guerra Mundial, o mundo se viu permeado pelos signos da estética moderna (abstracionismo, assimetria), que acabou por gerar um desgaste cultural.

A arte POP surge então como a primeira bomba Pós-Moderna tirando a arte dos museus e galerias e levando-a para as ruas, aproximando-a do povo com uma linguagem mais comum a eles. “O Pós-moderno não quer representar nem interpretar a vida e sim apresentá-la direta em seus objetos”. (SANTOS, 1986, p.37).

1.2 A ESTÉTICA, A ARTE E A MÍDIA NO BRASIL

A pós-modernidade atinge outra proporção no Brasil. Freyre (1973) analisa que a tendência dominante criada pelo contexto sincrético local foi o uso da arte como expressão de uma possibilidade de harmonia social entre povos diferentes.

O país dos trópicos, das mestiçagens, da luta de classes, do carnaval, do futebol, dos paradoxos, também encontrou outras características sob a influência da cultura pós-moderna. O Brasil, diferentemente dos países europeus, é uma realidade multiforme que torna difícil a apreensão de uma única identidade brasileira.

Se considerarmos o samba, podemos observar a valorização de uma prática cultural da oralidade e de diversos grupos que lutam para manter coesa a memória de seu povo, evitando a fragmentação e seu possível extermínio. Nessa prática, os sambistas buscam instaurar na memória coletiva suas raízes, suas músicas e tradições, tentando assim evitar que sejam olvidadas e buscando opor-se à cultura hegemônica. Esse movimento, que produz cultura, criou um patrimônio cultural fora da escola e das instituições reconhecidas, usando de suas vivências para retratar suas canções.

No campo erudito, paralelamente ao popular, despontam autores que exploram a influência da pós-modernidade em suas obras, revelando um caráter brasileiro, mas inovador, como Cláudio Santoro, que usa a síncope e mostra um ritmo diferente ou Villa Lobos, que apresenta em sua obra composições com base em nosso folclore e inspirado nas obras de Bach, “As Bachianas”.

A música segue o percurso das artes. A semana da Arte Moderna, que reuniu intelectuais, escritores, poetas, pintores, músicos e cuja meta era romper com os padrões clássicos e acadêmicos predominantes na cultura brasileira, inaugura uma nova fase. A ordem é romper com os padrões culturais estabelecidos pela Europa. Neste avanço, segue o “Manifesto Antropófago”, em 1928, que:

ao contrário dos ‘modernistas’, os ‘antropofágicos’ produzem e divulgam noções estéticas e políticas mais radicais, procurando fundamentar uma ‘cultura brasileira’ e não uma ‘cultura nacional’ (com elementos ufanistas e nacionalistas) como faziam os primeiros. (REIGOTA, 1999, p. 53).

Nesse manifesto, a palavra “antropofagia” é lançada com o objetivo de agredir e provocar a imaginação do leitor. Um dos mais conhecidos e provocativos *slogan* do manifesto é: “Tupi, or not tupi, that is the question”. Com ironia eles parodiam a famosa frase de Shakespeare, instigam a dúvida de Hamlet no contexto brasileiro pela busca de nossa identidade, e, concomitantemente, alertam para o etnocídio provocado contra os tupis e outras etnias no Brasil (REIGOTA, 1999).

Também o surgimento da Bossa Nova, a nova versão do samba, buscou recriar, mostrando na música a nova cara do Brasil, país de J. K. “cinquenta anos em cinco”. Os anos de 1960 a 1970 foram um referencial para uma experiência que abriu o campo para uma reflexão sobre as condições de emancipação da sociedade e da cultura. A ditadura militar que se instalou a partir do “Golpe de 1964”, trouxe um engajamento social e a militância política. A massa continuava alienada, mas haviam aqueles que se engajavam no discurso de protesto e por meio da guerrilha urbana, a exemplo de Carlos Marighela, e que forjaram o lado prometêico do Brasil. Também neste período a música se inspirava nos Híppies e suas mensagens de amor livre e retorno à natureza, que traduziram o lado pop, o psicodelismo, a irreverência e o misticismo.

Também nesta época surge o movimento artístico “Tropicália”, que apresentava uma maneira de se rebelar dos anos de ditadura militar. As emoções do momento traziam a experiência de uma estética rebelde, por meio da qual podemos perceber uma ética que revigorou a sociedade fatigada de seus valores anacrônicos. O clima desse movimento criou a versão brasileira da contracultura. A estética do tropicalismo tentou absorver as contradições dos trópicos e mostrar seu verdadeiro rosto (ORTIZ, 1988). Este movimento quebrou ainda com os padrões culturais estabelecidos pelos moldes europeus. O país percebia este movimento como antiestético, feio, fora dos padrões convencionais. Era rejeitado, não sendo compreendido em sua época.

O país do samba, da bossa nova, da tropicália, traz a diversidade e a pluralidade cultural; faz a dinâmica dos traços barrocos da cultura brasileira, na qual as razões e paixões do cotidiano nacional foram sempre projetadas nos domínios do saber, da arte, da religião e da política.

Desde os modernistas, que atingiram o ápice com a Semana da Arte Moderna, em 1922, passando dos concretistas até os tropicalistas e o universo

barroco na ficção das telenovelas, temos um percurso instigante. A inversão de valores, a mistura dos estilos de linguagem oral e escrita e a preocupação com a visualidade, são instâncias permanentes na história da cultura brasileira, e que definem o fenômeno carnavalesco. Esta atitude estética encontra suas raízes na tradição popular. A mídia insere-se neste contexto de significação ambígua e segundo a interpretação de Ortiz, tanto de sedução, e que ele denomina como “D.Juan”, o sedutor das massas, ou identifica-se com a imagem estereotipada de Pavlov e a teoria do reflexo condicionado. Entretanto, mesmo havendo esses dois pólos de recepção, de D.Juan ou de Pavlov, entre a sedução e o condicionamento, há ainda a ação exercida pelo público, *feedback*, e que, além de constatar a audiência, pode ser usado para analisar o que se passa no campo de recepção das massas. Esse mecanismo é muito utilizado pelos programas de TV e merchandising, tanto pela exploração da venda de produtos como para manter na tela aquilo que é do agrado da maioria da população, não importando, contudo, a qualidade da atração ou aspectos culturais relevantes (ORTIZ, 1988).

Também o Cinema Novo, com a gama de interpretações e toda a ótica diferenciada que ele abordou, quando mostrou ao mundo, por meio da arte, o sofrimento de um povo e sua luta pela sobrevivência, deixando de lado os galãs e padrões implantados por Hollywood, inaugurou uma fase onde as minorias eram os protagonistas de uma nova estética, a “estética da fome” de Glauber Rocha (1965). Nesse período a televisão prolifera-se como um novo meio de comunicação de massa, reafirmando o sucesso do rádio e do cinema, unindo as duas linguagens que se refletem diretamente na sociedade, transformando a forma de pensar e agir do ser humano.

A partir dessa “fase televisiva”, as mudanças provocadas pela pós-modernidade são mais percebidas, acentuadas e incorporadas, através da relação do homem com a imagem. “Na pós-modernidade a matéria e o espírito se esfumam em imagens e dígitos num fluxo acelerado”. (SANTOS, 1986, p.15).

Após o Cinema Novo perder a sua força de expressão, impulsionados pelo golpe militar, alguns de seus adeptos e divulgadores ainda tentavam sua ressurreição. O movimento acabou por tomar outros caminhos, seguindo o apelo comercial, como é o caso da pornochanchada. Mais uma vez o cinema brasileiro entra em decadência.

Também não podemos nos esquecer da concessão no Brasil do canal do governo, com a criação da Rede Globo de Televisão. Durante toda a ditadura militar a mídia fez uso deste canal para pregar sua ideologia e manipular as massas (vide cidadão Keyne), de maneira ágil, líquida e indolor, como sugere a pós-modernidade. Os programas eram escolhidos para representar a voz do governo, era a época do “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “Este é um país que vai prá frente” e demais propagandas e canções com o caráter ideológico.

Posteriormente a essa reconstrução e decadência do cinema nacional, no início da década de 90, o Brasil retoma sua produção cinematográfica, todavia com uma nova ótica sobre o cinema. Antigos diretores que haviam migrado à televisão retomaram a produção de cinema após a criação da lei de incentivo à produção audiovisual, de 1993. Nesse mesmo período a MTV (Music Television) aparece em São Paulo com uma proposta de TV, direcionada ao público jovem e com base no padrão de consumismo americano.

O relacionamento do homem com a imagem desperta no sujeito um crescente individualismo e uma auto-afirmação reforçada pela publicidade, ou seja, para o indivíduo o que importa é a imagem que ele tem de si mesmo e do mundo. A partir de então, a publicidade assume um papel importante na sociedade pós-moderna, pois, adquire dela características de superficialidade, “o niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida”. (SANTOS, 1986, p.10). Temos aí, expressamente, as características levantadas pela tese de Lipovetsky.

Tendo como princípio que as mesmas características da pós-modernidade se manifestam na publicidade, podemos dizer que a publicidade é uma criação pós-moderna, pois, “o pós-modernismo é coisa das sociedades pós-industriais baseadas na informação” (SANTOS, 1986, p.11). A publicidade observando esse “esvaziamento”, provocado pelo novo olhar do homem contemporâneo, tenta preenchê-lo por meio da construção de valores sensíveis da imagem, simulando uma “hiper-realidade intensificada, na cor, na forma, no tamanho e nas propriedades, pelo senso estético (SANTOS, 1986, p.13). Essa sedução nos leva a modelar nossa sensibilidade por imagens que nos induzem ao “belo”. Essa estética da imagem, tão bem explorada pela publicidade, produz no sujeito um prazer extra-sensorial, em que o “belo” é o que agrada ver e “ouvir. Esta estética é prática constante da mídia, no culto ao corpo, nos padrões de beleza, aos estereótipos da

mulher e da sociedade. O padrão “estético” provoca os sentimentos por meios virtuais, pela audição e visão e são mais ágeis e líquidos a cada dia, acompanhando a evolução do homem. É a modernidade líquida, segundo Bauman.

Podemos deduzir que toda produção publicitária segue princípios estéticos de representação. O simulacro, através da imagem, complementa uma nova realidade, consumista-narcisista, despertando necessidades, ao mesmo tempo, comuns e individuais ao sujeito. Assim a publicidade deixa de comercializar “produtos” e passa a vender sentimentos “erotizando o dia-a-dia com fantasias e desejos de posse” (SANTOS, 1986, p.28).

O estudo sobre o Belo na publicidade, a “estética publicitária”, observa e acompanha as tendências, os modismos e a evolução do homem contemporâneo, pois a estética “trata-se, antes, de um objeto que pertence tipicamente à cultura, e esta, por sua vez, tem um caráter histórico e aparece numa transformação infinita (BARILLI, 1989, p.17).

Também sob a ótica de Freyre podemos perceber traços da pós-modernidade, em que o autor defende a vocação brasileira ou latino-americana, para esta determinação (FREYRE, 1973). Segundo o autor, a civilização latino-americana possui uma noção de temporalidade diferente da européia ou norte-americana, formados em uma tradição protestante puritana que permite a usura, voltada para o lucro, a disciplina. No Brasil, a valorização do “ócio” como espaço para a criatividade é um traço valioso dos costumes latino-americanos e que só recentemente os países norte - ocidentais estariam descobrindo. O mesmo poderia ser dito da vocação artística, principalmente musical, da sociedade latino-americana.

As atividades de serviços e entretenimento, característicos da chamada “sociedade do espetáculo” ou “sociedade de consumo”, é um processo que favorece a valorização da ligação com a natureza, características da dimensão tropicalista da arte e da literatura brasileira.

Os resíduos da cultura regional, da cultura nacional popular e da contracultura tornaram-se a substância cultural das massas do século XX. A música, as telenovelas, as rádio piratas, são referências para compreender essa nossa cultura, pois revela aspectos da nossa realidade.

Toda esta explanação foi feita no sentido de mostrar que no Brasil, devido a toda a sua pluralidade cultural, a pós-modernidade apresentou outros traços

culturais, da estética. A evolução das artes sofreu um caminho diferente do europeu e a indústria cultural, a mídia, tem um papel fundamental na representação e no imaginário social, desenvolvendo valores e anulando outros. A mídia fabrica o conhecimento na medida em que é a informação que faz o acontecimento e não o inverso (SALIBA, 2002). Neste sentido, muitos valores são pouco a pouco incorporados e internalizados em nossa sociedade. Não podemos ignorar o alcance da mídia na questão dos valores e sua relação no cotidiano escolar. Os programas de televisão são voltados para determinados públicos e há todo um sistema de medição do *ibope* para que se “desenvolva” aquilo que dá audiência. Muitas vezes podemos argumentar que existem muitos *trachs* em nossa televisão, ou músicas que revelam menos sobre a nossa cultura e mais sobre jargões obscenos e que desmerecem a mulher brasileira (as cachorras, eguinha pocotó). Porém, se existem estes programas, ou mesmo esses tipos de músicas que denotam uma falência de valores, é porque há um *feedback* do público. A mídia tem consciência desse poder de sedução e aos poucos muitos valores vão sendo incorporados em nossa cultura, em nosso imaginário social. “Uma das formas de desmistificar esse imaginário é mostrar como tais valores e traços culturais foram construídos ou constituem partes de uma realidade (mal) criada” (SALIBA, 2002, p.35).

Os meios de comunicação de massa possuem um poderoso mecanismo de influência heterônoma na educação das pessoas, inclusive na formação moral. A mídia usa de refinados recursos tecnológicos e imagéticos na arte de seduzir e influenciar, criando padrões de comportamento (GOERGEN, 2007).

O cotidiano escolar também sofre as influências da mídia, da virtualidade e da forma líquida, ágil e vertiginosa com que ela estabelece conexões com as pessoas, internalizando paulatinamente padrões de comportamento.

No próximo capítulo abordaremos o tema dessa dissertação, ética e moral, em que serão apresentados esclarecimentos e concepções sobre os dois conceitos e também sobre valores.

2 ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

A justiça não é uma parte da excelência moral, mas a moral inteira.

Aristóteles

Nestes tempos hodiernos podemos verificar que a ética aparece em quase todos os discursos e vários autores fazem referência a ela em suas teses; alguns indicando a sua falência e outros, num discurso diametralmente oposto, que ela está no cerne das questões imperativas. Antes de tratarmos dessa questão que será objeto do terceiro capítulo deste trabalho, impõe-se esclarecer o que precisamente hoje se entende por ética e moral. Na verdade, esses termos são usados por diferentes autores com sentidos distintos. Não se trata aqui de examinarmos como e quais são esses sentidos. Nosso interesse nessa primeira parte é metodológico, portanto é indispensável explicitar quais são os sentidos que atribuiremos a esses termos no decorrer do nosso trabalho. Caso contrário pecaríamos por falta de rigor conceitual e colocaríamos em risco o trabalho como um todo. A leitura do livro *Ética*, de Adolfo Sanchez Vázquez, nos pareceu apropriada diante da sua exposição sistemática e metódica dos significados e usos dos conceitos de moral e ética, pois nos ajudam a alcançar os esclarecimentos que necessitamos.

De início, podemos notar que há uma grande dificuldade na concepção e na real identificação do que se refere à esfera da ética propriamente dita e do que se refere à moral. É importante ressaltar que apesar da escolha do livro de Vázquez, usamos outros autores no decorrer dos outros capítulos que não usa a ética dentro do conceito seguido por Vázquez, como é o caso de Lypovetsky, que aborda a ética como que se referindo aos aspectos morais.

2.1 ÉTICA E MORAL

Segundo Vázquez (1980), a ética deita suas raízes na moral, que, por sua vez, é tratada como normatização entre os indivíduos. Contrapondo-se à construção de uma universalização e normatização da ética, ele defende o ponto de vista que se aborde a moral como uma expressão do comportamento humano, tendo como concreto os indivíduos, historicamente determinados.

Para o autor o agir humano é perpassado por conceitos e valores, sentidos e intencionalidades e, nessa relação, a subjetividade valorativa é tão importante quanto à representação conceitual. Da equivalência entre a dimensão epistêmica e a dimensão axiológica, na medida da intencionalidade da práxis humana, surge a relação imprescindível entre ética e educação.

O autor sugere muito cuidado com o caráter e a devida definição da função da ética, tendo em vista que no passado tentou-se ver na ética uma disciplina normativa, ditando normas ou formulando princípios pelos quais os homens e as mulheres deveriam se pautar. “O ético se transforma assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade”. (1980 p.10).

Ele define ética como sendo uma ciência, uma teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes; por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas. A pretensão de formular princípios e normas universais, deixando de lado a experiência moral histórica, afastaria da teoria precisamente a realidade que deveria explicar.

O autor (p.11) complementa o conceito de ética:

O que nela se afirme sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna, é isso que assegura seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática.

A ética tende a estudar um tipo de fenômeno que se verifica realmente na vida de todos nós e como seres sociais que somos, constitui o que chamamos de mundo moral. Ela procura estudá-lo não deduzindo-o de princípios absolutos ou apriorísticos, mas fundando suas raízes na existência histórica e social da humanidade. Como ciência, a ética também é um conjunto de enunciados a respeito

de um objeto específico, ou de um âmbito da realidade humana que chamamos moral. A ética nos diz o que é a norma moral, mas não postula ou não estabelece normas; estuda um tipo de conduta normativa. Os conceitos morais mudam como mudam as condições materiais e subjetivas de existência das pessoas, suas forças de produção e suas relações produtivas. Vázquez (p.11) define:

A ética parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. Como teoria, não se identifica com os princípios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas.

Em sua análise sobre ética e moral ele esclarece que quase sempre elas caminharam de forma interligada na História da humanidade. A partir das mudanças histórico-sociais e mudanças na moral, o aumento geral da produtividade do trabalho criou as condições para que surgisse a desigualdade dos bens. Com a desigualdade de bens tornou-se possível a apropriação privada dos bens ou produtos do trabalho alheio, bem como os antagonismos entre pobres e ricos.

Vázquez (p. 31) conceitua: “A divisão da sociedade antiga em duas classes antagonicas fundamentais traduziu-se também numa divisão da moral. Esta deixou de ser um conjunto de normas aceitas conscientemente por toda a sociedade”.

Existiam duas morais: uma dominante - pessoas livres – considerada verdadeira, outra dos escravos, que no íntimo rejeitavam os princípios e normas vigentes, cuja moral era denominada moral servil. Os escravos eram de tal forma embrutecidos e, convivendo naquele sistema opressor e espoliativo, não tinham condições de questionar aquela moral servil e, além de serem tratados como objetos, eles próprios se consideravam como tais.

O autor faz referência ao filósofo grego Aristóteles, o qual opinava que alguns homens são livres e outros escravos por natureza, e que esta distinção é justa e útil. De acordo com esta concepção, que correspondia às idéias dominantes daquela época, os escravos eram objetos de um tratamento desapiedado, feroz, que nenhum dos filósofos daquele tempo julgava imoral. Notamos que estas idéias eram internalizadas e sustentadas pelo *status quo*.

O autor acentua a interpretação de Aristóteles que se propunha investigar o conteúdo do bom, da virtude, e não propriamente determinar como cada indivíduo deveria agir. Neste sentido, a teoria pode influir no comportamento moral prático.

De fato, na ética a Nicômacos, Aristóteles parte da noção de alma (psique), para, a seguir, dividi-la em duas partes: a racional e a irracional. Mostrando interesse na primeira dessas partes, ele a divide, mais uma vez, entre a que concebe uma regra ou princípio racional - a científica -, cujo objeto são as coisas invariáveis, isto é, as coisas que existem de modo necessário e não podem ser, existir de outro modo sem deixarem de ser o que são, e uma outra parte - a calculativa -, cujo objeto são as coisas variáveis (isto é, os objetos não-necessários, cujo modo de existir é contingente), ou seja, aquelas que podem existir de um modo ou de outro diferente, as que podem ser ou não ser.

Aristóteles identifica a capacidade (faculdade) de calcular de nossa alma com a de deliberar e ressalta que não pode haver deliberação (cálculo) sobre os objetos necessários, mas apenas sobre objetos variáveis (contingentes). Isto porque as coisas que existem por necessidade são do modo que são sem que essa nossa faculdade deliberativa detenha qualquer poder sobre elas.

A distinção fundamental que Aristóteles inicia aqui é justamente aquela entre o campo da teoria (theoría), isto é, do conhecimento contemplativo, puramente teórico, que investiga a “essência” de uma coisa, o que a define em sua “substância” de modo necessário, e o campo da prática que é, em sentido amplo, o campo da ação. A faculdade que opera no campo da teoria é o intelecto contemplativo, segundo Aristóteles, “o intelecto em si mesmo.”

Toda dimensão do “comportar-se humano” só é possível através da ação, ou seja, constitui-se pelo agir. A partir da distinção entre teoria e prática (ação em sentido lato), Aristóteles separa o campo da ação em duas dimensões: a poiésis e a práxis (*poiein*: fazer no sentido de produzir; *práttein*: fazer no sentido de agir). Esses dois domínios da ação possuem objetos contingentes (variáveis): o domínio da ação é sempre contingente. Mas no primeiro, o domínio da *poiésis*, o produto final da ação (o artefato) difere da própria ação de produzir. A ação “poética” tem como fim, como produto final, *uma obra*.

A segunda espécie de ação define a dimensão da prática *stricto sensu*, da práxis, cujo fim se identifica com a própria ação. Ou seja: na *práxis*, a ação é o seu

próprio produto, seu próprio resultado. É justamente dessa dimensão da práxis que faz parte a Ética. Os juízos acerca dos valores (justo-injusto, bem-mal) recaem sobre a própria ação, e, portanto, sobre o agente, diferentemente da *poiésis*, em que toda apreciação reporta-se à obra e não à ação ou ao agente.

Segundo Aristóteles, a sabedoria prática (*fronesis*=prudência) é a virtude daquele que, representando-se, através do intelecto, da faculdade racional, o fim, a finalidade a um bem não particular, mas a um bem para os “homens e mulheres em geral”, para a humanidade. É essa característica que vai conferir valor moral ou definir o caráter ético de uma ação.

Retornando à análise de Vázquez, comentaremos sobre a moral da sociedade medieval, onde o autor acentua que ela correspondia às características econômico-sociais e espirituais da época. A moral estava impregnada de conteúdo religioso, e devido ao poder eclesiástico, essa moral era aceita por todos.

Naquela sociedade medieval não eram comum questionamentos sobre tais abusos e espoliações. Ao longo da história da humanidade sempre iremos nos deparar com sistemas opressores e injustos e veremos que a sociedade, muitas vezes, além de não os coibir, ainda ajuda a manter o *status quo*. Na Idade Medieval não foi diferente, havia uma série de filósofos que ajudavam a sustentar o sistema dominado pela Igreja Católica e depois no Antigo regime, novamente os filósofos irão dar sustentação ao poder dos monarcas, comparando-os a seres divinos.

Para melhor definir a moral daquela época vejamos (p. 34) esta citação do autor:

A moral cavalheiresca partia da premissa de que o nobre, por ser tal, por razões de sangue, já possuía uma série de qualidades morais que o distinguiam dos plebeus e dos servos. De acordo com esta ética, o natural-a nobreza de sangue- por si só já possuía uma dimensão moral, ao passo que os servos, por sua própria origem, não podiam levar uma vida realmente moral

Podemos inferir que a escravidão cedeu lugar ao regime de servidão. A sociedade medieval possuía um sistema de dependências e de vassalagens que lhe conferia um aspecto estratificado e hierárquico. Nesta sociedade caracterizada pela profunda fragmentação econômica e política, devida à existência de um grande número de feudos, a religião garantia certa unidade social, exercia plenamente um

poder espiritual e monopolizava toda a vida intelectual. A moral concreta, efetiva, e a ética- como doutrina moral - estavam impregnadas, também, de um conteúdo religioso que encontramos em todas as manifestações da vida medieval. A ética cristã medieval não condenava esta desigualdade social e chegava inclusive a justificá-la.

Diante do exposto podemos notar que a igualdade e a justiça social foram transferidas para um mundo ideal, para depois da morte, onde só lá existirão justiça e felicidade plena, enquanto aqui se mantém e se sanciona a desigualdade social. Na atualidade podemos verificar como ainda de forma latente muitas religiões usam e se apropriam de seus dogmas para sustentar as estruturas do poder vigente; existe toda uma crença de que não podemos encontrar felicidade aqui, agora, mas somente no paraíso, no outro lado. Enquanto esperaremos pela felicidade vindoura, ou à atribuição de outras vidas melhores, muitos, todos os dias, são excluídos deste direito vital e, contudo, deveremos aceitar, pois foi “a vontade de Deus”. Alguns foram predestinados à riqueza, fartura, e outros à miséria, dor e fome. Tal estratégia de postergar a felicidade para uma vida futura ainda se verifica em várias doutrinas religiosas ou seitas, até hoje em dia.

Prosseguindo na análise, durante a idade média a moral cavaleiresca partia da premissa de que o nobre, por ser tal, por motivos de sangue, já possuía uma série de qualidades morais que os distinguia dos plebeus e dos servos. De acordo com esta ética, o natural - considerado na época a nobreza de sangue - por si só já possuía uma dimensão moral, ao passo que os servos, por sua origem, não podiam levar uma vida realmente moral.

De acordo com a análise de Vázquez, percebemos que a religião oferecia aos servos sua liberdade e igualdade somente no plano espiritual, e com isso, a possibilidade de uma vida moral e ética neste mundo lhes era negada, por serem servos.

Com a decadência do feudalismo e paralelamente do escambo, que era um sistema de trocas muito usado entre os feudos, o surgimento dos burgos e da criação da moeda, criou-se as condições para o desenvolvimento do comércio dando início a uma nova classe chamada burguesia, que, segundo a análise de Vázquez (p.38), também se apropriou de uma moral individualista e egoísta.

Assim como a moral burguesa trata de justificar e regular as relações entre os indivíduos numa sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, do mesmo modo se lança mão da moral para justificar e regular as relações de opressão e de exploração no âmbito de uma política colonial e neocolonialista.

Podemos declarar que a espoliação de povos inteiros, durante séculos, sempre foi justificada pela moral, assim como os conquistadores e colonizadores consideravam que o subjugar, saquear ou exterminar os povos não exigia nenhuma justificação moral. Os povos pré-colombianos foram espoliados, subjugados e considerados inferiores por expressarem uma diferente cultura e, não raro, sendo questionados até em sua condição humana. Também os indígenas do Brasil e das Américas sofreram tamanhas aberrações e foram dizimados em nome dos interesses político-econômicos dos europeus, sob a complacência da Igreja (TODOROV, 1983).

Voltando às explanações do autor, compreendemos que às transformações econômicas e sociais ocorridas na sociedade feudal, correspondeu também a uma mudança moral e esta nova relação entre estas comunidades que acabou por gerar uma nova classe social, a burguesia, que gerou os primeiros passos do novo sistema que iria surgir e dominar quase todo o planeta: o capitalismo.

Toda a exposição anterior leva à conclusão de que a moral vivida de forma real na sociedade muda historicamente de acordo com as reviravoltas fundamentais que se verificam no desenvolvimento social. A história nos apresenta uma sucessão de concepções morais que correspondem às diferentes sociedades que se sucedem no tempo. Segundo as circunstâncias históricas, mudam os princípios e as normas morais, a concepção daquilo que é bom e daquilo que é mau.

O progresso histórico-social de determinados países (por exemplo, os do Ocidente europeu) operou-se excluindo ou retardando o progresso de outros povos. (O Ocidente de fato progrediu na base da exploração, da miséria, da destruição de velhas culturas ou do analfabetismo de outros povos). O progresso histórico ainda que crie as condições para o progresso moral e traga conseqüências positivas para este, não gera por si só um progresso moral, porque as pessoas não progridem ou avançam moralmente tanto quanto o avanço intelectual; muitas vezes com o progresso há também a progressão do crime, da violência, ou a degradação moral.

A partir dessa visão histórica, Vázquez elabora uma concepção de moral. Nas relações cotidianas os indivíduos se encontram em situações e se defrontam com problemas que exigem parâmetros de conduta para que possam guiar as suas ações dentro dos padrões do que é bom.

As pessoas não só agem moralmente como costumam refletir sobre seu comportamento prático. De acordo com Vázquez é assim que acontece a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral, ou seja, da moral vivida para a moral reflexiva. “Quando se verifica esta passagem, que coincide com os inícios do pensamento filosófico, já estamos propriamente na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos.” (p. 7).

A partir desse entendimento, o autor pode concluir que é inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela a norma de ação para cada situação concreta do dia a dia. A ética poderá explicitar, em geral, o que é um comportamento pautado por normas, regido pelo comportamento moral, de que faz parte o sujeito histórico, concreto, mas não prescreve, nem normatiza.

O problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético. Ao contrário, definir o que é bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético. (p. 10).

Decidir e agir numa situação concreta é um problema prático-moral; mas investigar o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona com a liberdade e com o determinismo ao quais nossos atos estão sujeitos é um problema teórico, cujo estudo é da competência da ética. O comportamento prático-moral que ocorre nas sociedades, leva à formulação de juízos de valor e a humanidade se sujeita as normas ou regras que regem seus comportamentos. Neste ponto surge a ética com um vasto campo de investigação. Segundo Vázquez os problemas teóricos e os problemas práticos, no campo da moral, embora se diferenciem não se encontram totalmente separados.

A partir desta argumentação do autor podemos inferir que a ética não cria a moral; sabemos, contudo, que toda moral supõe determinados princípios, normas ou regras, mas não é a ética que as estabelece. Nas palavras de Vázquez (p.12)

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais.

Nestes termos, a ética como ciência corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. Podemos dizer, então, que a ética embora parta de dados empíricos, ou seja, de uma moral efetiva, ela não permanece no nível de uma simples descrição ou registros dos comportamentos morais do sujeito histórico; ao contrário, com seus conceitos, hipóteses e teorias, ela transcende a realidade. Podemos dizer, para, além disso, que a ética transcende o próprio plano teórico na medida em que, refletindo sobre as ações valorativas dos sujeitos históricos, ela passa a retroinfluir o próprio campo da moral. Conclui-se assim que: “A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral”. (1980, p.14).

Na contemporaneidade, a ética adquiriu dimensões que se confundem com as regras do bem viver do cotidiano, sendo associada constantemente a padrões e regras de comportamento e normatizações, ao senso comum.

Nesse sentido, passemos agora para a definição de moral e moralidade. Moral é um conjunto de princípios e normas, idéias morais de uma época ou uma sociedade ao passo que moralidade se refere ao conjunto de atos concretos, do agir humano, da vida prática. Moral no que se refere ao plano ideal e moralidade no plano real. O senso moral e a consciência moral são inseparáveis da vida cultural.

A palavra moral tem sua origem latina: *mos*, *moris*, que quer dizer “o costume”, e no plural, *mores*, significa os hábitos de conduta ou de comportamento instituídos por uma sociedade, com condições históricas determinadas.

A palavra ética vem de duas palavras gregas: *éthos*, que significa “o caráter de alguém”, e *êthos*, que significa “o conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros”.

Embora o sentido etimológico das palavras ‘moral’ e ‘ética’ não nos forneça o significado real dos termos na atualidade, ele nos ensina que é na esfera do terreno

humano que se estabelece o comportamento moral. Seja qual for a época ou a sociedade, os homens e mulheres sempre admitiram a necessidade da moral. Sempre existiu um sistema de normas que definisse os limites entre o permitido e o não-permitido.

Vázquez anota que a ética tem um caráter especulativo, teórico-geral. A moral, por sua vez, trabalha com noções de ordem prático-particular, o que leva a uma problemática de adesão ou não a determinada regra, mas não é um exercício reflexivo tal como a ética. Todavia, refere-se a valores da mesma forma que a ética. A indagação sobre o “dever” e a constituição de “virtudes” e a própria flexibilidade destas noções sugere o estudo contínuo das relações entre a moral e a ética e sua contextualização em cada sociedade e a cada tempo, historicizando-as.

Segundo o autor não é somente o conteúdo da obrigação moral que muda histórica e socialmente, e com ele as normas que prescrevem determinada forma de comportamento, mas se modifica também o modo de interiorizar ou de assumir as normas em forma de deveres.

Nenhuma teoria - e ainda menos aquela que não conceba a obrigatoriedade moral em função de necessidades sociais - pode indicar o que deve fazer em todos os tempos e em todas as sociedades. E quando uma teoria faz semelhante tentativa, encontramos-nos diante do formalismo ou universalismo abstrato, no qual caem não somente as doutrinas - como a de Kant - mas também as teleológicas (como a do utilitarismo da norma).

A moral efetiva compreende, portanto, não somente normas ou regras de ação, mas também - como comportamento que deve ser - os atos com ela conformes. Ou seja, tanto o conjunto dos princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos como os atos reais em que aqueles se concretizam ou encarnam. (p. 51-52)

Os juízos morais de valor nos dizem o que são o bem, o mal, a liberdade e demais conceitos e costumam ser normativos, estabelecem a obrigatoriedade do dever. As práticas morais efetivamente exercidas em determinado contexto é a moralidade. A diferença entre moral e moralidade corresponde, portanto, à indicação do que diz respeito ao normativo e ao factual. Nas palavras de Vasquez (p. 52), “a moral tende a transformar-se em moralidade devido à exigência de realização que

está na essência do próprio normativo; a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada”.

Não há, evidentemente, uma separação radical entre as duas esferas, razão pela qual se acaba usando somente o termo moral para designar ambos os espaços. Subtende-se, no entanto, que o normativo/prescritivo e o prático/efetivo, ambos inerentes à conduta humana, podem, numa abordagem mais rigorosa, como dois aspectos de uma mesma realidade.

Temos, de um lado, a moralidade:

O indivíduo se comporta moralmente no quadro de certas relações e condições sociais determinadas que ele não escolheu, e dentro também de um sistema de princípios, valores e normas morais que não inventou, mas que recebe socialmente e segundo o qual regula as suas relações com os demais ou com a comunidade inteira.(p. 56)

E, de outro, a moral:

Um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.
(p. 69)

Retornando agora à distinção mais ampla entre ética e moral, estabelecida por Vasquez, podemos concluir que a ética representa o tratamento rigoroso e científico na forma de um conjunto de enunciados a respeito de um objeto específico, ou do setor da realidade humana que chamamos moral. A ética nos diz o que é a norma moral, mas não postula ou não estabelece normas; estuda um tipo de conduta normativa, mas não é o teórico da moral, e sim os homens e mulheres reais, que estabelecem determinadas regras de comportamento.

Em suma, podemos dizer que há uma ética científica, mas não podemos dizer que há uma moral científica. Isso não impede que haja um conhecimento científico da moral e da moralidade. Pode existir um conhecimento científico a respeito do comportamento moral da sociedade, ou seja, da moralidade, que é distinto do conhecimento científico da ética

Diante de toda esta explanação, fica esta última citação que define a noção de ética e moral, dentro da visão de Vázquez (p. 14):

É este o ponto em que a ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral.

2.2 CONCEPÇÕES DE VALORES

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada a aprender.
Paracelso

O objetivo de se abordar a concepção de valores é a de que no nosso cotidiano, juntamente com as questões da ética, aparecem inerentemente os valores. Quais são os valores aceitos pela sociedade brasileira? Os ideais que regulam nossa vida são legitimados pela humanidade em geral? Os valores aceitos pela sociedade fundamentam-se na evolução gradual e são aceitos conscientemente? Os valores adotados têm relação com questões de hierarquia religiosa? São eles imperativos sociais e morais, baseados em paradigmas inalteráveis da existência humana? São os valores guiados pela ética e ajudam a nos libertar de propensões anti-sociais, como a ganância, o abuso de poder, a intolerância com o diferente? Teria o ser humano de fundamentar sua ação no mundo somente com base nas normas e leis? Será a violência o mais sutil, o mais sub-reptício dentre os valores que se inseriram em nossa consciência a ponto de figurar em quase todas as esferas sociais e instituições governamentais? Todas essas perguntas, que fazem parte de qualquer agenda de discussão ética nos dias atuais, nos indicam a centralidade da questão dos valores. Não se trata aqui de supervalorizar os valores ou, ao contrário, de afirmar sua falência. Vázquez argumenta que todo ato moral sugere a necessidade de escolha entre vários atos

possíveis, e esta escolha pressupõe o que significamos como valioso, ou seja, aquilo que valoramos. “O comportamento moral não só faz parte de nossa vida cotidiana, é um fato humano entre outros, mas é valioso; ou seja, tem para nós um valor.” (VÁZQUEZ, 1980, p.115).

Todavia, nem sempre a escolha significa a opção por um valor positivo, digno de apreço do ponto de vista moral; não raro ocorrem escolhas que, da perspectiva moral, são consideradas negativas. “Quando falamos em valores”, diz Vasquez, “temos presente a utilidade, a bondade, a beleza, a justiça, etc., assim como os respectivos pólos negativos: inutilidade, maldade, intolerância, injustiça, etc.” (p. 116) Os valores estão intrinsecamente ligados à realidade natural e humana e somente existem nesse contexto.

Sendo assim, concluímos que o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas. (p.121).

A partir dessa concepção é possível assumir duas posições: o subjetivismo e o objetivismo axiológico. O subjetivismo valoriza o potencial individual de determinação e escolha dos valores a partir de critérios circunstanciais e particulares, enquanto o objetivismo confere prioridade à existência objetiva de valores que devem ser respeitados por todos. Há, no entanto, uma terceira possibilidade que é a de superar esta oposição inserindo a problemática dos valores no contexto social. (p.123).

O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente, e a sua apreciação das coisas ou os seus juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm, portanto, uma significação social.

Vázquez assume, portanto, o ponto de vista de que os valores morais só existem em atos ou produtos humanos e tão somente o que tem significado humano pode ter valor moral. Há a tese de que nos encontramos numa época de crise moral, todavia não é possível afirmar que estamos em meio a uma crise geral de princípios.

Na leitura de Vázquez, o problema da sociedade contemporânea consiste em encontrar uma maneira de nos adequarmos a esta nova realidade e de substituímos os velhos princípios morais por novos.

A realização da moral não é somente um empreendimento individual, mas também social, isto é, não somente processo de moralização do indivíduo e sim processo de moralização no qual influem, de maneira diversa, as diversas relações, organizações e instituições sociais. (p. 205).

Ele salienta que os juízos fatuais sobre o comportamento dos homens reais em uma determinada sociedade não podem servir de justificação, como normatização. Os valores moralmente aceitos por uma determinada sociedade podem sofrer transformações se forem examinados à luz da ética que, como ciência, busca investigar as transformações na realidade histórico-social e sugerir novas formas de comportamento mais adequadas aos requisitos da felicidade individual e social. A barreira entre a moral e a ética não é intransponível. É essa perspectiva que nos alenta e apresenta a promessa num projeto de transformação social mediante a conscientização do indivíduo, sob os auspícios de um projeto educacional que coloque em prática as bases morais para uma sociedade mais solidária e justa.

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GOERGEN, 2005, p. 87)

Sabemos que Vázquez faz clara distinção entre ética e moral. A ética como ciência busca investigar a prática moral, efetivamente vivenciada pelos homens e que varia de acordo com as diversas épocas, culturas e povos. Percebemos também a sua clareza e coesão ao definir que o homem, com toda a sua construção social-histórica é o real objeto de estudo, pois é ele quem constrói a moral enquanto sujeito histórico e transformador da sociedade. Compreendemos também que entre a ética e a moral não pode haver barreiras, nada é intransponível. O estudo da ética é relevante no sentido em que a reflexão sobre o campo da moral pode ser melhor

compreendido influenciando o campo da própria moral e da moralidade, que é o espaço concreto, onde acontecem os fatos.

Podemos compreender que o homem necessita da moral, como também necessita da produção, pois tanto a transformação da velha ordem social como a construção de uma sociedade mais justa, requer que os homens trabalhem de forma solidária, consciente e crítica. O indivíduo pertence a uma época, ele é um ser social e está inserido em determinada cultura que, por seu turno, também tem toda uma apreciação dos fatos e dos juízos de valor. Há todo um conjunto de regras e valores que não são inventados ou descobertos pessoalmente, mas que já estão determinados por esta sociedade e que têm sentidos e significados sociais.

Podemos dizer também que o ato moral está vinculado indissociavelmente às noções de responsabilidade e de liberdade que o indivíduo traz consigo.

Esta dissertação trouxe a difícil tarefa de buscar explicar o conceito de ética e suas implicações, não se prendendo ao senso comum. Acreditamos ser relevante que a escola, a família e a sociedade busquem refletir sobre as questões morais. Na concepção de Vázquez, a teoria pode influenciar na prática, a ética pode alterar os rumos da moralidade. O homem é antes de tudo práxis, ele é um ser produtor, criador e como todo ser histórico e social ele deve buscar transformações na sociedade. Sem a sua intervenção prática e consciente voltaríamos ao que Marx chamou de barbárie.

É fundamental que a sociedade, que a humanidade, busque refletir sobre a sua moralidade, e, por meio da ética, como ciência investigativa, possa chegar a um consenso, diante da necessidade de alguns paradigmas universais, algo e que a humanidade possa se guiar para ter alguns princípios básicos, como o direito à vida em todo o planeta, independente de etnia, cultura, religião ou moralidade. Já existem alguns direitos universais, mas eles não são na realidade estendidos a todos os povos; ainda persistem barbáries que são perpetuadas pelo homem e mantidas pelos sistemas, em nome do relativismo cultural e da necessidade de se respeitar a autodeterminação dos povos. Poderíamos citar atrocidades que ainda acontecem e são aceitas em nome de um código de ética com base na diversidade cultural, social, histórica e econômica. Crianças na China, especialmente as meninas, são abortadas, ou mortas após o nascimento, devido ao grande contingente populacional; as guerras religiosas empreendidas por diferentes povos em prol do

proselitismo religioso; as guerras étnicas na África; a mutilação de meninas e mulheres africanas; a infância roubada de milhares de crianças: crianças iraquianas que manuseiam armas ao invés de brinquedos, crianças brasileiras que sofrem física e psicologicamente com o trabalho infantil; crianças maltratadas, desumanizadas por aqueles que deveriam zelar pela sua proteção; crianças em campos de refugiados, sem pátria, família ou lar.

O momento atual é de posicionamento e de intervenções. Há o imperativo moral sob nossas consciências. Não podemos mais fingir que não vemos, sermos indiferentes. Cada um deverá buscar os mecanismos para ajudar na construção de um mundo mais humano, mais justo e digno, com a possibilidade de uma vida plena agora e não na além morte, no paraíso futuro. Já não nos serve mais o indivíduo neutro, sem posicionamento determinado sobre questões fundamentais, nem tão pouco os exacerbados, fundamentalistas ou fanáticos religiosos. Não há como sermos imparciais ou indiferentes diante da fome e da miséria, da degradação do planeta, da destruição da Amazônia, da cooptação e corrupção dos políticos brasileiros ou do abuso de poder pelos EUA, invadindo nações sob pretextos sórdidos, visando unicamente seu interesse econômico. O momento não é de tratados de deveres, de deontologias, mas também não se pode achar, ingenuamente, que tudo se resolverá por si só, como a proposta de Adam Smith e a “mão invisível”. Há a necessidade sim de uma busca consciente e criteriosa sobre os valores éticos, sobre a moral e a moralidade praticada por todos. Vivemos num país em que enquanto se discute sobre o melhor jogador de futebol, sobre a marca de cerveja que mais “mata a sede”, populações de miseráveis morrem de sede. Um país que é considerado como o detentor do “ouro azul”, que possui a maior quantidade de água potável do planeta, mas que a população está condenada a beber água suja e contaminada. A nossa nação vive um momento de profunda crise ética, de corrupção e a instalação da impunidade. A corrupção virou parte da cotidianidade, fraudes e roubos aos cofres públicos, imoralidade envolvendo o senado, o tribunal, a polícia federal e até o presidente da república. Estes abusos e impunidades que acontecem no campo legal não desaparecem, deixam suas influências na moral, na moralidade brasileira, disseminando e evoluindo para as relações do dia a dia escolar.

Todos nós vivemos sob a influência do cotidiano; o sujeito tende a adaptar-se passivamente às circunstâncias. A ideologia conservadora do cotidiano trata de camuflar seu conservadorismo com imagens de transformação tecnológica, num movimento positivo e vertiginoso, que, no entanto, deixa intactas suas antigas estruturas. A revolução tecnológica não alterou a estrutura social, o modo de produção capitalista é o mesmo, contudo com poderosos instrumentos. O não reconhecimento da necessidade das revoluções políticas se deve ao fato do bloqueio ideológico que nos é imposto, a uma despolitização artificial (CHAUÍ, 1994).

No próximo capítulo trataremos da apreciação das teses de autores pós-modernos que acreditam que vivenciamos um período de falência da moral, do fim da ética. Também apresentamos um contraponto, com aqueles que não concordam com estes autores.

3 DISCURSOS SOBRE O FIM DA MORAL OU DESCONSTRUÇÃO DE VALORES

No nazismo, temos um fenômeno difícil de submeter-se à análise racional. Sob um líder que falava em tom apocalíptico de poder ou destruição mundial, e um regime fundado numa ideologia absolutamente repulsiva de ódio racial, um dos países mais cultural e economicamente avançados da Europa planejou a guerra, lançou uma conflagração mundial que matou cerca de 50 milhões de pessoas e perpetuou atrocidades - culminando no assassinato mecanizado em massa de milhões de judeus - de uma natureza e escala que desafiam a imaginação. Diante de Auschwitz, os poderes da explicação do historiador parecem deveras insignificantes.

Ian Kershaw

No primeiro capítulo buscamos trabalhar a pós-modernidade abrangendo mais seu aspecto cultural, para agora, apresentarmos a tese de autores pós-modernos que afirmam que nos encontramos numa crise generalizada de valores, que indica o fim do universalismo moral, e a afirmativa daqueles que, sem discordar da idéia de crise, afirmam a necessidade de repensar os valores sem abrir mão do universal.

Para dar conta da primeira perspectiva visitaremos os pensamentos de Jean François Lyotard e Gilles Lipovetsky, que desacreditam da razão moderna e a seguir analisaremos a interpretação de Terry Eagleton e Zigmund Bauman, que, ao contrário dos primeiros, acreditam que o momento não é de desconstrução e relativismo, mas de refundação de novas perspectivas morais sem abandonar os princípios do universalismo ou do socialismo.

Os ideais da modernidade apontavam para uma razão que traria como conseqüência a construção de uma sociedade livre das tradições e particularismos e fundada nos princípios da universalidade e do iluminismo. O argumento dos críticos desse projeto iluminista afirma que essas promessas não foram concretizadas e que, ao contrário, o poder de destruição por ele aportado atingiu proporções abissais, acarretando a manipulação ideológica e a exclusão de milhares de seres humanos do direito à própria vida, conforme ficou evidenciado pelo Holocausto, e pelas Guerras Mundiais.

Segundo esses teóricos, houve uma falência da ética, ou da razão. O argumento é que a modernidade, que auspiciara uma ilimitada confiança na razão, falhou no seu projeto, como falharam as metanarrativas.

A grande narrativa iluminista, segundo esses autores, trouxe mais obscuridade, mais sofrimento e dor do que luz; exigiu do homem sacrifícios imensos, que implicaram mais uma vez na submissão do ser humano, como já acontecera na Idade Média.

O paradigma que embasou o progresso das ciências e das técnicas levou ao atual desenvolvimento sócio-político, econômico, cultural, social onde o saber científico se tornou tão alienante quanto o saber medieval a que veio substituir. (PEREIRA, 2003, P. 129).

Os autores que defendem tal ponto de vista são geralmente, e de modo bastante indiferenciado, designados pós-modernos. Nossa tentativa de assinalar alguns dos argumentos desses autores no contexto da relativização dos valores tem a intenção de marcar uma das principais vertentes do pensamento contemporâneo no campo da ética. Não se trata de aderir ao seu pensamento, mas de expô-lo, nos limites do possível, para depois contrapô-lo a outra vertente, na esperança de assim desenhar o cenário das contradições inerentes ao debate ético contemporâneo.

É fundamental destacar que não se trata simplesmente de uma contenda entre os titãs do pensamento contemporâneo, deslocada da realidade sociocultural. Ao contrário, a controvérsia modernidade versus pós-modernidade reflete uma contradição intestina da própria realidade atual. (GOERGEN, 2001, p. 35).

3.1 JEAN- FRANÇOIS LYOTARD - A “CONDIÇÃO PÓS-MODERNA”

Embora as críticas ao pensamento moderno já viessem sendo feitas de longa data por Nietzsche, Heidegger, Foucault e outros, foi Jean François Lyotard que com seu livro “A condição pós-moderna” estimulou o debate a respeito da chamada pós-modernidade. Com ele queremos abrir este capítulo, expondo suas idéias principais para, na seqüência, darmos a palavra a outro autor pós-moderno – Gilles Lipovetsky - de posição bastante radical, que faremos contrastar com um posicionamento crítico do pensamento pós-moderno, Terry Eagleton. No final, traremos o pensamento de

Zygmunt Bauman marcando uma posição intermediária que tanto reconhece méritos quanto não poupa críticas aos pós-modernos.

Antes de iniciarmos com as análises destas teses, se faz mister anotar que esta situação mundial dos valores, aqui referendada, não se refere especificamente ao contexto educacional brasileiro, todavia, usamos esse referencial como embasamento, compreendendo que o movimento internacional também costuma se refletir em nosso cotidiano escolar.

Lyotard explicita em seu trabalho “A condição pós-moderna” (1985) que seu estudo tem por objeto a condição do saber nas sociedades mais desenvolvidas e que tem sido nomeada de “pós-moderna”. Esse termo, corrente nos Estados Unidos, “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX”. (1985, p. 7) Esta demarcação, aqui ainda genérica, da condição pós-moderna, foi em grande parte responsável pela disseminação do conceito que gerou um imenso e acirrado debate mundo afora. Muitos autores, notadamente europeus, posicionaram-se, favoravelmente uns contrariamente outros, a respeito da tese de Lyotard segundo a qual nos encontramos numa nova fase da história, ou seja, que já entramos num período por ele designado de pós-moderno.

Sua tese central afirma que a ciência está em conflito com a narrativa moderna, ou seja, a crença de que o uso da razão garantiria o desenvolvimento progressivo da humanidade em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e feliz. “Simplificando ao extremo”, diz Lyotard, “considera-se que o pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas”. (1985, p. 8).

Sua argumentação é que as metanarrativas estão fadadas ao insucesso, que se findou a era dos heróis, os grandes périplos e da viabilização de se ter um grande objetivo.

Assim, a sociedade que se avizinha releva menos de uma antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais de uma pragmática das partículas de linguagem. Há muitos jogos de linguagem diferentes: é a heterogeneidade dos elementos. Eles permitem a instituição apenas por setores: é o determinismo local. (1985, p.8)

A grande narrativa pós-moderna, impregnada de um salvacionismo racionalista, segundo o argumento de Lyotard, cede lugar ao saber pós-moderno que não é somente o instrumento dos poderes, mas também nos sensibiliza para as

diferenças e abre espaço para o que ele chama de incomensurável e o imprevisível. “Mas, doravante, a incredulidade é tal que não se espera já destas inconsistências uma saída salvadora, como fazia Marx”. (p. 9).

A condição pós-moderna é estranha tanto ao desencanto, quanto à cega deslegitimação. A pergunta que se coloca é onde pode ancorar-se a legitimação. O caminho indicado por Lyotard abandona o grande cenário universalista moderno e aponta para o determinismo local. Nossa vida está destinada a fazer parte deste determinismo que tem na diferença, na singularidade, no localismo seus novos grandes valores. Responde-se, assim, de forma positiva à própria pergunta que Lyotard se coloca: “É praticável uma legitimação do vínculo social, uma sociedade justa em conformidade com um paradoxo análogo ao da atividade científica? E em que consistiria este?”

Nesse posicionamento está manifesta a crítica a outras leituras, como a de Habermas, que ainda acredita na possibilidade da continuidade da modernidade e sua perspectiva universalista. Habermas recorre ao conceito de consenso alcançado mediante o discurso como novo fundamento universal. Lyotard argumenta contra Habermas que a saída por ele apontada se inviabiliza pela violenta heterogeneidade dos jogos de linguagem. O saber pós-moderno já não se entende como instrumento de poder, mas se orienta no refinamento de nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável. “O saber científico é uma espécie do discurso” e a “a incidência das transformações tecnológicas sobre o saber parece ser considerável” uma vez que na condição pós-moderna “o saber encontra-se afetado nas suas principais funções: a investigação e a transmissão de conhecimentos”. (p.11-12). Não só a produção do conhecimento, o avanço tecnológico, mas também a sua circulação encontra-se afetada pelo uso das máquinas informacionais. “A natureza do saber não sai intacta desta transformação. O antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”. (p.13-14).

Podemos perceber que há na obra de Lyotard mais do que um indício de que o modernismo mudou porque as condições técnicas e sociais de comunicação se transformaram. Em sua tese, o saber, tanto na perspectiva dos provedores quanto na dos usuários, é e será produzido para ser vendido, e será consumido e valorizado como mercadoria numa relação de troca. O saber deixa de ser um valor em si,

esgotando-se na sua função instrumental, no seu “valor de uso”. O saber se tornou, nos últimos decênios, a principal força de produção e Lyotard aposta que no futuro será ainda mais importante sua capacidade produtiva para Estados-nação na competição mundial pelo poder. Ele acredita que as nações competirão no futuro para dominar as informações. “Saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? A questão do saber na era da informática é mais que nunca a questão do governo”. (p. 22).

Lyotard analisa de forma contundente a relação entre os jogos de linguagem e o poder de manipulação que se torna possível devido ao interesse do capital de valorizar o que ele chama de *performances*. Os jogos de linguagem se tornarão jogos de ricos, nos quais os mais ricos terão mais possibilidades de ter razão. Esta situação tornará possível uma relação entre riqueza, eficiência e verdade. O capital, com o poder que lhe é inerente, terá grande influência sobre o critério de verdade. O mesmo se pode dizer da relação entre justiça e performatividade. As possibilidades daquilo que se considera justo dependem da análise do prescritor e do lado em que ele está.

Na leitura de Lyotard, a legitimação pelo poder torna-se uma forma de dominar a realidade, de fornecer provas para a argumentação científica e de manipular a realidade. Pelo poder legitimam-se e otimizam-se as performances da ciência e do direito.

Ele avalia que um investimento técnico exige um investimento de determinado capital, que, por sua vez otimiza a *performance* do processo de produção e potencializa a mais valia do produto, ou seja, do conhecimento. Dessa forma, as técnicas só ganham importância na atualidade através da mediação do espírito de performatividade, generalizando a subordinação do progresso do conhecimento e da tecnologia ao investimento de capital. Nesse sentido, o capitalismo acaba por solucionar o problema científico do financiamento da investigação.

A administração da prova, que, em princípio, é apenas parte de uma argumentação destinada a obter o assentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim para o controle de um outro jogo de linguagem, onde o que está em causa não é a verdade, mas a performatividade, ou seja, a melhor relação *input/output*. (p. 91).

O Estado ou empresa perdem o ideal humanista e idealista que substituído pelo ideal capitalista em que o único mérito consiste no aumento de poder. (p. 91): “Não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder”. O problema agora é saber em que consiste o discurso do poderio e se, de fato, o poder pode constituir-se em critério de legitimação. Fato é, para Lyotard, que “o crescimento do poderio e da sua autolegitimação passa, presentemente, pela produção, memorização, acessibilidade e operacionalidade das informações”. (p. 93).

Desses pressupostos inferem-se algumas conseqüências para o campo da educação e do ensino que são afetados e legitimados com base no critério da performatividade. Conhecimentos existem e são produzidos, mas é importante questionar a partir de que parâmetros e com que propósitos eles são criados. O ensino visa formar competências que são indispensáveis frente à competição mundial. Lyotard critica a forma como as “especialidades” variam segundo as necessidades da nação, daquilo que interessa ao mercado mundial.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são doravante solicitadas a formar competências em vez de idéias: tantos médicos, tantos professores desta ou daquela disciplina, tantos engenheiros, tantos administradores, etc.(p. 95).

Pela leitura de Lyotard, compreendemos que a transmissão do saber já não é destinada a formar uma elite capaz de guiar uma nação, mas sim que fornece ao sistema o que ele chama de jogadores capazes de assegurar convenientemente o lugar que lhes é reservado, de acordo com as necessidades das instituições.

Lyotard faz uma crítica severa ao sistema de seleção ao ingresso nas universidades e comenta que está gravemente afetado pela demanda das competências voltadas para o mercado de trabalho, e a universidade perde, portanto, sua função democrática e cujo modelo, segundo o autor, era o humanismo emancipalista. Na sua visão, as universidades deveriam estar empenhadas em desempenhar um papel novo no quadro do melhoramento das *performances* do sistema e agir de forma a reciclar ou lutar por uma educação permanente.

[...] o saber não é e nunca mais será transmitido à *la carte* aos adultos já ativos ou à espera de o serem, tendo em vista não só o melhoramento da sua competência e a sua promoção, mas também a aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte da sua vida profissional e articular a sua experiência técnica e ética. (p. 98).

O autor em sua tese deixa muito claro que o princípio da performatividade, mesmo que não permita decidir claramente em todos os casos a política a seguir, tem como consequência global a subordinação das instituições de ensino superior aos poderes.

Diante de tais argumentos podemos inferir que esta análise relativa à realidade francesa também pode ser verificada na educação brasileira. As políticas educacionais do Brasil estiveram voltadas ou ao tecnicismo e ao mercado de trabalho, seguindo os interesses de uma elite social e econômica, ou aos interesses do capital. A qualidade da educação brasileira esteve atrelada aos mecanismos impostos pelo Banco Mundial e o papel que o professor recebe é o de mero instrutor, ou insumo, ficando evidente a exclusão dos educadores, na maioria das vezes, do processo educacional. A implementação das políticas públicas no Brasil, tanto na área de gestão como de financiamento, formação docente ou mesmo na contenção da pobreza, objetiva adequar à dinâmica do mercado e ainda remodelar as políticas direcionando ao pagamento da dívida externa. Tudo isso, em consonância com a CEPAL, UNESCO e MEC, atrelado ainda às políticas adotadas na Conferência de Jomtien (TOMMASI, 1998).

Retornando a Lyotard, ele refere-se também à questão da mercantilização do saber, do utilitarismo, ou seja, à comercialização do saber. Há no contexto educacional um aumento do poder que objetiva o que ele chama de mercado de competências operacionais.

Os detentores deste gênero de saber são e serão alvo de ofertas, e até de políticas de sedução. Deste ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, bem pelo contrário. A enciclopédia de amanhã serão os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada utilizador e são a “natureza” para o homem pós-moderno. (p.101).

Para que o ensino assegure não apenas a reprodução das competências e seu progresso, será necessário que a transmissão do saber não esteja limitada às informações, mas que englobe outros campos que a organização tradicional isola, segundo Lyotard, ciosamente. Na situação em nos encontramos, o saber não se relaciona com a emancipação da humanidade, mas sim com o espírito utilitarista, ou seja, com os utilizadores de uma aparelhagem conceitual e material complexa e com os beneficiários das suas *performances*.

O autor conclui que a deslegitimação e o predomínio da performatividade é o que sinaliza esta era que ele chama de pós-moderna e que, segundo ele:

[...] o professor não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos. (lance é o que o autor chama que resulta de um novo arranjo de dados, que garante uma melhor performatividade). (p.104).

A tese de Lyotard, apesar de polêmica, possui um valor complexo dentro da problemática por ele trabalhada. Não se trata de simplesmente aderirmos ou não aos seus pontos de vista, mas de analisarmos criticamente a sua leitura da sociedade contemporânea e avaliar a plausibilidade ou não de seus argumentos. Desde já, é possível dizer que algumas de suas críticas e posicionamentos trazem à tona uma nova percepção de problemas já anteriormente discutidos. Para além das polêmicas entre os que, como Lyotard, afirmam nos encontrarmos na pós-modernidade e os que defendem o ponto de vista de que seguimos na modernidade, parece difícil negar a tese de que ocorre atualmente uma desestabilização de valores, concepções e visões de mundo tradicionais, seguida do surgimento de novos valores como: deslegitimação, o predomínio da performatividade, o saber como forma de poder, a mercantilização do ensino, a afirmação de um sistema utilitarista, os jogos de linguagens, a valorização do local-particular. Se a confirmação dessas contingências é argumento suficiente para afirmar a falência da racionalidade moderna é um debate que ainda está em andamento e que, certamente, só o tempo esclarecerá.

Ele acredita que a ciência, assim como qualquer outra modalidade de conhecimento, apenas colabora no sentido de estocar e distribuir certas informações. Define que a escola sempre existirá, todavia será a própria sociedade que se encarregará da educação. Ele afirma que precisamos repensar a educação, que a sociedade precisa parar de reproduzir o sistema, as instituições.

O autor pontua que o objetivo de sua obra é expor os conceitos e as técnicas que tornarão visível o espaço do saber e objetivamente, a identidade de cada espaço. Ele diz que os saberes são de muitas formas negados a todos e esta dignidade precisa ser reconstituída. Lyotard define que é preciso construir uma nova civilidade com base nas comunidades de aprendizagem e de conhecimento. O autor argumenta que não podemos desprezar os demais saberes, os saberes das vozes silenciadas e compreender que o saber está presente na humanidade.

Passaremos agora para a leitura de Lyotard (1993) sobre um livro ironicamente “destinado” às crianças, em que o autor faz uma análise ao mesmo tempo englobante e fragmentária da idéia de pós-modernidade, sob o título: O Pós-moderno explicado às crianças. A irônica dedicação às crianças refere-se àqueles que não conseguem compreender o sentido pleno do termo pós-modernidade, expressam um pensamento ingênuo e que denota um estado infantil, sem bases para argumentação. Este texto é uma coletânea de uma série de cartas que o autor escreveu a propósito do debate pós-moderno.

Lyotard não afirma estar contra ou em substituição do moderno, mas o que ele define como estado constantemente emergente, diante da aceleração da época em que vivemos. O autor analisa o aspecto cultural da pós-modernidade, faz uma crítica como a estética é vendida, ou seja, comercializada.

A pesquisa artística ou literária está duplamente ameaçada: pela ‘política cultural’ uma vez, pelo mercado da arte e do livro, outra. Aquilo que lhe é aconselhado ora por um canal, ora por outro, é fornecer obras que sejam primeiro relativo a temas que existam aos olhos do público a que se destinam, e depois que sejam feitas (“bem formadas”) de modo que esse público reconheça aquilo de que se trata, compreenda o que se significa [...] (Lyotard, 1993, p. 20).

O autor comenta como a ciência e a indústria não estão mais protegidas da suspeita relativa à realidade do que a arte e a escrita e que acreditar ao contrário

seria uma idéia excessivamente humanista do funcionalismo mefistofélico das ciências e das tecnologias. Ele acredita na existência e predomínio da tecnociência, ou seja, “da subordinação maciça dos enunciados cognitivos à finalidade da melhor performance possível, que é o critério técnico”. (1993, p. 20).

Ele pondera que não há indústria sem refutação dos corporativismos, do mercantilismo e do fisiocratismo.

O autor lança esta questão: “O que é então o pós-moderno? Que lugar ocupa ou não ocupa no trabalho vertiginoso das questões lançada às regras da imagem e da narrativa?” (1993, p. 24) e responde: “Faz certamente parte do moderno” (1993, p. 24) Ele não separa a pós-modernidade da modernidade, afirma que uma é conseqüência da outra. Ele faz uma descrição de vários artistas de vanguarda, como Picasso, ou Duchamp e comenta que “Uma obra só pode tornar-se moderna se primeiro for pós-moderna”. (1983, p. 24).

O pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o “impresentificável” na própria “presentificação”; o artista e o escritor pós-moderno trabalham, portanto sem regras. Daí que a obra e o texto tenham as propriedades dos acontecimentos.

“*Pós-moderno* devia ser entendido segundo o paradoxo do futuro (*pós*) anterior (*modo*). Parece-me que o ensaio (Montaigne) é pós-moderno, e o fragmento (o Althaeneum) moderno”. (1993, p. 26).

O autor argumenta como o projeto moderno não foi abandonado ou esquecido, mas sim destruído, “liquidado” em “Auschwitz”, que pode ser considerado como o “inacabamento” trágico da modernidade. Afirma ter se excedido em: “*A Condição Pós-Moderna*”, em que diz ter exagerado ao atribuir grande importância ao gênero narrativo. “Por outras palavras, penso que hoje em dia é preciso distinguir regimes de frases diferentes e gêneros de discursos diferentes”. (1993, p. 33).

Lyotard diz ser conveniente abordar uma das grandes questões que nos lega o mundo histórico neste final do século XX, ou princípio do século XXI, por meio do exame das “histórias”. Ele diz que ao considerar-se este mundo histórico é porque se pretende tratá-lo narrativamente, e questiona a idéia de uma história universal da humanidade. “Algo do universalismo persiste na lógica da exceção quando esta se estende à humanidade inteira”. (1993, p.65). Ele fala que as grandes narrativas tornaram-se pouco credíveis e que o termo razão é muito vasto.

O autor faz observações ao termo “pós-moderno”, sem fechar o debate, como ele afirma, mas para evitar confusões ou ambigüidades. A diferença de modernismo/ pós-modernismo consiste no desaparecimento da íntima relação que associava o projeto arquitetural moderno com a idéia de uma progressiva emancipação social e individual da escala da humanidade. Já não existe um horizonte de universalidade ou de universalização, de emancipação geral, aos olhos do homem pós-moderno.

O ‘pós’- de ‘pós-modernismo’ é, aqui, entendido no sentido de uma simples sucessão, de uma seqüência diacrônica de períodos em que cada um é, em si mesmo, claramente identificável, O ‘pós’ indica algo como uma conversão: uma nova direção depois da anterior. (1993, p. 94).

Ele explica que essa idéia de ter uma cronologia linear é perfeitamente “moderna”, pertence ao cristianismo, ou cartesianismo, ao jacobinismo e que a própria modernidade está correlacionada com o princípio de que é possível romper com a tradição e instaurar uma maneira de viver e de pensar puramente nova. Ele diz suspeitar que essa “ruptura” é antes uma maneira de apagar ou esquecer o passado. Ele diz ter ainda uma segunda conotação para o termo pós-modernismo. Os ocidentais acreditavam no progresso geral da humanidade e esta idéia de progresso estava na certeza de que o desenvolvimento das artes, da tecnologia, do conhecimento e da liberdade seria bom para a humanidade. Ele acredita que estes dois últimos séculos mostraram o contrário: nem o liberalismo, econômico ou político, nem os diversos marxistas saem destes dois séculos sangrentos sem incorrerem na acusação de crimes contra a humanidade.

“Que espécie de pensamento é capaz de ‘reabilitar’, no sentido de aufheben, ‘Auschwitz’ colocando-o num processo geral, empírico e até especulativo, dirigido para a emancipação universal? (1993, p. 96).

Argumenta ainda que o “projeto moderno” gerou “feridas” durante cerca de dois séculos de história. Não foi a ausência de progresso, mas o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as Grandes Guerras, os totalitarismos, a diferença entre ricos e pobres, o desemprego e os “novos pobres”. Ele se refere ao silêncio da Alemanha ao intervalo “nazi” e como a anamnese é importante para que haja o progresso.

O autor faz reverência à obra de Orwell, 1984, e comenta como o totalitarismo tem o poder de reescrever a história, apagando acontecimentos e criando outros e de como esta situação descrita na ficção pode ser uma ameaça da mesma natureza, da qual essa eliminação é um sintoma entre outros. Lyotard continua seu texto tecendo críticas à modernidade, que deveria emancipar a humanidade do despotismo, da ignorância, da barbárie e da miséria, mas não o fez.

Feito esse balizamento geral do pensamento pós-moderno a partir das idéias de Lyotard, partimos para a análise mais detalhada de três autores que não só se posicionam, mas também tiram certas conseqüências das teses de Lyotard.

3.2 DISSOLUÇÃO DOS VALORES - GILLES LIPOVETSKY

Os olhos do anjo da História estão arregalados diante da catástrofe única que sem cessar acumula escombros sobre escombros. A tempestade do suposto progresso aninha-se em suas asas impelindo-o para o futuro, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até os céus.

Walter Benjamin

Continuaremos este capítulo com a análise da tese de Lipovetsky (1983) que caracteriza a pós-modernidade sob a ótica de que há uma diferença no registro social de valores. Sua argumentação faz uma análise do ponto de vista da cultura européia, particularmente da França, em que o autor tenta deixar claro que é uma cultura que amesquinha os deveres e consagra, acima de tudo, os direitos. Apesar de esta análise retratar a cultura européia, podemos verificar que muitas vezes ela se aplica ao contexto brasileiro. O autor afirma que uma nova tendência busca desonerar a moral da noção de sacrifício que tradicionalmente a acompanha.

O autor enfatiza que há o aparecimento de uma ética e que esta é propagada em todo lugar; uma ética que não avança a ponto de sacrificar os interesses do indivíduo e que acontece sob uma forma da qual o cidadão se encontra ausente. Esta fala também se verifica em nossa sociedade. O autor explicita que se deve conceber a época pós-moralista como um “caos organizado”. Não se trata do fim da ética, mas do surgimento de uma ética renovada que coloca ênfase nos direitos do homem, uma ética mais indolor e menos voltada para o

sacrifício. Apesar da retomada da ética, o convite que se faz é o da responsabilidade, sem, todavia, ameaçar os direitos em prol dos valores individualistas e eudemonistas.

O autor insiste na necessidade de se estudar a cultura da era das tecnologias da informação e da comunicação e tentar compreender a profunda transformação dos valores, da moral, da ética e dos comportamentos do homem que vêm ocorrendo num mundo cada vez mais dinâmico e também mais intransigente, sob o império do individualismo e do hedonismo. No entender de Lipovetsky, as sociedades contemporâneas oscilam entre dois extremos, entre dois discursos contraditórios: de um lado, o da revivescência da moral e, de outro, o da decadência da moral, sob o auge do avanço da delinqüência.

A nossa cultura ética é assimilada por uma sociedade que não exalta os mandados transcendentais e ademais, os eufemiza e desacredita, desvalorizando o ideal de abnegação, estimulando o egocentrismo e o materialismo. Lipovetsky argumenta que os valores superficiais foram liquidados e deixaram de ser irrigados pelos imperativos hiperbólicos do dever, e que estamos numa era em que se vive sem coação e em que cada um escolhe o seu modo de existência.

A sociedade pós-moderna é a sociedade em que reina a indiferença de massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o antigo, em que a inovação se banalizou, em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso inelutável. (LIPOVETSKY, 1983, p.10-11).

Segundo essa leitura, os grandes eixos modernos da revolução, das disciplinas, do laicismo e da vanguarda perderam sua força diante da personalização hedonista. Introduz-se a filosofia como um desafio ao pensar o cotidiano numa perspectiva que dispensa um sistema conceitual que, na sua tentativa de tudo explicar, relega o empírico e ignora as práticas concretas e polissêmicas. De nada serve uma ótica conceitual desconectada da vida de todos os dias e dos problemas de todos nós. O autor destaca a necessidade de se valorizar a interação entre prática e teoria, que se reconheça imersa no cotidiano.

No horizonte desses pressupostos, Lipovetsky buscou trazer a filosofia para a esfera dos acontecimentos diários. Afirma que no passado o coletivo impunha

normas ao indivíduo, que os processos civilizatórios domaram o homem, que a repressão e a religião eram sinônimas, domesticando e moldando o indivíduo por vários séculos. A teologia foi construída de forma a justificar todas as violências, usurpações e mesmo as esperanças. Todavia, o autor salienta que estamos em outra época, o nosso tempo é pós-disciplinar, livre do opressor mandado de sacrifício. O homem e a mulher já não precisam da mesma disciplina aplicada no passado; o “crepúsculo do dever” é a aurora da liberdade de escolha, da livre identidade. A responsabilidade pós-moralista é o dever desonerado da noção do sacrifício.

Na visão do autor, por sociedade pós-moralista deve-se entender uma organização social que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais e voltados para a plena autonomia. Uma sociedade que busca reduzir as normas e regras que enfatizam o limite e o sacrifício, dando crédito apenas às normas indolores da vida ética.

Lipovetsky também faz uma análise do tema da tolerância, essa modalidade de doação aos outros, e conclui que tudo se passa sob a forma de espetáculo; estamos sob o prisma da era da solidariedade espetacularizada, em que até mesmo as doações são espetacularizadas, com objetivo de marketing institucional ou mesmo individual. Percebemos que as doações, muitas vezes, são feitas somente se estiverem sob a luz de holofotes. É o que Lipovetsky chama de *charity-shows*. Também no Brasil verificamos este comportamento, como mostram as campanhas “Criança Esperança”, ou o “Teleton”, sempre envolvendo grandes nomes da televisão, artistas ou cantores consagrados fazendo suas doações “ao vivo”, na TV, sob todos os olhares.

Compreendemos, segundo a ótica de Lipovetsky, que o poder da mídia reavivou a necessidade de uma ética adaptada ao presente, uma ética que não ultrapasse a privacidade e o conforto alheio, e que possa ser realizada desde que não fira a nossa individualidade.

O autor argumenta que na sociedade hipermoderna aparecem outros valores, surgem novos dilemas e retornam antigos conflitos, mas não se aceita a disciplina imposta, demolidora da autonomia e incompatível com a liberdade do indivíduo. A modernidade impôs um modelo de castração e uma mórbida apologia do sacrifício e o resultado foi a disciplinarização dos desejos do homem. Na imensa

teia da moral, da religião e dos processos civilizatórios, a disciplina cumpriu sua função no passado. O tempo hodierno é de menos Estado e mais sociedade, menos identidade e mais identificação, menos coletivo e mais individualidade responsável.

Com relação ao que se designa como pós-modernidade, o autor acredita que ainda é cedo para defini-la ou delimitá-la, pois carecemos de uma noção clara a respeito de seu início e desenvolvimento. É incerto se vivemos o esgotamento de uma cultura hedonista ou se é necessário uma nova potência inovadora. Não sabemos, também, se nos encontramos realmente numa época em decadência, sem tradição, ou se já vivemos um momento de revitalização do presente pela reabilitação do passado. No mesmo sentido, é incerto se nos encontramos na continuidade ou se vivemos a ruptura da modernidade.

Lipovetsky se recusa a circunscrever o pós-modernismo a um quadro regional, estético, epistemológico ou cultural: se surge uma pós-modernidade, esta deve designar uma transformação profunda e geral à escala do todo social, pois é certo que vivemos num tempo em que as oposições rígidas se confrontam, as preponderâncias se afrouxam e a inteligência do momento exige que se fortaleçam as correlações e homologias. A pós-modernidade não representa apenas uma rebelião da modernidade contra si mesma, mas uma revolta contra todas as normas e valores da sociedade burguesa: a “revolução cultural” começa aqui, neste fim do século XIX.

Ele afirma que a modernidade se configura pela produção e pela revolução; a época pós-moderna, pela informação e expressão. No campo da estética, foi entre 1880 e 1930 que o modernismo ganha toda a sua amplitude com a desconstrução do espaço da representação clássica e o incremento de uma escrita desprendida e com as explosões dos grupos e artistas da vanguarda. O modernismo não se contenta em produzir variações estilísticas e temas inéditos: quer romper a continuidade que nos liga ao passado, instituir obras absolutamente novas. O modernismo impõe a invenção perpétua, a fuga para adiante, proíbe o estacionamento, e é essa a “contradição” que lhe é imanente: “A modernidade é uma espécie de autodestruição criadora. A própria forma de mudança é o único princípio que governa a arte. O inédito torna-se o imperativo categórico da liberdade artística.

Lipovetsky caracteriza a sociedade pós-moderna como uma tendência global no sentido de reduzir as relações autoritárias e dirigistas e simultaneamente de aumentar a gama de opções privadas, privilegiar a diversidade, oferecer fórmulas de “programas independentes”, nos desportos, nas tecnologias, no turismo, na descontração da moda, nas relações humanas e sexuais.

Ao reforçar a idéia da indiferença, da apoteose do temporário e do sincretismo individualista, o autor transmite a impressão de que o momento pós-moderno é muito mais do que uma moda; que revela o processo da indiferença pura na medida em que todos os gostos e comportamentos podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido, tanto o mais operacional quanto o mais esotérico. O indivíduo pode ser indiferente ante a privação de milhares de seres humanos do direito a uma vida digna, ante a morte pela inanição ou pelas guerras políticas; o que importa é o seu mundo individual. Apesar da resistência com relação a esses pontos de vista, não há dúvida de que, se os colocarmos, qual gabarito, sobre certos aspectos da realidade, constamos sua plausibilidade. Basta lembrar a indisciplina generalizada, o desrespeito com a autoridade, a indiferença ante a escola, ante os estudos, ante a política. Um olhar, breve que seja, permite constatar que a indiferença está no ápice da moda. O homem ou a mulher, indiferente, não se apega a nada, não tem certeza de nada, está preparado para tudo e as suas opiniões são susceptíveis de modificações rápidas. Como sugere o autor, na sociedade atual tanto se pode ser simultaneamente cosmopolita quanto regionalista. Nesse contexto assume importância a sedução que se perfila como o processo geral que tende a regular o consumo, as organizações, a informação, a educação e também os costumes. Toda a vida das sociedades contemporâneas é doravante governada por uma nova estratégia que destrona o primado das relações de produção em proveito de uma apoteose das relações de sedução. A sedução define-se como o processo de personalização que reduz os quadros rígidos e coercitivos. Tudo o que importa é o interesse individual, o bem estar, a liberdade. Cada indivíduo volta-se para si próprio, à espreita de sua própria verdade e do seu bem estar, devendo gerir o melhor possível seu capital estético, afetivo, físico, libidinal, etc.

Nesse processo, cabe importante papel à mídia que embriaga e seduz de tal maneira que o indivíduo internaliza o ato de consumir como algo mais que necessário. Ele se enreda nas teias do capitalismo e é de tal forma por ele

manipulado e seduzido, que não consegue ter uma contra-consciência, nem romper com este sistema.

Há vários séculos as sociedades modernas inventaram a ideologia do indivíduo livre e autônomo. Paralelamente, edificou-se uma economia livre baseada no empresário independente e no mercado e se instalaram regimes políticos democráticos. O narcisismo que se engata nessa cadeia de eventos históricos leva as pessoas a renunciarem aos militantismos religiosos e políticos; a fazerem suas escolhas na esteira da moda, cambiantes, portanto, sem grandes motivações transcendentais.

O narcisismo designa a emergência de um perfil inédito do indivíduo nas suas relações consigo próprio e com seu corpo, com outrem, com o mundo e com o tempo, no momento em que o “capitalismo” autoritário dá a vez a um capitalismo hedonista e permissivo. (p. 48).

Nesses termos, dilui-se o comprometimento com princípios e instala-se um processo de despolitização e de dessindicalização que ganha proporções nunca antes atingidas. A esperança revolucionária e a contestação estudantil desaparecem, a contracultura tende a se esgotar e poucas são as causas ainda capazes de galvanizar as energias. Na sociedade contemporânea, a *res publica* se desvitaliza e as grandes questões “filosóficas”, econômicas, políticas ou militares ficam esquecidas ou não despertam interesse.

Do ponto de vista da educação, constata-se que a autoridade dos docentes desaparece quase por completo, o discurso do mestre se banaliza e cresce a apatia escolar que assume formas de uma atenção dispersa cética ante o saber. Este é um fenômeno internacional que, portanto, afeta também a educação brasileira em cujas escolas se espriam o mesmo desinteresse e a mesma desmotivação que contaminam professores e alunos.

Fazendo uma analogia com a educação brasileira, veremos que este quadro europeu também se verifica no Brasil. Os mestres foram rebaixados a funções de meros serviçais (principalmente em se tratando de escolas privadas), servindo aos interesses imediatos dos alunos, muitas vezes dois pais, e da escola como um todo.

Não é diferente no campo da política que entra na era do espetacular, liquidando a consciência rigorista e ideológica em benefício de uma curiosidade

dispersa, captada por nada e por tudo, simultaneamente. Quanto mais íntimas as pessoas, mais suas relações se tornam dolorosas, fratricidas e associas, pois não se trata mais de ser altruísta, mas de buscar somente os valores referentes ao eu, à primeira pessoa do singular. As relações humanas, públicas e privadas, tornaram-se relações de dominação, relações de conflitos, assentadas na sedução fria e na intimidação.

Lipovetsky afirma estarmos na era do “crepúsculo do dever” da “ética indolor” dos “novos tempos democráticos” em que os valores embora não desapareçam, transformam-se. Sacrifica-se uma ética absolutamente desinteressada por uma ética capaz de conciliar interesse individual e sociedade. Menos altruísmo e mais lucidez eficaz, menos retórica e abstração e mais prática. É a mudança de paradigma. O autor ressalta que a transformação acontece dentro dos marcos da sociedade liberal e não fora deles; ou seja, ela é produto de uma sociedade baseada no dissenso e, portanto, não favorável a uma nova totalidade sistêmica e utópica. Não se trata da afirmação da verdade, mas sim de uma leitura possível da realidade. Vivemos em tempos de uma “ética minimalista”, na qual o altruísmo recua, mas não a responsabilidade. A moral é do momento, da circunstância, da situação, portanto, fugaz e sem compromissos transcendentais. Pode-se falar de uma moral *a la carte*. Esboroa-se o ponto de referência do ideal: é o tempo do “casamento da ética com os negócios”. Lipovetzki entende que nos encontramos na penumbra do crepúsculo, ante um horizonte em que se vislumbra um destino sem dogmas, sem normatizações ou deontologias.

Nossa época se caracteriza pela consagração de uma ética de caráter instrumental utilitarista. A responsabilidade pós-moralista é o dever desonerado da noção de sacrifício. Hoje tudo pode ser vendido sob os auspícios da ética. Há uma cristalização de uma ética ágil e indolor.

Lipovetsky apresenta neste “A sociedade pós-moralista” aquilo que parecia impossível aos marxistas: a idéia de que a transformação tem acontecido dentro dos marcos da sociedade liberal e não fora deles. Tem acontecido como ampliação do horizonte individual, em benefício da liberdade social, e não em sentido contrário. A utopia encolheu, a revolução cedeu lugar à reforma permanente. Morte da metafísica da promessa. O social creditado no aqui e agora, sem garantias ao longo prazo. Elevação da epistemologia da suspeita. Crise das narrativas. Sofrer não leva

ao paraíso, não há paraíso. As fundamentações absolutas desabam. “O homem já não precisa da mesma disciplina para manter-se homem. O” crepúsculo de dever “é a aurora da liberdade de escolha”. (2005, p. xv).

O autor argumenta que neste novo tempo, os princípios da deontologia não são aptos a dar soluções consensuais para os problemas de natureza inédita levantados na atualidade. Entramos não na “sociedade do espetáculo”, mas na sociedade hiperespetacular. A participação cedeu lugar à interatividade, a manipulação foi superada pelo imaginário. É a época da ética indolor, que não exige do sujeito sofrimento nem sacrifícios; uma ética democrática, sempre ciosa das questões e problemas atuais, todavia sem o caráter de formular respostas definitivas; uma ética voltada para uma eficiência mais de face humana do que para pregações dogmáticas e normatizações, mais pós-moralista do que idealista.

Se vivemos na época do *self interest*, como, então, explicar essa aspiração coletiva à moral? Lipovetsky pondera que não está ocorrendo uma “volta” da moral, mas sim uma diferença no registro social dos valores. A cultura do cotidiano pós-moralista repudia a retórica do dever, da rigidez normativa e consagra os direitos individuais. O ideal de renúncia e abnegação perdeu sua justificativa moral, e não pode mais fundamentar a segurança e dignidade do indivíduo. Analogamente o público se entretém com a violência exposta na mídia, mas a rejeita na esfera da realidade. Todo indivíduo é livre para pensar e agir, desde que não cause danos a terceiros. Tudo é permitido, desde que não se fira o direito alheio à privacidade.

Para o autor, a tolerância pós-moralista não se identifica com a derrocada total de valores. Não estamos em face à extinção do poder deliberativo do homem nem de um subjetivismo laxista, mas da elaboração de uma nova consciência, tolerante e rígida, simultaneamente.

O autor sustenta a tese de que a sociedade abriga diversas bipolarizações: ela é moralista e materialista, rigorista e cientificista, idealista e racional. De um lado, a ascensão dos valores individualistas-henonistas-consumistas; de outro, os novos paradigmas do gerenciamento. Há uma busca pela felicidade e pela liberdade, por uma *fun morality*. O que predomina é uma “moral sem obrigações nem sanções, o que se aspira é uma moral inclinada ao individualismo-hedonista democrático”, no contexto de uma sociedade sem ídolos nem tabus, uma sociedade que já não possui

qualquer imagem gloriosa de si própria ou projeto histórico mobilizador; uma sociedade desprovida de horizonte trágico ou apocalíptico.

Está aberta à avaliação crítica se corresponde à verdade a tese de que esteja ocorrendo na atualidade uma depreciação completa e generalizada de valores. Com a pós-modernidade notamos o aparecimento de novos valores, como é o caso do individualismo e seus direitos, que passam a constituir uma espécie de filosofia hedonista pós-moderna. A fundamental diferença da estrutura de valores tradicionais para a contemporânea consiste no fato de que na tradição estava preservado o sentido social dos valores e no atual prevalece a perspectiva individual. Certo é que a nossa sociedade vive um período de grandes transformações: a burocracia, a proliferação de imagens, as ideologias terapêuticas, o culto do consumo, as transformações da família, a educação permissiva. São todos elementos que engendram uma estrutura da personalidade, - o narcisismo -, que é acompanhada por relações humanas cada vez mais bárbaras e conflitantes. Só na aparência os indivíduos se tornam mais sociáveis e cooperantes; por trás da fachada de solicitude, cada indivíduo explora cinicamente os sentimentos dos outros e procura o seu próprio interesse sem qualquer preocupação com os rumos do planeta, com as gerações futuras.

Ícone de nosso tempo é a frivolidade. Podemos verificar em nossa sociedade esta noção da era das frivolidades. O culto aos ídolos, a busca da beleza perfeita, a obsessão pela juventude, o ostentação da posse e do corpo são como que sinais de tempos vazios, frívolos. A celebração do eu explica o fascínio do das pessoas pelas celebridades, por modelos e astros do Rock, do futebol, do cinema: “estamos vivendo a *Era do Vazio*: Se ao menos eu pudesse sentir alguma coisa: está fórmula traduz o *novo* desespero que fere um número cada vez maior de sujeitos”. (1983, p. 71). As pessoas sentem-se invadidas por um mal-estar difuso e invasor, um sentimento de vazio interior e de absurdo da vida. Há mais de um século, o capitalismo encontra-se dilacerado por uma crise cultural profunda, simbolizado pelo conceito de modernismo, ou seja, por essa nova lógica artística baseada em rupturas e descontinuidades, assentando na negação da tradição, no culto da novidade e da mudança.

O ser humano já não organiza sua vida a partir de critérios como convicções políticas, religiosas, classe social etc., mas pelos benefícios e vantagens individuais,

mesmo que para isso tenha de prejudicar os outros. O indivíduo torna-se narcisista e personalista e deixa de ser político. Não que o político desapareça: ele ganha outro sentido na medida em que passa a existir em função do indivíduo. Invertem-se as prioridades: a política cada vez mais é julgada a partir de critérios privados.

A era pós-moralista identifica-se com o despojamento das responsabilidades morais face à coletividade e com uma revalorização social da esfera estritamente interindividual. Lipovetsky argumenta que a tarefa capital no presente é conseguir que reflua o individualismo irresponsável e que haja um realinhamento das condições políticas, sociais, empresariais, escolares, capazes de levar adiante o individualismo responsável. A ética da responsabilidade é uma ética “razoável”, indolor, minimalista e intermitente, compatível com o primado do ego. Não prescreve nenhuma auto-renúncia, nenhum sacrifício supremo. A nossa sociedade é organizada segundo uma ética fraca e minimalista “sem obrigações nem sanções”.

Sociedade pós-moralista quer dizer sociedade que se nega a inscrever em caracteres de bronze os supremos deveres do homem e do cidadão ou a entoar hinos de exaltação à renúncia pessoal. [...] As grandes odes moralistas caem em desuso, mas a ética volta a ordem do dia; a religião da responsabilidade moral está mais vazia do que nunca[...] É a vez da máxima: ‘Ou o século XXI será ético ou não será nada’. (2005, p.185).

Para Lipovetsky, o ressurgimento da ética é fruto da crise em nossa representação do futuro, e do enfraquecimento da fé nas promessas racionalistas, tecnicistas e positivistas. Diante do catastrofismo, a responsabilidade humana aparece como uma alternativa civilizatória. A ética livre da opressão do dever, uma ética, portanto, não utópica concerne a um mundo liberto de rígidas demarcações, não ideal, mas que, na leitura de Lipovetsky, pode ser um pouco mais justo.

[...] se o terceiro mundo morre de fome, damos pronto atendimento, organizando charity-shows e socorros de urgência; [...] se a humanidade do homem está sendo ameaçada pelo tecnicismo, inventamos instâncias guardiãs da ética; [...] quanto a submissão ao espírito do dever, mais aspiramos às convenções deontológicas [...] mais se justificam os códigos de ética, os chamamentos às responsabilidades individuais.(2005, p. 186).

O autor afirma que o ciclo revolucionário está concluído, a primazia cabe à peristróika ética e que as injunções formais ao dever estão carcomidas, ou seja, o autor define que o momento é de se exaltar a responsabilidade sem fronteiras, ecológica, bioética, humanitária, econômica ou midiática. “O princípio da responsabilidade emerge como a própria essência da cultura pós-moralista.” (2005, p. 186). E esse princípio da ética da responsabilidade, ele deixa claro que é a da ética razoável; a responsabilidade pós-moralista é o dever desonerado da noção de sacrifício.

Ele comenta também a questão da cidadania planetária, da consciência verde e afirma que a época pós-moralista corresponde à ascensão de novas regras morais, centrada na natureza, denominada ética do meio ambiente. “A época registra o triunfo dos valores ecológicos, é o momento do pacto com a natureza e a era da cidadania mundial: ‘nosso país é o planeta’”. (2005, p. 192). A idéia de que a Terra estaria em situação de perigo de extinção impôs uma nova responsabilidade, que vai além da ética tradicional “agora a responsabilidade humana recai também sobre as coisas extrínsecas ao homem e a mulher, englobando a totalidade de dimensão da biosfera, pois o homem já é capaz de pôr em risco a vida futura no planeta”. (2005, p. 192).

Lipovetsky afirma que não há como contrapor os conceitos de consciência planetária de massa e individualismo utilitarista. Quando se fala em proteger a natureza é mais enquanto relação de sobrevivência e qualidade de vida. Ele adverte que apesar da “consciência verde” das massas será sempre no sentido da exigência dos direitos individualistas, da exigência de se viver melhor e mais tempo. “Hoje é um hedonismo ecológico que prevalece nas aspirações contemporâneas, numa outra forma de desdobramento da dinâmica individualista de consumo”. (2005, p. 197).

Diante destas argumentações chega-se à conclusão que a nova ética precisa ser assumida a partir de um processo reflexivo do qual o sujeito deve participar ativamente como ser autônomo, assumindo a responsabilidade de suas próprias convicções. Na construção desta nova realidade consiste o papel importante da educação ética. A ética é concebida mais como responsabilidade interior do que como obediência a mandamentos exteriores. É uma ética formulada na circunstância que não existe pronta como um elenco de formulações prontas. Com isso, entramos,

finalmente, e por que não dizer, realmente na época pós-deontológica em que os homens foram libertados dos últimos resquícios, ou seja, dos últimos vestígios de opressivos “deveres infinitos”, “mandamentos” e “obrigações” absolutos.

Segundo o autor as pessoas não estão mais interessadas em buscar ideais morais e ou cultivar valores morais. A classe política abandonou as utopias e os idealistas de ontem tornaram-se pragmáticos. A era que vem “depois do dever” só pode admitir uma moralidade muito minimalista e em declínio. É um novo cenário que devemos encarar como o advento de maior liberdade. Ora, liberdade pressupõe participação reflexiva, mobilização da inteligência, construção de convicções, investimento na educação permanente da autonomia responsável.

Concordamos com o autor que a ética não deve ser imposta ou infringida às pessoas. Esta tentativa iria cair, como, aliás, demonstra a experiência, no terreno da saturação e seria recebida com indiferença e rejeição em nome de uma inconsciente busca da individualidade e autonomia do sujeito.

As teses de Lipovetsky depositam suas esperanças no futuro, e uma das suposições dessa perspectiva é a prudência, uma certa estratégia de ganhar tempo na luta contra o mal e a dor dos homens. Todavia muitas das afirmações do autor não apontam para a verdadeira causa e ele próprio acabou por rever algumas das suas idéias, mudando seu ponto de vista. Como esperar que o uso de uma ética prudente aponte para as transformações que desejamos? Por outro lado, esperar que as estruturas sociais se modifiquem para então acreditarmos no uso da ética prudente não seria acomodamento demais e total descrença na educação?

Não se trata de concordarmos ou não com o autor em toda a sua tese, mas também de podermos estar interpretando o mundo sob a sua ótica e podermos refletir sobre as suas argumentações, que muitas vezes pareceu descrever a realidade da sociedade brasileira.

Antes de passarmos para a próxima análise é relevante deixarmos algumas considerações importantes sobre Lipovetsky, o qual após haver escrito esta tese reconsiderou alguns pontos. Sua leitura e interpretação da pós-modernidade ganharam repercussão mundial, porém a postura do autor sobre pós-modernidade é que ela nunca existiu. Ele afirma haver sido um dos teóricos que popularizou o termo, mas que quando ele abordou a questão pós-moderna foi na tentativa de explicar fatos novos e uma nova realidade. Ele afirma haver sido pontual em suas

conceituações: o fim das ideologias, o surgimento de uma cultura hedonista, o destino da comunicação e do consumo de massa, o psicologismo, o culto do corpo. Essas realidades, segundo o autor, mostravam que havia um novo capitalismo e também um novo tempo da vida democrática. Ele empregou o termo pós-moderno para marcar essa mudança; havia um sentimento de liberação em relação aos grandes discursos políticos. A pós-modernidade surgia como uma saída da prisão ao mesmo tempo em que a modernidade foi um grande ciclo histórico dominado pelo futuro. Tudo girava em torno de grandes perspectivas históricas: a revolução, a luta de classes, os nacionalismos, as metanarrativas. A nova sociedade que se implementou na década de 1950, 60 e 70 aparece centrada no presentismo, no hedonismo, nos interesses individuais, e foram essas crenças que legitimavam o conceito de pós-moderno; ele afirma que os fatos estavam corretos, porém não a conceituação, a idéia de pós-moderno. Lyovetsky na atualidade afirma estarmos na hipermodernidade, ou seja, uma nova face da modernidade. Todavia, apesar da polêmica do termo, das considerações e reconsiderações, achamos ser pertinente toda esta alusão, pois contribuiu para enriquecer o debate, ampliar a leitura e a discussão sobre a pós-modernidade.

Antes de finalizarmos a análise de Lipovetsky, achamos relevante tecer um contraponto em relação a sua tese quando ele afirma que há evidências de uma ética conveniente, uma ética que não nos incomode ou interfira em nossa individualidade e particularismos próprios de cada um, e que aparece como: ética com responsabilidade. Como chamar de ética responsável, com responsabilidade, se o sujeito não se compromete com o outro, com o social e pelo social, e a relação é de, como o autor descreve, eudemonismo; não há a noção do plural, nem da responsabilidade a partir do momento em que não se pensa a sociedade a partir da ética aristotélica, a busca do bem comum, da coletividade, e ainda poderíamos dizer que esta responsabilidade que ele descreve deve ser a de fazer valer os direitos das classes dominantes e que não altere as estruturas da sociedade. Pode haver responsabilidade com uma ética indolor?

Passaremos agora para a tese de Terry Eagleton, que apresenta várias críticas às teses pós-modernas e outra interpretação sob o mesmo tema.

3.3 CONTRAPONTO EM TERRY EAGLETON

Terry Eagleton (1998) traz à tona outro viés de leitura para esse fenômeno que alguns designam como pós-modernidade. Nosso interesse pelo pensamento de Eagleton deve-se ao fato de ele representar um contraponto ao pensamento pós-moderno tal como é representado por Gilles Lipovetsky. Isso nos parece importante porque as duas matrizes de pensamento, como veremos, podem representar um importante estímulo ao debate entre as diferentes posições a respeito da pós-modernidade. Com Eagleton, que defende o ponto de vista marxista, queremos evidenciar que o tema da pós-modernidade é polêmico e não consensual. Sua interpretação é a de que não existe pós-modernidade como um novo período histórico, mas sim que se trata de um período pós-industrial, capitalista, e que ainda nos encontramos na modernidade. Na raiz de toda a situação contemporânea, com todos os seus problemas, encontra-se, segundo Eagleton, no sistema econômico capitalista. As teses dos pós-modernos não são mais que falácias, desprovidas de real significado. No entanto, o autor não deixa de considerar importante o debate que os pós-modernos trouxeram para a pauta do dia a respeito de questões de mais alta relevância. Por esta razão, Eagleton se dedica menos aos filósofos pós-modernos e mais à questão geral da cultura.

Ele tem outra definição para o termo pós-modernismo e diz que se refere em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando certo ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades.

Ele faz a distinção entre o termo pós-modernidade e pós-modernismo e opta por usar “pós-modernismo” por abranger as duas coisas, dada a estreita relação entre elas. Esclarece que não analisa teóricos específicos, nem se prende a

formulações filosóficas, mas concentra-se mais na cultura, aspira às marcas “populares” do pensamento pós-moderno. Ele explica que pode acontecer de algum teórico rejeitar ou deixar de lado algumas das visões que ele acredita serem importantes e que ele atribui ao pós-modernismo de um modo geral.

Eagleton é irônico ao deixar claro que não se trata de se posicionar a favor ou contra o pós-modernismo, conquanto haja mais motivos para se opor a ele do que para apoiá-lo. Ele faz uma crítica política e teórica, que desmistifica as idéias-feitas, oferecidas sob o rótulo de “pós-modernas”. Da mesma forma que dizer “pós-modernista” não significa unicamente que você abandonou de vez o modernismo, mas que o percorreu a exaustão até atingir uma posição profundamente marcada por ele. Segundo o próprio, seu estudo julga o pós-modernismo sob uma ótica abertamente socialista, o que não quer dizer que o socialismo também não tenha problemas.

O autor argumenta:

Seria desonestidade intelectual fingir que o marxismo não representa mais uma realidade política atuante, ou que as perspectivas de mudança socialista, pelo menos neste momento, não passam de remotíssimas. Ocorre que, nestas circunstâncias, seria bem mais prejudicial que desonesto renunciar à visão de uma sociedade justa e, dessa forma, aquiescer à desordem pavorosa em que se encontra o mundo atual. (1998, p. 9).

O interessante ou, digamos, o que há de mais autêntico na fala de Eagleton é que ele tem consciência da desarticulação que o marxismo vem sofrendo, mas defende o ponto de vista que nem por isso devemos fechar os olhos e acreditar que a situação de penúria, sofrimento e miséria em que vivem milhares de pessoas deve ser negligenciada a ponto de fazermos de conta que são conseqüências naturais, próprias de qualquer sistema.

Em sua opinião não é preciso ser socialista convicto, nem marxista devoto para acreditar que é possível atuar de forma mais adequada do que vem acontecendo na realidade.

O autor ressalta que o pós-modernismo é o resultado de um fracasso político que ele ou jogou no esquecimento ou com o qual se debate apenas teoricamente. É necessário admitir que o pós-modernismo ajudou a colocar algumas questões

importantes na pauta política, mas que isso não foi exclusivo do pós-modernismo, pois outros movimentos como o das mulheres e dos direitos civis não só levantaram questões similares como, na verdade, já o fizeram antes do pós-modernismo. Eagleton assinala que a política do Ocidente está transbordando de radicais cuja ignorância das tradições socialistas, sobretudo das próprias, decerto deriva, entre outras coisas, da amnésia pós-modernista.

Podemos inferir desse argumento que realmente a pós-modernidade se liga a um efeito de anestesiamento, de indiferença e de uma real amnésia das questões sociais e que deveriam estar na agenda de nosso tempo, mas que são silenciadas. A condição de vida aviltante de milhões de brasileiros que passam fome e se encontram literalmente na miséria, marginalizados pelo sistema, muitos sendo obrigados não só a trabalhar com o lixo, mas sendo confundidos com ele. Poderíamos colocar na pauta do dia a maneira cruel como diversas crianças são tratadas, fazendo trabalhos braçais acima de sua capacidade, enfrentando horas seguidas de infundáveis trabalhos sem direito à alimentação ou ao lazer, trabalhando em carvoarias, ferindo seus corpos e sua dignidade, além de serem privadas de seu direito à infância. Muitas são ainda seviciadas ou abandonadas à própria sorte.

Nesse sentido, a análise de Eagleton destaca que nos vemos confrontados com a situação absurda de uma esquerda cultural que mantém um silêncio indiferente diante da realidade. O autor enfatiza que o poder do capital internalizou-se mesmo em grandes setores da esquerda, haja vista que demonstra uma naturalização que nos desencoraja pela onipotência e onipresença muito elevadas. Ele acredita que o capital foi aceito de tal forma, naturalizado de tal maneira, que se tornou norma, assumiu estrutura de realidade inexorável que ninguém se anima a enfrentar. Ele faz uma analogia com o conformismo darwiniano no sentido de que parte da esquerda assumiu a forma de seus ambientes históricos, ou seja, se vivemos numa época em que não conseguimos desafiar com sucesso o capitalismo, então para todos os efeitos ele não existe.

Afirma também que o Ocidente está repleto de jovens zumbis que sabem tudo de Foucault e pouco de sentimentos. Satiriza também que o analfabetismo político e o esquecimento histórico tão fomentado pelo pós-modernismo, com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo, devem constituir motivos de júbilo para a Casa Branca.

A política do pós-modernismo não passa de uma série de variáveis de um desejo político que não ousa dizer seu nome. Não se debate a importância da história mundial, como a memória de milhões que foram alijados e descartados, tanto pelos esquerdistas tradicionais quanto pelo próprio sistema. Ele assinala que a política do pós-modernismo significou ao mesmo tempo enriquecimento e evasão. No início dos anos 70, era comum ver teóricos culturais discutindo o socialismo e também nos anos 80, porém esta era uma maneira de deixar para trás algumas questões políticas clássicas, e, uma delas é a respeito da razão porque milhões de pessoas não têm o suficiente para comer. Podemos perceber que estas questões cruciais, foram silenciadas ou obscurecidas.

O autor afirma que o feminismo e a etnicidade são populares por se fazerem lembrar como algumas das lutas políticas mais vitais que hoje são travadas. Tal popularidade se deve ao fato de não se mostrarem anticapitalistas, combinando bem com a época pós-radical.

O pós-estruturalismo, que emergiu por vias oblíquas da efervescência política do final dos anos 60 e início dos 70, e que, como certos militantes arrependidos, tornaram-se gradativamente apolítico depois de expatriado, representou, entre outras coisas, uma maneira de manter acesa, no nível do discurso, uma cultura política que havia sido varrida das ruas. (p. 33).

O autor enfatiza que o prazer voltou com força total para infestar um radicalismo cronicamente puritano, e também se revelou uma versão cínica do hedonismo consumista; o corpo é alçado à categoria de fetiche.

Ele destaca que o modelo de pensamento dialético por ele utilizado não goza da simpatia dos pós-modernistas que não são afeitos a pensar em termos de contradição até mesmo porque a contradição não tem muito espaço no seu léxico. Ao contrário, por todo seu discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade, a teoria pós-moderna, com frequência, trabalha com oposições binárias, um tanto rígidas, em que os termos “diferença”, “pluralidade” e congêneres aparecem bravamente alinhados num lado do campo teórico na qualidade de positivos ao passo que todos os outros que representem sua antítese (unidade, identidade, totalidade, universalidade) são rotulados negativamente. Ele afirma também ser um pluralista, assim como o pós-modernismo, e, acredita, como apregoa a moda pós-

moderna, que também existem versões diferentes do pós-modernismo, algumas menos positivas.

O autor defende o ponto de vista de que, apesar de toda a abertura para o Outro, o pós-modernismo se mostra quase tão crítico quanto às ortodoxias às quais ele se opõe. Fala-se em cultura humana, mas não da natureza humana, de fruição, mas não se menciona a justiça, fala-se do pós-colonialismo, mas não da burguesia mesquinha. Dessa forma o pós-modernismo assume traços de uma heterodoxia de todo ortodoxa.

Ele comenta que a história intelectual do marxismo é cheia de momentos auto-reflexivos, visto que os marxistas buscam entender as condições históricas da possibilidade das próprias doutrinas, ao passo que o pós-modernismo não produziu nada nem remotamente equivalente.

E criou um ceticismo ao mesmo tempo animador e paralisante, e destituiu da soberania o Homem ocidental, pelo menos na teoria, por meio de um genuíno relativismo cultural impotente para defender tanto a mulher ocidental como a oriental das práticas sociais degradantes. (p. 35).

O pós-modernismo abateu a austeridade intimidadora do apogeu do modernismo e arremedando a forma de mercadoria, conseguiu reforçar os rigores ainda mais mutiladores do mercado capitalista. Desatrelou o poder local para depois homogeneizá-lo em todo o planeta. Para o autor, o pós-modernismo está cheio de recomendações morais ao mesmo tempo em que denuncia o universalismo como sendo um resquício opressor do iluminismo. Ele considera o pós-modernismo como um segmento do anti-realismo epistemológico que, como tal, se nega a descrever a situação do mundo. Sustenta que o sujeito é o mero efeito do conjunto de forças que o constituem.

Dessas colocações de Eagleton podemos depreender que a crítica mais contundente que ele faz à pós-modernidade é a de que ela nega ao homem e a mulher a capacidade de mudar os alicerces do sistema e de acreditar em sua intervenção, de romper com o *satus quo* e demais mecanismos ideológicos. Para o autor, as teses pós-modernas não apresentam ao indivíduo as verdadeiras causas dos problemas que enfrenta e propagam a idéia de que não é possível alterar a realidade. Devemos nos adaptar ao meio empreendedor e utilitarista e acreditar que

as mudanças não serão possíveis, pois o sujeito jamais será causa, apenas mera consequência. Trata-se, portanto, de um modelo de pensamento determinista e ideológico.

O que o pós-modernismo recusa não é história, mas a História, a idéia de que existe uma entidade chamada História, dotada de propósito e sentido imanescentes, que se vai desdobrando furtivamente à nossa volta até quando falamos. (p. 38).

Ele entende que não se pode fazer a definição de quando começa a pós-modernidade e acha difícil deixar de sentir que o pós-modernismo nasce do modernismo. Se no plano histórico parecia determinado, no plano filosófico ele devia existir há muito tempo. “Enfim, o ‘pós’ é um marcador histórico ou teórico?” (p. 38). Eagleton tem como pressuposto de que o pós-modernismo não está professando outra narrativa sobre a história, mas apenas negando que a história tem forma de história. Amordaça conceitualmente a história e a primeira questão é como saber que a história não existe de nenhuma maneira específica?

Dessas análises, podemos concluir que o pós-modernismo afirma que é natural que existam pluralidades, diferenças e que o mundo é assim mesmo, dispondo de uma base ontológica que o faz ser dessa forma e não de outra. Essa ontologia se propõe a fundamentar a nossa ética e é nesta linha que corremos o risco de cair num relativismo cultural, de aceitar as injustiças e massacres como inerentes a cada cultura.

A cultura pós-moderna se interessa muito pela mudança, mobilidade, flexibilidade, ausência de regras, instabilidade, enquanto parte de sua teoria nivela tudo, de Sócrates a Sartre, na mesma tediosa saga. A história ocidental que se supõe homogeneizadora é brutalmente homogeneizada. (p. 42).

O avanço do capitalismo, na avaliação de Eagleton, acaba minando sua própria racionalidade universalista. O sistema dominante usa de falácias para proteger-se de qualquer crítica muito inquisitiva; nesses termos, o pós-modernismo

representa a ideologia daqueles que sacrificam a verdade em nome do pragmatismo. Trata-se, então de um sistema tão antigo que suas raízes podem ser buscadas em Pôncio Pilatos.

O sujeito pós-moderno, cuja “liberdade” consiste em fundamentar o sujeito na própria ausência de fundamento define-se como um processo de indeterminação, colocando em risco o próprio sujeito livre. Ao contrário disso, Eagleton insiste que a liberdade exige limites, o que representa um paradoxo que o pós-modernismo parece não aceitar.

Avançando em suas críticas ao pós-modernismo, Eagleton pergunta quais seriam as partes ou teses da modernidade que o pós-modernismo estaria deixando para trás. O autor questiona novamente o termo “pós”, que diz ser ambíguo, pois, na realidade que partes da modernidade o pós-modernismo deixou para trás?

“Seria a noção de igualdade humana junto com a idéia de progresso histórico? Tanto a emancipação das mulheres como a da classe trabalhadora? A crença na liberdade e consciência individual tanto quanto na soberania da Razão?” (1998, p. 50).

Também a afirmação de que os processos revolucionários estariam extintos parece não se confirmar na realidade já que os recentes eventos revolucionários passados na Europa Oriental indicam o contrário. O mesmo vale para a posição dos pós-modernos ao reduzirem a História ao historicismo; relacionado a História a um caso de teleologia e também colocando o marxismo nesse mesmo contexto. Na leitura de Eagleton, é fato que o socialismo propõe certo *telos*, todavia o faz com a possibilidade de uma ordem social mais justa, livre, racional. Ele ainda questiona a afirmação dos pós-modernistas de que a teleologia do iluminismo iria dar inevitavelmente nos campos de concentração.

Ele é contundente ao afirmar que os pós-modernistas falam de pluralidade e de descontinuidade da história, mas, na verdade, servem-se de sofismas, pois como se pode falar de descontinuidade se, de fato, o que constatamos é uma continuidade permanente e que se perpetua através da miséria, da espoliação e da opressão.

Podemos questionar juntamente com o autor, que, se a história é mesmo fortuita, e se existe o bem e o mal em todos nós, como afirmam os neoliberais, por que, então, não se instala, por um breve período que seja, um governo que promova a justiça, que seja moralmente exemplar? Ao contrário, sabemos que o século XX foi

o século mais sangrento da história e vemos que, na atualidade, segue a repetição interminável da injustiça, da corrupção, da extorsão? Parece assistir muito mais razão a Marx que em lugar da descontinuidade, da pluralidade dos pós-modernos defendia o ponto de vista de que é impossível transformar a realidade sem as categorias gerais.

Ele afirma que os pós-modernistas usam da explicação da pluralidade e defende que se a história realmente fosse aleatória e descontínua, como se explicaria essa continuidade persistente que é a presença da miséria, da fome, e outras formas de privação e dominação. Ele questiona esse girar ao acaso, essa “coincidência” de se manter o sistema nos mesmos moldes de opressão e nunca presenciarmos na história períodos de paz e amor.

De forma bastante radical, Eagleton nos convida a refletir a respeito da situação contemporânea e a considerar, na suposição de que a história siga dando continuidade a esse cenário de barbárie, se não seria hora de nos perguntarmos se ainda vale à pena seguir com essa história humana. O que se questiona com essa interrogação é se os fins justificam os meios. Ele enfatiza as palavras de Schopenhauer, que acreditava que seria muito melhor para muitos não terem nascido, devido à situação de incessante opressão e degradação em que vivem.

O autor critica os pós-modernistas pelo fato de eles não se preocuparem com estas questões humanas, nem com questões éticas: “seus segmentos mais baixos mostram-se imaturos demais para tratar de assuntos como sofrimento, quanto mais numa escala tão elevada”. (1998, p. 58).

Quanto ao marxismo, ele acena com uma dimensão maior do que aquela criada pelos pós-modernistas. O nascimento, o crescimento e a luta entre as classes sociais estão evidentemente ligados ao desenvolvimento dos modos históricos de produção material; é essa perspectiva histórica que distingue o marxismo daquelas críticas de classe dos pós-modernistas, que só prestam atenção aos efeitos no presente e não se atêm às causas. Ele afirma ainda que o marxismo não é apenas uma maneira de se reconhecer as classes sociais e suas privações, mas sim uma teoria do papel desempenhado pelo conflito entre as classes sociais, num processo muito mais amplo de mudança histórica. E completa:

E, segundo essa teoria, não se pode dizer que a classe social seja indiscutivelmente uma coisa ruim, e por isso confundida com o racismo e o sexismo. Só um esquecimento pós-modernista do caráter multifacetado da história poderia permitir uma manobra dessas. (p. 64).

Afirma também, de forma contundente, que o capitalismo não é um sistema progressista, e que são injustificadas as acusações pós-modernistas que acusam o marxismo por sua visão monística, reducionista e não linear. O autor é categórico ao afirmar que o capitalismo produz diferenças, agressões e constantemente gera desigualdade material.

Nas suas críticas ao pós-modernismo, Eagleton recorre a Marx que afirma que a questão não é mover-nos para o *telos* da História, mas tirar realmente a História do papel, com toda a sua gama de histórias propriamente ditas. O autor diz que assim é possível falar em pluralidade e universalidade, e que só quando for possível determinar nossas histórias, a história deixará de nos constranger.

Nesse sentido, a noção humanística do agente autônomo e o conceito pós-moderno de sujeito múltiplo enfim não divergem. Mas *hoje* elas divergem para nós - visto que a efetivação dessas condições envolveria ação instrumental, propósitos determinados, noções de verdade, formas precisas de conhecimento, subjetividades coletivas, o sacrifício de certos prazeres - em resumo, tudo o que as formas mais consumistas de pós-modernismo execram. (p. 70).

O autor coloca também na pauta do debate a questão do corpo e o fato de ele ter se tornado um fetiche, um fenômeno que se alastra pelas livrarias e ao se perguntar o porquê, ele avalia que para Freud significa que cobre uma lacuna intolerável; para os pós-modernistas o corpo combina bem com a desconfiança em relação às grandes narrativas e ele oferece um conhecimento mais íntimo e interno do que a racionalidade iluminista. Ele comenta o fato de que o pós-modernismo se caracterizou ao mesmo tempo por um afastamento da Natureza e um forte impulso a ela e que, por um lado, tudo é cultural e, por outro, natural.

Ele afirma que o discurso do corpo consiste, entre outras formas positivas, na nossa última forma de repressão e que de Merleau-Ponty a Foucault, o corpo passou de sujeito a objeto. Argumenta ainda que o corpo se distinga pela capacidade de fazer e de usar a linguagem que nos leva ao imprevisível. “É

importante não nos vemos, como o pós-modernismo costuma fazer, como criaturas “culturais” em vez de “naturais”, mas como seres culturais em virtude de nossa natureza”. (p. 75).

Ele argumenta que só uma *criatura lingüística* poderia ter história, e defende que a linguagem nos emancipa e nos liberta, permitindo abstrairmo-nos do mundo, inclusive de nossos corpos, e assim transformá-lo ou destruí-lo. O pós-modernismo tende a negligenciar o fato de os seres humanos ficarem entre a natureza e a cultura e tratam de reduzi-los à segunda. O pós-modernismo se equivoca ao escolher junto com Hegel, que toda objetivação significa alienação.

A crítica ao liberalismo mostra-se contraditória, visto que as próprias condições destinadas a garantir uma vida boa na verdade somente a destroem. O desinteresse do Estado liberal é *obviamente* um interesse por si só. O Estado merece crítica não porque finge não se importar, mas porque na verdade deveria estar realmente atento às necessidades de todos. O Estado liberal vai acabar gerando todo o tipo de desigualdade e exploração e não o bem-estar que deveria promover. Eagleton afirma que qualquer liberal, com um mínimo de sofisticação, irá concordar que o sujeito é culturalmente construído e historicamente condicionado, e que o liberalismo não deixa de ser um tipo de individualismo.

Já se tornou muito óbvio que o Estado liberal não promove o bem-estar de todos, nem atende ao direito, de no mínimo, o cidadão ter uma vida digna, o Estado, antes, sustenta as desigualdades.

O autor é enfático ao afirmar que “o sujeito pós-moderno” é, paradoxalmente, ao mesmo tempo “livre” e “determinado”. (p. 89). A tendência culturalista do pós-modernismo pode levar a um autêntico determinismo que pode ser usado como desculpa para atos degradantes. Como todo determinismo social, o determinismo ofende a dignidade racional da humanidade. O ser humano é sim determinado, mas exatamente para chegar a certo grau de autodeterminação, condição necessária para estarmos aqui e fazermos a história.

“Se somos, dentro de limites razoáveis, autodeterminados, isto não se dá porque somos assaz autônomos de nosso meio ambiente, mas exatamente porque essa autodeterminação representa uma necessidade dele”. (p. 90).

Qualquer solução puramente teórica defronta-se necessariamente com limites que se ainda não conseguimos resposta não ocorre por falta de inteligência, mas

sim pelas limitações da linguagem e, evidentemente, pelas limitações impostas pelo nosso mundo político atual.

Eagleton é categórico ao afirmar que estabelecer valores é inerente à identidade social mesmo que os teóricos culturais gostem de fingir que o valor não tem importância. Enfim, na avaliação deste autor não estamos vivendo um colapso de valores.

Neste sentido, é significativa até pelo fato de ir na contracorrente do pós-modernismo a afirmação de Eagleton, segundo a qual é extremamente necessário que a sociedade seja pautada por valores. O autor conclui (p. 130) seu estudo tecendo uma crítica mordaz aos pós-modernistas:

O pensamento pós-moderno de fim da história não antevê um futuro para nós muito diferente do presente, perspectiva que ele curiosamente vê como motivo de comemoração. Mas há de fato a possibilidade de um futuro desses entre vários, e ele se chama fascismo.

Em sua análise, Eagleton defende a visão de que o futuro para este sistema capitalista não pode ser outro se não o fascismo nos termos de um neofascismo, ou, quem sabe de um neonazismo também, haja vista a forma cíclica como a humanidade parece caminhar segundo alguns críticos, dada a forma de presentismo que vivemos tão bem descrito por Hobsbawm e a capacidade do homem para anular ou ignorar os fatos históricos.

Diante de toda essa elucidação, podemos afirmar que Eagleton vai na contramão das teses pós-modernas, traz à tona questões importantes para o nosso debate e enriquece a nossa discussão sobre o discurso pós-moderno. Também não podemos deixar de considerar que, apesar de marxista, ele reconhece que algumas teses pós-modernas trouxeram também as suas contribuições, na medida em trouxeram questões importantes para a pauta do debate.

Passaremos agora para a tese de Bauman, o qual apresenta algumas críticas à tese de Lipovetsky e elucida a sua teoria com outras argumentações. Deixamo-lo para o final do capítulo, justamente por apresentar este contraponto.

3.4 A MODERNIDADE LÍQUIDA - ZIGMUND BAUMAN

A tese de Zigmund Bauman (1999) se diferencia tanto da de Lipovetsky quanto da de Lyotard. No que tange à abordagem da pós-modernidade, Bauman defende um ponto de vista mais equilibrado. Reconhece as desigualdades provocadas pelo capitalismo, mas também apresenta uma série de novos fatores e interpretações de nossa realidade como também traz à tona outras questões que necessitam ser mais bem analisadas e discutidas.

Iniciaremos esta análise reconstruindo o argumento de Bauman, que tenta explicar o porquê da não-realização das promessas da modernidade.

Como primeira aproximação, Bauman afirma que a explicação para a não-realização dos ideais modernos se encontra na própria promessa e na natureza auto-derrotista de todas as tentativas de realizá-la. Ao invés de se produzir um mundo logicamente ordenado e racionalmente unívoco, triunfou um reino de contradições e ambivalências. Nesse sentido, a pós-modernidade deve ser entendida como uma época não de superação, mas de reconciliação com a ambivalência, o momento de aprender a viver num mundo implacavelmente ambíguo.

Segundo Bauman, a falência do projeto iluminista requer então novas modalidades de reflexão, uma “agenda” de problemas a serem discutidos. Os grandes temas que permeiam a ética, como: direitos humanos, justiça social, não perderam nada de sua atualidade, apenas necessitam ser encarados e tratados sob uma nova ótica, à luz de outros parâmetros. Os habitantes do mundo pós-moderno se confrontam e lutam para resolver problemas desconhecidos das gerações passadas ou que não foram percebidos por elas.

“A ‘agenda moral’ de nossos tempos está cheia de itens em que escritores éticos do passado mal ou sequer tocaram, e por boa razão: em sua época eles não eram articulados como parte da experiência humana” (1997, p. 5). Para além dessa constatação, Bauman preocupa-se com o agir nesse mundo pós-moderno e com os parâmetros e critérios que devem orientar a ação dos indivíduos.

O estudo nos revela que o tema verdadeiro sobre o qual o autor se debruça é a própria perspectiva pós-moderna.

A afirmação principal do livro é que, no resultado da idade moderna, que atinge sua fase autocrítica, muitas vezes autodenigrante e de muitos modos autodesmantelante (o processo que se pensa que o conceito de pós-modernidade capta e comunica), muitos caminhos antes seguidos por teorias éticas (mas não pelos interesses morais dos tempos modernos) começaram a parecer mais semelhantes a uma alameda cega; ao mesmo tempo se abriu a possibilidade de uma compreensão radicalmente nova dos fenômenos morais. (1997, p. 6).

O autor explicita que a associação da ética com a noção de moralidade no passado era na verdade a celebração da “morte do ético”, da substituição da ética pela estética:

A própria ética é denegrada e escarneada, como uma das constrações tipicamente modernas agora quebradas e destinadas ao cesto de lixo da história; grillhões uma vez considerados necessários, agora estimados claramente supérfluos. (1997, p. 6).

Os temas abordados pelo autor tendem a ser amplos, variados e especialmente focalizados na vida cotidiana de homens e mulheres comuns. Holocausto, globalização, sociedade de consumo, amor, comunidade, individualidade são algumas das questões de que trata, sempre salientando a dimensão ética e humanitária que deve nortear tudo o que diz respeito à condição humana. Preocupado com a sina dos oprimidos, Bauman surge com a proposta de questionar a ação dos governos neoliberais que promovem e estimulam as chamadas forças do mercado, ao mesmo tempo em que abdicam da responsabilidade de promover a justiça social.

Nesse sentido, o autor expõe que nossa sociedade precisa do socialismo como nunca antes, uma vez que não é possível acreditar numa sociedade perfeita, mas sim numa boa sociedade. Socialismo não é o nome particular de uma sociedade, mas exatamente o postulado de Marx de justiça social, uma dor aguda de consciência que nos impulsiona a corrigir as injustiças.

Bauman afirma categoricamente não ser um pós-modernista, no sentido de ter uma ideologia que descarta entre outras coisas, a idéia de regulamentação normativa da comunidade humana, de assumir que todos os tipos de vida humana

se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas. Seu interesse está na sociologia da pós-modernidade.

Em suas obras sobre pós-modernidade e sobre globalização, Bauman usa uma metáfora para ilustrar quem são os heróis e as vítimas do capitalismo flexível, afirmando que a oposição entre os “turistas” e os “vagabundos” é a maior, a principal divisão da sociedade pós-moderna, uma sociedade marcada por um tempo espaço flexível, em mutação constante, onde o que vale é a habilidade de se mover. Valem, portanto, os “turistas”, aqueles que recusam qualquer forma de fixação; movimentam-se porque assim o preferem; saem e chegam a qualquer tempo e em qualquer espaço para realizarem seus sonhos, suas fantasias, suas necessidades de consumo e seu estilo de vida. Já os “vagabundos”, que ele define como aqueles que são luas escuras que refletem o brilho de sóis brilhantes, aqueles que são os restos do mundo que se dedicaram aos serviços dos turistas. Movimentam-se porque estão sendo empurrados pela necessidade de sobrevivência e, mesmo assim, existem severas restrições no tempo-espaço em que eles perambulam. Seus sonhos e fantasias resumem-se a um emprego qualquer, geralmente tarefas consideradas humilhantes pelos “turistas”, mas que precisam ser feitas por alguém. Também nesta citação do autor podemos paralelamente situar a nossa realidade, pessoas excluídas pelo sistema e que sobrevivem com os trabalhos mais degradantes, e que os “turistas” não querem e não precisam fazer.

Em sua tese sobre a pós-modernidade, Bauman faz referência às obras de Lypovetsky e afirma veementemente que não concorda com ele nesta visão de era pós-deontológica e que poderíamos mesmo dispensar esta ótica, que Bauman chama de ilusionista.

Na análise desta leitura podemos conferir que o autor acha as idéias de Lypovetsky desprovidas de sentido e que o pior que poderíamos fazer seria consultar suas obras, buscando explicação para respostas sobre a falência da ética, com a qual o autor diz não concordar.

No cerne da tese de Bauman, está sua visão da pós-modernidade como modernidade sem ilusões, emancipada da falsa consciência, das aspirações irreais e do que o autor caracteriza como objetivos irrealizáveis. Ele define nossa época como “reencantamento” do mundo, devolvendo dignidade às emoções e legitimidade

ao inexplicável. Como nos vemos livres da prisão da modernidade, podemos então nos confrontar com a capacidade ética sem ilusões.

Diante da questão da ética, vejamos como argumenta o autor:

De muitas coisas podemos afirmar que quanto mais delas se necessita tanto menos facilmente estão disponíveis. Essa afirmação vale com certeza com respeito a normas éticas comumente *acordadas*, de que também podemos esperar que sejam comumente *observadas*: essas normas podem guiar nossa conduta em nossas relações *mútuas*- nosso relacionamento para com os outros e, *simultaneamente*, dos outros para conosco - de sorte que possamos nos sentir seguros em nossa presença recíproca, ajudar-nos uns aos outros, cooperar pacificamente e derivar de nossa presença mútua prazer não corrompido pelo medo ou pela suspeição. (1997, p. 23).

Em sua concepção e leitura, ele avalia o quanto necessitamos no nosso cotidiano de normas e condutas e como se faz urgente a necessidade do conhecimento e capacidades morais acima das capacidades técnicas. O excesso de poder e a carência de orientação moral foram justamente a discrepância que resultou na chamada “crise ética da pós-modernidade”.

O autor dá crédito ao termo ‘pós-moderno’ não no sentido cronológico de um período que veio substituir a modernidade, mas no sentido de que os longos esforços da modernidade foram enganosos. De fato, o código ético a toda prova nunca será encontrado; o desvelamento crítico dessa realidade é o que se concebe como a pós-modernidade.

Ao dizer que “a moralidade é não universalizável”, Bauman, na verdade, se opõe à postura universalista da época moderna que, na sua visão, apenas serviu para disfarçar a sua campanha contra populações habituadas a códigos diferentes. “Assim, seu efeito global não é tanto a “universalização da moralidade” quanto o silenciamento do impulso moral e a canalização de capacidades morais para alvos socialmente planejados que podem incluir e incluem propósitos imorais.” (1997, p.18).

Bauman afirma categoricamente que as sociedades modernas praticam paroquialismo moral, usurpam autoridade ética e usam como pretexto para justificar suas atitudes a proposta da ética universal.

Podemos notar na tese do autor que vivemos um tempo de ambigüidades morais e ele deixa claro que seguir normas ou regras de determinadas sociedades não nos isenta da responsabilidade inerente a cada ser humano. Ele entende como

“crise moral pós-moderna” o fato de não podermos confiar plenamente em nenhuma autoridade, pois não há a infalibilidade. Contudo, mesmo concordando em parte com o autor, ainda há a questão de que talvez fosse mais viável que houvesse um entendimento entre os povos e nações e se chegasse a um consenso sobre alguns paradigmas universais, alguns valores que fossem universalizados, como o direito à vida, por exemplo, independente de povos ou culturas.

Bauman encara a universalização como uma heteronomia, uma forma de impor ao homem e à sociedade um princípio estranho à razão. Nesse sentido, a universalização fere o direito à autodeterminação dos povos e à liberdade. Verdade que há dentro de cada sociedade inúmeros padrões sociais com diferentes graus de autonomia moral. Todavia, ele entende que não pode haver princípios universais e que nem mesmo esperança de que um dia possam vir a ser encontrados.

Diante da questão do direito de autodeterminação dos povos, vale citar a leitura de Hobsbawm, fazendo um contraponto a esta visão do autor:

Na verdade, aquilo que se chegava mais perto de um programa político refletindo esta visão, o ‘direito de autodeterminação’ wilsoniano-leninista, para ‘nações’ étnico-lingüístico-culturais supostamente homogêneas, estava visivelmente sendo reduzido a um bárbaro e trágico absurdo à medida que se aproximava o novo milênio. No início da década de 1990, talvez pela primeira vez, observadores racionais [...] começaram a propor o abandono de ‘direito de autodeterminação’. (HOBSEBWM, 1995, p. 545).

Bauman destaca criticamente que a moralidade pós-moderna é uma moralidade sem código ético, mas lembra também que não serão os filósofos que irão nos conduzir para uma maior moralidade, mas sim a própria sociedade. Não haveria indivíduos morais se não fosse pelo trabalho realizado pela própria sociedade.

Se pós-moderno é justamente a capacidade de compreender e acreditar, então não há a necessidade de padrões morais, princípios ou fundamentações para aprender a viver. “A realidade humana é confusa e ambígua, e também as decisões morais, diversamente dos princípios filosóficos éticos abstratos, são ambivalentes”. (p.41). Desafiando esta crença dos filósofos, que se angustia por não conseguir conceber uma moralidade “sem princípios”, é possível mostrar que o homem pode viver sem estas fundamentações. Definitivamente, isto é ser pós-moderno; é a

modernidade sem ilusões. Assim ganha sentido a afirmação de que “a modernidade é a pós-modernidade que recusa aceitar sua própria verdade.” (p. 41).

Segundo Bauman, é incompreensível para os modernos entender como os pós-modernos aceitam viver um mundo desregrado, sem códigos éticos rigorosos, e sem buscar amparo em poderes coercitivos, os quais são, na verdade, essenciais para os modernos. “O reencantamento pós-moderno do mundo traz a oportunidade de encarar a capacidade moral humana sem rebuços, tal como é realmente, sem disfarces e sem deformações”; (p. 43) É necessário tirar a couraça da moralidade, abandonar os códigos éticos que foram construídos artificialmente e repersonalizá-la. O que torna a ética possível é a moralidade pessoal de cada homem e não os ilusórios padrões universais. Também diante deste argumento do autor podemos estabelecer um paralelo com o cotidiano escolar, e, nesse sentido, fica difícil conceber que a moral de cada um definirá uma moralidade condizente para que se efetue um bom trabalho educacional. Será que a educação está preparada para dar conta deste público, que, em sua maioria, ainda não alcançou uma consciência avançada de moral e moralidade e vive sem noções de deveres e padrões de conduta?

Ele reflete também sobre até que ponto a moralidade concebida na perspectiva da “historicidade” do bem e do mal influencia no cotidiano das pessoas, e qual é o grau de influência da concepção universalista dos filósofos. Na sua avaliação, o discurso filosófico está distante do cotidiano e não interfere nas condutas das pessoas. As práticas universalizantes são veículos de opressão e constituem um ato de violência contra a liberdade humana.

Mesmo quando se trata do sacrifício em prol da nação ou de outros, Bauman afirma que a noção de moral é de total responsabilidade do indivíduo, sobrepondo-se à noção de normas morais a serem seguidas e universalizadas, ou comumente partilhadas. Há um limite moral na universalidade ética. “Só as normas podem ser universais. Podem-se legislar deveres universais ditados como normas, mas responsabilidade moral só existe na interpelação do indivíduo e no ser portada individualmente”. (p. 66).

O autor nos conduz a uma profunda reflexão quando define moral e moralidade e questiona se é realmente imputando normas morais que se atinge uma moralidade real ou se, assim procedendo, não estaríamos sendo imorais, haja vista

que fazemos o bem não simplesmente pelo bem, mas sim por visarmos uma recompensa, nesta vida, ou na além morte. Vejamos a citação na p. 68:

“Deve a moralidade justificar-se a si mesma em termos de algo diferente do que ela própria? Será que ela não cessa de ser moralidade logo que sente a necessidade ou é forçada a fazer apologia daquilo a que ela se sente impelida?” Ele acrescenta que não somos morais graças à sociedade, somos sociedade graças ao fato de sermos morais e que no âmago da sociedade está a solidão da pessoa moral. “Antes da sociedade, antes de seus legisladores e seus filósofos chegarem a expressar os princípios éticos da sociedade, há seres que já eram morais sem a compulsão (ou será ela luxo?) da bondade codificada”. (p. 74).

Também conclui que para a moralidade ser eficaz deve seguir o comportamento heróico dos santos, ou seja, deve manter a santidade dos santos como um horizonte a nos orientar; cada qual guiado por sua moral individual e responsável, sem tratados deontológicos a serem obedecidos. A ética pós-moderna é “a ética que restaura o significado moral autônomo da proximidade; uma ética que lança novamente o Outro como a figura decisiva no processo pelo qual o eu moral chega ao que é seu”. (p.99). Assim, a nova ética deve pautar-se pela intersubjetividade e pela responsabilidade. “Entrou-se na responsabilidade antes de desempenhos, numa responsabilidade que é a medida *a priori* de todos os desempenhos, antes de ser medida *a posteriori* por eles”. (p. 100).

Quanto à responsabilidade, Bauman anota que ela deve ir além da tentativa de refundir o outro como minha criação, além da tentativa de tornar-me guardião do outro e assim roubar-lhe a autoridade. O mesmo vale para o carinho e o amor que, na forma abusiva como esses valores vêm sendo encarados, mascaram-se e são usados sob o pretexto de se exercer a dominação. O amor transforma-se, então numa forma dissimulada de poder. Nesse sentido, a essência do amor é a ambivalência.

Diante das afirmações de Bauman de que é a sociedade quem constrói as suas normas, fica a pergunta de como isso se daria numa sociedade como a nossa que é muitas vezes conduzida por uma ideologia que atende aos interesses da elite dirigente, como esperar que as regras sociais atendam aos interesses de todos, da maioria, se são ditadas pelos interesses de uma minoria? Como se pautar na ética da intersubjetividade se milhares de pessoas estão excluídas do direito à educação

de qualidade e não possuem nem mesmo o direito à vida, que dirá das chances de argumentação e diálogo? Evidentemente que não temos as respostas, nem pretendemos com esta indagação invalidar a proposta do diálogo, que sabemos necessário. A questão é que sem equidade social fica difícil aceitar esta argumentação.

O autor aposta no modelo republicano, em que a unidade é um resultado e não uma condição a priori, uma unidade erguida pela negociação e reconciliação e não pela supressão das diferenças. Este modelo é a sua resposta a uma questão que angustia a muitos hoje: como voltar a lutar pelo bem comum reconhecendo, ao mesmo tempo, que existem múltiplas versões do bem e que o totalitarismo sempre ronda aqueles que querem impor sua versão aos outros.

Com a contribuição de Bauman podemos encerrar este quadro, acrescentando sua visão e argumentações ao discurso pós-moderno sobre valores e também fazendo um contraponto à tese de Lipovetsky. Seus argumentos não seguem a linha de Lyotard ou Lypovetsky, contudo não é um defensor ferrenho do marxismo. Diríamos que suas ponderações o colocam no centro do debate, como que numa balança a ponderar os prós e contras.

As teses dos autores pós-modernos afirmam que a pós-modernidade apresenta-se como um período em que os poderes e esquemas institucionais que impunham regras e limites à liberdade e à emancipação do homem desaparecem ou perdem a força e cedem lugar ao individualismo hedonista e eudemonista. O discurso pós-moderno preconiza o fim da modernidade e o início de uma nova era histórica. Todavia, mesmo Lypovetsky reconhece nos seus escritos mais recentes que suas afirmações não são absolutas e que talvez suas teses não sejam tão sólidas, pois se revelam inconsistentes.

Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a 'morte' desta, numa individualização galopante. (2004, p. 53).

Diante deste processo de investigação e análise, nos parece propício dizer que não se trata de refutar as teses pós-modernas, ou de defender um retrocesso à

modernidade com seus dogmas e paradigmas, mas antes de estabelecer uma dialogicidade entre ambos os pontos de vista, não perdendo de vista a evolução dialética e as contradições que a História nos apresenta.

Após todo este debate e discussão, não poderíamos chegar a uma conclusão, haja vista o grau de complexidade e de análises que o tema exige. Não podemos ser simplistas ou usar de reducionismos para conceituar a pós-modernidade. Mas podemos fazer algumas considerações: o termo pós-modernismo é ambíguo, passou por diferentes etapas e assumiu diversos significados ao longo da história. Na atualidade, ainda, há uma série de polêmicas em relação à terminologia (LAMPERT, 2005). A pós-modernidade é definida como a fase cultural do capitalismo nos estágios mais avançados, e sabemos que a humanidade no decorrer da história passou por diferentes etapas evolutivas. Já o paradigma moderno, recebe severas críticas por não haver cumprido os ideais do iluminismo, sua grande promessa ancorada na razão, trouxe também a barbárie, o holocausto, as Guerras Mundiais.

Lyotard descreve a pós-modernidade analisando o estado de cultura após as transformações que afetaram a ciência, a literatura e as artes. O saber passa a ser instrumentalizado, e essa função instrumental é largamente verificada na sociedade brasileira, voltada para o utilitarismo e a mercantilização. Há a questão do currículo, de quem decide o que é o saber; quais os conteúdos que serão utilizados por determinada instituição e a ideologia que está por trás. A função da Universidade também é descaracterizada na medida em que ela visa o mercado de trabalho, a necessidade de um determinado número de profissões para atender as demandas da sociedade utilitarista em que vivemos.

O autor cita as performances e os jogos de linguagem, que serão os jogos dos ricos, mediante os quais os mais ricos terão a possibilidade de ter razão. Legitimação do poder, forma de dominar e manipular a realidade. Já não estamos vivenciando isto?

Temos consciência do grau de manipulação, da ideologia que está por trás das informações.

Eagleton explorou as contradições do pós-modernismo e podemos depreender de seus argumentos que a crítica mais contundente que ele faz à pós-modernidade é a de que ela nega ao homem a capacidade de mudar os alicerces do sistema e de não acreditar na sua capacidade de intervenção, de rompimento com o

status quo e demais mecanismos ideológicos. Em sua leitura marxista defende o ponto de vista de que o capitalismo é a grande e única causa dos graves problemas da sociedade contemporânea e que toda essa discussão pós-moderna nada mais é do que falácia, pois só analisa as conseqüências. Poderíamos desconsiderar estas críticas, colocar as idéias de Karl Marx como ultrapassadas ou anacrônicas?

Estaríamos nós, neste debate, discutindo sobre conseqüências, sobre temas periféricos, quando na verdade todos eles não nos levam à grande causa, o capitalismo? Poderemos ver no sistema atual um futuro para as milhares de pessoas que vivem em extrema miséria, e cremos que o capitalismo uma dia as incluirá no seu sistema? Podemos afinal imaginar como o mundo seria sem o capitalismo? A mudança do sistema trará o fim da corrupção, da falta de ética, da imoralidade? O socialismo não trará novamente o totalitarismo, haja vista que a sua implementação, vide Stálin, Mao Tsé-tung, Fidel Castro, Hugo Chavez, visa coibir a imprensa e as vozes contrárias, mostrando uma ânsia frenética pela perpetuação no poder acabando por demonstrar que: “Todos os bichos são iguais, mas alguns são mais iguais”? (ORWEL, 2007). Aqueles que apregoam o socialismo, não são, muitas vezes, os que mais se beneficiam do capitalismo, corrompendo e usando da máquina estatal para benefício próprio? Apesar deste contraponto não desconhecemos que o sistema capitalista já produziu governos totalitários, Hitler, Mussoline, Pinochet, Franco, Geisel e diversos outros. Mas também seria ingenuidade acreditar que o socialismo irá resolver todos os problemas, principalmente no que tange à moral, à ética, caso contrário não haveria problemas dessa natureza nos países que optaram por este sistema. As teses pós-modernas apostam no diálogo, na intersubjetividade, no uso da ética para alcançarmos primeiramente uma moralidade condizente com os direitos do homem. Pode um governo atuar com moralidade sem noções éticas? Os fins justificam os meios? A paz se promove ou se aprende?

Dando continuidade às nossas considerações, poderíamos dizer que a pós-modernidade se refere ao período do pós-industrialismo e todo arsenal de novas idéias e transformações vivenciadas pela humanidade. Estaríamos na pós-modernidade, afinal? Alguns, como Habermas, afirmam que ainda estamos na modernidade, ou na hipermodernidade, como sugere Lipovetsky, ou na modernidade líquida, segundo Bauman. É importante, todavia ressaltar que os pós-modernos

romperam com a unidade estabelecida pela modernidade e também com os demais paradigmas que já mencionamos anteriormente. Outros argumentam num tom mais conciliador:

A pós-modernidade, que não tornou obsoleta a modernidade, que questiona a teoria cartesiana e que perdeu a âncora das metanarrativas, considera que há multicamadas de interpretar a realidade e que a dúvida é condição indispensável para a reflexão. Esse movimento cultural representa uma abertura para novas possibilidades e, consciente dos limites da modernidade, busca transformar o moderno em vez de rejeitá-lo totalmente. (LAMPERT, 2005, p. 21).

Ainda nesta ordem de idéias, pensamos que aquilo que importa não é refletir sobre a desintegração das grandes narrativas da Modernidade, mas sim de assumir uma racionalidade vigilante e um diálogo que vá além da intersubjetividade, que busque assumir a responsabilidade moral e crítica, face aos imperativos que se apresentam ao planeta, pois já sabemos que o micro afeta o macro e vice versa. Nesse sentido, poderíamos pensar na ética e em uma racionalidade que aposte no diálogo possibilitador de consensos essenciais, sobretudo no que se refere à vida, evitando a barbárie, a escravidão dos seres humanos, apostando na construção de uma cidadania planetária.

“O atual momento deve ser visto como uma lenta transformação cultural, como uma mudança nas formações e práticas da modernidade [...]” (PEREIRA, 2003, p. 134). A pós-modernidade não acredita nas metanarrativas, ou só na racionalidade, mas traz a possibilidade de novas construções de conhecimento, de outros olhares, do debate, sem necessariamente refutar as teses marxistas, nem, contudo incorrer no relativismo ou a favor das políticas neoliberais.

A pós-modernidade não advoga que vivemos problemas novos, mas que a forma de abordá-los passa a ter um novo olhar. A pós-modernidade não quer apresentar nenhuma evidência absoluta para confrontar a crise do nosso tempo, mas quer apresentar a força política dos questionamentos sobre os alcances da modernidade norteadas pelo fechamento de seus paradigmas. Apresenta uma nova postura que se desenha nos caminhos do conhecimento, como resultado de uma nova tomada de consciência. (PEREIRA, 2003, p. 132).

No próximo capítulo abordaremos o contexto educacional brasileiro, no sentido de fazermos a ponte entre as teses pós-modernas e o cotidiano escolar. Também no quarto capítulo investigamos a ética e os valores, nos inteirando da realidade no cotidiano escolar, entrevistando professores e professoras de uma escola pública e de uma escola particular.

4 A ÉTICA E OS VALORES NO COTIDIANO ESCOLAR.

Se a política é sempre um exercício ético, estamos obrigados a valorizar primeiro qual é o ethos que orienta a educação política dos cidadãos, para poder valorizar depois a educação política que se concretiza na escola.

Antonio Vara Coomonte

Antes de apresentarmos neste capítulo a investigação dos valores no cotidiano escolar, esboçaremos a realidade do contexto educacional brasileiro.

Buscamos estabelecer uma ponte entre o debate sobre as teses pós-modernas e a realidade vivenciada nas escolas. Para tanto, achamos relevante descrever de forma sucinta a evolução da educação brasileira, procurando abranger mais seu aspecto político e ideológico. Também pretendemos ampliar este debate, trazendo para a pauta os problemas educacionais existentes em nossa sociedade e assim poderemos fazer uma análise do ponto de vista da ética, dos valores. Os teóricos estrangeiros contribuíram para o embasamento do referencial teórico e conceitual; achamos pertinente trazer alguns estudos de conceituados autores brasileiros para podermos trabalhar no contexto de nossa realidade educacional.

Para esta análise usamos os seguintes textos: Dermeval Saviani; a leitura de Marilena Chauí em alguns aspectos políticos e ideológicos, a leitura de Fernando Azevedo, Simon Schwartzman; Tomas Tadeu da Silva e Silvano Santiago. Para concluir, a ética e a educação na leitura e interpretação de Pedro Goergen.

Iniciaremos este estudo usando a interpretação de Dermeval Saviani (2006), que faz uma análise da qualidade da educação e do educador e também um comentário sobre a evolução da educação desde as comunidades primitivas.

O autor argumenta que desde os primórdios a educação era entendida de forma simples e natural, ou seja, os mais experientes prestavam ajuda, ora orientando, ora protegendo, recebendo a ação educativa pelo ambiente, mas sempre interagindo na aprendizagem com os mais novos. Com a antiguidade, a propriedade privada e a divisão das pessoas em classes, o trabalho escravo mantém os seus senhores e os senhores passam a dispor do ócio, de tempo livre. A educação dividiu-se em duas partes, uma voltada para a classe dominante e outra para os dominados.

A palavra escola deriva do grego e, etnologicamente, um lugar de ócio. “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre, passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2006, p.16).

Na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança era chamado de pedagogo, ou seja, aquele que conduzia a criança até o mestre para receber os

ensinamentos. Depois pedagogo passou a significar o próprio educador, que tinha a conotação daquele que vigiava, controlava, supervisionava.

O mesmo fenômeno que caracteriza a sociedade antiga persiste durante toda a Idade Média, com uma educação voltada para os senhores feudais, destinada a membros da classe dominante e que não precisavam trabalhar. Nesta sociedade, ao contrário da comunidade primitiva, a educação assume a forma de controle, de fiscalização, de coerção, com punições e castigos.

Na sociedade feudal dominava a economia de subsistência e com o desenvolvimento da economia medieval, apareceu o comércio, os burgos; o processo produtivo foi se deslocando do campo para a cidade, e houve o surgimento da burguesia e, conseqüentemente, do capitalismo. A idade moderna inverte a relação, campo e agricultura passam a se subordinar respectivamente, à cidade e à indústria.

Sob o modo de produção capitalista as relações deixam de ser naturais, para ser predominantemente social, o que faz com que a sociedade, em lugar de se organizar segundo o direito natural, como ocorria no feudalismo, passa a se organizar com base no direito positivo que é estabelecido formalmente por convenção contratual e se traduz em Constituições escritas. (SAVIANI, 2006, p.18).

O autor ressalta que até a Idade Média o domínio da escrita e toda a educação escolar eram requeridos apenas pelas elites dominantes.

Neste cenário mundial, iniciaremos a análise da educação brasileira nos reportando ao ano de 1500, e, portanto, fim da idade Média e início da Idade Moderna, onde há o chamado “descobrimento do Brasil” e sua inserção dentro da chamada civilização ocidental. Desde os tempos do Brasil Império, ou mesmo durante a República, a educação brasileira sempre foi voltada e direcionada para e pela elite, para o mercado utilitarista e excludente. Não havia quase escolas no Brasil e as poucas eram reservadas aos “cidadãos ilustres”, filhos da elite social que começava a instalar-se no Brasil. Foram importados, então, alguns preceptores para educarem os filhos “ilustres”. Aos poucos, diante da necessidade de se “educar” o povo, foram surgindo as primeiras escolas, criadas pelos jesuítas. Partindo desta época, se dá início à organização das atividades educativas em nosso país, pelo plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega. Após sua morte entra o

Ratio Studiorum, elaborada por Inácio de Loyola, que previa além de uma série de atividades e orientações e direções de aulas, a figura do prefeito geral de estudos para auxiliar o reitor. Com a expulsão dos jesuítas a reforma pombalina implementou as *aulas régias*. Durante este período pombalino, o povo brasileiro continuava a receber instrução, mas semelhante nos seus fins e métodos à que outrora lhes dedicavam os jesuítas. A escola iria atender às necessidades da colônia, uma educação utilitarista, voltada ao cientificismo e que correspondesse às demandas da sociedade.

A partir de 1827, o Brasil, independente, inaugura a questão da organização autônoma da instrução pública, que instituiu as escolas de primeiras letras em todo o império.

No decorrer da segunda metade do século XIX, em 1870, instalaram-se no Brasil as primeiras escolas protestantes, principalmente da Igreja Presbiteriana, com o intuito de divulgar o protestantismo, e, com exceção de algumas escolas rurais no triângulo mineiro, que atendiam crianças pobres, as escolas protestantes, de um modo geral, também optaram pela educação da elite (NEGRÃO 1999).

Durante o período da República, a ideologia promovia a difusão do positivismo, até na bandeira via-se a inscrição, Ordem e Progresso – e era preciso realmente muita “ordem” para que se promovesse o progresso de alguns - e essa corrente de pensamento, advinda de August Comte, além da conotação política conservadora, tentava legitimar e justificar os fatos políticos.

Entre 1892 e 1896, no período republicano, é organizado o ensino primário na forma de grupos escolares. Somente no período da República Velha “com a crise dos anos 20, irá se retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema da educação como uma questão nacional” (SAVIANI, 2006, p.25).

A partir da década de 20 aparecem os “profissionais da educação”, os chamados “técnicos em escolarização”, constituindo uma nova categoria profissional. O “Manifesto dos Pioneiros”, da escola nova, divulgado em 1932, irá formular um plano de conjunto para a reconstrução educacional do país. Depois as reformas de Francisco Campos, em 1931 e de Capanema de 1942 a 1946 irão organizar a educação com a implementação dos Ministérios da educação e das Secretarias.

A partir da década de 30, com o Golpe do Estado Novo por Getúlio Vargas, o totalitarismo consolidou o processo de manipulação, evidenciando uma política educacional específica para desenvolver a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo ideológico definido, que seria a garantia da condução das massas (AZEVEDO, 1958).

Veremos então que desde esta época, a cultura das massas e os mecanismos de sua difusão foram sempre mantidos e perpetuados pelos meios de comunicação, e construído um mundo simbólico, capaz de arregimentar e unificar o povo, manipulando o seu consciente e inconsciente, adaptando-o ao sistema. O primado da irracionalidade e da ininteligibilidade, condição essencial da condução das massas, pressupunha o mito da figura do “chefe”, aquele que detinha a racionalidade para comandar a ação política e tornar possível a submissão e homogeneização das massas. O processo de integração política previa manter as massas em permanente estado de irreflexão, de êxtase, de excitação e de inconsciência. O Plano Nacional de Educação tratava a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que garantissem e assegurassem a construção e a continuidade do tipo também ideal de nação (SCHWARTZMAN, 2000). “As forças armadas e também a Igreja pretenderam se utilizar da educação como meio para atingir seus fins, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído”. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 79).

No Brasil foram copiadas as instituições políticas dos E.U.A., todavia, não foi copiada a escola democrática, para todos. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas profissionais, constituíam o nosso sistema popular de educação. O ginásio e a academia eram o nosso sistema de classe ou de elite. Na prática, a educação profissional continuou sendo uma educação para as classes baixas. Havia uma dualidade no sistema educacional, uma escola primária e profissional para o povo e uma escola secundária e superior para a elite (AZEVEDO, 1958). Na atualidade ainda percebemos a persistência dessa dualidade, só que mais dissimulada. A dualidade tende a se dissolver no campo formal, mas está presente no campo real.

Houve a necessidade no Brasil de uma educação utilitarista, voltada ao cientificismo e que correspondesse às demandas da sociedade. A construção do

tipo ideal de homem que correspondesse e assegurasse o *status quo* (SCHWARTZMAN, 2000).

A educação continua perpetuando os mecanismos ideológicos de adaptação e condução das massas, preparando os homens e as mulheres para que eles se adequem ao sistema, para que eles sejam empreendedores, preparados para as mudanças que o capitalismo exige (CHAUÍ, 1994).

Coomonte, que é outro autor que trabalha juntamente com Saviani, aborda a qualidade escolar no âmbito do compromisso epistemológico, e da ética, que tem estreita relação com as condições sócio-estruturais da escola. A escola está inserida no contexto político econômico da sociedade e

considerando a servidão institucional da escola, podemos dizer que as práticas escolares, como é o caso da qualidade da educação como produto escolar, não são apenas fatos estritamente escolares, mas reflexo do *ethos* sociopolítico da sociedade geral [...]” (Coomonte, 2006, p. 42).

O autor, assim como Vázquez, também faz alusão à Ética Aristotélica, onde ele associa inseparavelmente a ética em conjunção com a política, que extrapola o caráter escolar. Ele comenta que Aristóteles em “Ética a Nicômaco” indica o fim ou a finalidade de alguns conceitos, como por exemplo, o fim da medicina é a saúde e assim por diante, mas não define, todavia, o fim ou a finalidade da educação e que Coomonte acredita que seja: “o fim da escola é instruir e formar os indivíduos visando ao bem supremo da cidade e do povo”. (Coomonte, 2006, p. 44).

Coomonte conclui que a educação política se concretiza na escola e que depende da ética estatal empregada, ou seja, será esta que irá valorar a qualidade da educação. Cada sociedade tem seu sistema educativo e que está intrinsecamente relacionado com o grau moral com relação à cidadania, ou seja, se a sociedade é democrática, a escola será democrática em grau proporcional. “Não há homem que possa conseguir que uma sociedade tenha num dado momento outro sistema educacional senão aquele que está implicado em sua estrutura”. (DURKHEIM, 1975, p.76). Esta afirmação de Durkheim vem corroborar com a afirmação do autor que considera que a prática escolar está ligada aos mecanismos sócio-econômicos que regem a sociedade como um todo, e a escola não é um caso à parte, ela está profundamente ligada a interesses ideológicos. Ele coloca a questão de quais indicadores sociais ou critérios éticos determinariam uma

qualidade educativa. Sabemos das proporções da crise ética na política brasileira em que nos encontramos na atualidade e suas implicações para a esfera dos acontecimentos diários.

Segundo Durkheim, para que haja uma escola com padrão de qualidade é necessária também uma condição de equidade social. Retomando o discurso de ética política que apreendemos de Aristóteles, “a primeira condição da *polis* é formar verdadeiros cidadãos, cuja felicidade consiste em terem sido educados para uma obediência racional e livre e para a participação política”. (Coomonte, 2006, p. 62)

Coomonte busca explicações em Durkheim, que analisa que temos e encontramos a solução na sociologia para a educação. Em seu estudo sobre o sistema educativo, o autor acredita que pode ser analisado sob a ótica de três grandes mestres: Durkheim, Weber e Marx, e cita um texto não ideológico de Marx, como a terceira tese sobre Feuerbach:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias se fazem mudar precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. (p.66).

Coomonte define que a qualidade do educador fará a diferença na educação. Podemos inferir que o que se espera de um profissional da educação é que ele use da lógica, da razão, da moral, da ética. Ele terá o papel de mediar e intervir, promovendo cidadãos, com capacidade de diálogo, de crítica e de análise.

Toda esta elucidação mostra o quanto a realidade escolar está atrelada às estruturas da sociedade em que vivemos e também a importância do conhecimento, exigência necessária para que o professor atue na educação. O Brasil não está isolado, há todo um diálogo com as diversas culturas da teia global, principalmente do ocidente. Não há como se negar a dependência cultural e as constantes tensões locais e globais e que não desaparecem frente ao caráter transnacional das tecnologias e do consumo de produtos simbólicos. Estes são pontos da pauta das preocupações desta virada de século, que testemunha a não-homogeneidade das culturas nacionais e suas interdependências. Repensam-se assim valores impostos pela dominação. Um descentramento que desloca a cultura europeia de seu lugar privilegiado de cultura de referência, pondo em causa a descolonização do

pensamento brasileiro e latino-americano. Transmutação de valores, que o contato entre culturas diferentes provoca. Entre assimilação e agressividade, aprendizagem e reação, obediência e rebelião, realiza-se "o ritual antropófago da literatura latino-americana" (SANTIAGO, 2000).

Abordando agora a questão dos valores, segundo a ótica de Sérgio Buarque de Holanda, com o clássico "Raízes do Brasil", há toda a análise que ele faz quando se refere ao "homem cordial" e toda a conotação que isto implica nas nossas relações cotidianas, em que o espaço público está sendo invadido pelo privado. As questões familiares invadem o Estado, sobrepujando interesses particulares em favor do nepotismo e das elites dirigentes. A corrupção generalizada no governo gera uma relação conflituosa na sociedade brasileira e toda esta degradação dos valores não passa despercebida, dissemina-se nas relações cotidianas.

Este traço implica também um despreço pelos equipamentos legais espraiando sobre o conjunto da sociedade uma espécie de tolerância mais permissiva com relação à ética dos governantes do que com os padrões da vida privada. (Ferreira, 2006, p. 54).

No sentido das questões sociais, o desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, onde os Estados nacionais vêm dia a dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado. No que se refere à educação brasileira, a questão central da desigualdade reflete-se na distribuição de renda e na má qualidade dos serviços públicos. Viabilizar o espaço público como espaço de todos, tomando como eixo a equidade, significa ajustar a política econômica às necessidades sociais, para construir um novo modelo em que a produtividade, condição essencial do mundo moderno, seja norteada por uma ética de maior justiça social e solidariedade (MOREIRA; SILVA, 2001). Nesse sentido, a escola pode atuar como instância mediadora, como *locus* entre o passado e o presente, na medida em que seja capaz de entender e preservar as tradições e ao mesmo tempo inserir-se no contexto da sociedade pós-moderna. Pode ainda constituir-se como mediadora entre a comunidade escolar e a região onde está inserida, atuando como pólo cultural do seu entorno.

Neste ponto, poderíamos pensar uma educação que trabalhe a ética, não normatizada, não como dever ou obrigação, mas na dialética, nas contradições que

buscam as ações, para a intervenção e mudança. Sabemos como a informação pode ser manipulada de acordo com os interesses ideológicos e, sobretudo no campo da filosofia, qualquer leitura abreviada pode ser transformada em uma estratégia para inculcar preceitos morais, dogmas ou padrões de conduta. A ética exige tomada de posição que pode conflitar com interesses da ordem social vigente.

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GOERGEN, 2005, p. 87).

Daí, também, a importância da leitura de Vázquez, em que a ética aparece sob o ponto de vista histórico-social, como ciência que investiga a possibilidade das intervenções e de mudanças na moralidade. Para arrematar essa argumentação, apresentamos esta citação:

Por isso compete à educação a tarefa da construção da cidadania, que não deve ser entendida como a adequação da pessoa ao modelo social, mas como a formação de um indivíduo capaz de contribuir para a construção de um modelo social no qual todos possam realizar-se como seres humanos. (GOERGEN, p.11, 2005).

Será que a educação escolar permite um diálogo entre os diferentes pautados na razão? Será que a educação escolar pode suprir a falta de diálogo e praticar a arte de ouvir o outro?

Como pode haver um diálogo na intersubjetividade se a exclusão social não permite que todos tenham acesso a uma educação de qualidade?

Passaremos para a investigação do cotidiano escolar, na busca de tentar compreender como e se as teses pós-modernas se refletem na escola, tendo o professor (a) como foco da pesquisa.

Como se posicionam as questões do cotidiano escolar com as contribuições da modernidade e pós-modernidade? Como está o comportamento ético-moral nas unidades escolares? A escola desenvolve os valores, ela é reflexo de nossa sociedade? Os alunos (as) dão valor ao conhecimento? Como identificar na prática

cotidiana conhecimentos axiológicos? Os professores (as) possuem convicção de seu papel no contexto educacional brasileiro?

No intuito de tentar responder estas e outras questões, abordamos na primeira etapa deste trabalho a pesquisa realizada junto a uma escola pública.

Foram entrevistados 14 professores (as) de áreas diversas, fizemos a transcrição e a análise das entrevistas, sempre no sentido de descobrir como e se as teses pós-modernas se refletem na escola.

A segunda etapa compreendeu a análise efetuada junto a 15 professores (as) de áreas diversas de uma escola particular. No total da pesquisa foram entrevistados 29 professores (as), entre a escola particular e a estadual, ambas da cidade Sorocaba.

Estabelecemos este paralelo devido à necessidade de compreendermos porque muitas vezes na escola particular fica evidente que o ensino é realizado com maior sucesso; também a importância de analisarmos os valores que aparecem nestes dois âmbitos escolares. Não queremos dizer com isso que todas as escolas particulares são boas ou melhores que as escolas públicas, ou que todas as escolas públicas são ruins; também não podemos usar de eufemismos. Sabemos que a escola pública apresenta inúmeras falhas e algumas com evidentes sinais de falência. O que pretendemos é refletir sobre a educação e apresentar algumas propostas para melhorar nosso ensino, tanto num quanto noutro tipo de escola.

4.1 OS VALORES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2007, em uma Escola pública da cidade de Sorocaba, em que foram contatados professores e professoras de diversas áreas, que administram aulas para alunos de 5^a a 8^a série. O tema dessa dissertação foi apresentado, em linhas gerais, aos professores (as) e

os que consentiram em participar da mesma foram entrevistados, ora individualmente, ora em conversas informais em grupo, ocorrendo na sala dos professores (as), durante os intervalos ou em horário livre, sempre, porém realizada na escola.

O número de professores (as) entrevistados foi de 08 referentes à pesquisa oral e 06 para a entrevista por escrito, correspondendo, portanto a um total de 14 professores (as).

Nesta escola pública, iniciamos primeiramente com a entrevista semi-estruturada oral. Essa forma foi adotada não por opção, mas em decorrência do fato de alguns professores (as) manifestarem resistência ao fato de ter que responder as questões por escrito. No início da pesquisa enfrentamos algumas dificuldades, primeiramente quanto à escolha da escola a ser pesquisada, tendo em vista que nem todas as escolas têm interesse em receber em seu cotidiano um pesquisador, ou pesquisadora, e também quanto à disponibilidade dos professores em participar. Alguns simplesmente se negaram a participar, outros manifestaram desinteresse, e uma professora – o que nos parece significativo - disse para colocarmos qualquer coisa nas respostas das questões, que inventássemos algo ou colocássemos nossa opinião, pois ela não estava disposta a escrever, nem a participar da entrevista oral, uma vez que estava para sair de férias e sem disposição para este assunto. Este fato voltou a se repetir, já na etapa final da pesquisa, quando uma professora perguntou o que faríamos com tantas informações e quando respondemos que necessitaríamos trabalhar por etapas, que teríamos que ouvir e transcrever primeiro as diversas horas de gravações, ela respondeu que deveríamos inventar qualquer coisa, que não faria diferença ou que ninguém saberia mesmo. Algumas professoras, que são maioria absoluta entre os docentes, pediam para voltarmos outra hora, outro dia, pois estavam entretidas com outras atividades, como, por exemplo, compra de bijuterias ou outros apetrechos femininos, o que é muito comum em escolas, em períodos de recesso escolar ou não. A pesquisa e o pesquisador não despertam muito interesse de um modo geral. A opção por iniciarmos a pesquisa no mês de julho, foi justamente pelo fato de os professores (as) estarem em período de recesso escolar e poderem participar da pesquisa.

Tanto nas entrevistas orais quanto nas por escrito, foram utilizadas questões que nos pareciam coerentes com a pesquisa, porém no decorrer das mesmas, após

fazer o pré-teste, achamos prudente modificar algumas, pois pareciam estar conduzindo o rumo da pesquisa e que a resposta seria óbvia, pois o professor (a) sentia-se quase obrigado a concordar, a responder positivamente.

De início foi apresentado um pré-teste, com professores (as) que trabalham no Centro de Estudos Pedagógicos, referente à Diretoria de Ensino de Sorocaba, com as seguintes questões:

- 1. Hoje há autores que afirmam que nos encontramos num período de falência dos valores, do fim da moral, da ausência da ética. Qual a sua opinião, do ponto de vista da prática escolar a respeito da posição desses autores?**
- 2. Há outros autores que, ao contrário, afirmam que não estamos na época pós-moralista, que a ética é tema atual e que continuam existindo valores que servem de orientação para as decisões e ações das pessoas. O que você pensa dessa posição?**
- 3. Quais seriam, em sua opinião, os valores, as formas de comportamento mais presentes na vida escolar, na relação professor aluno? Por quê?**
- 4. Você acredita que a escola deve interferir na formação moral de seus alunos?**
- 5. A escola ou o professor pode, efetivamente, influenciar o comportamento dos alunos? Justifique a sua opinião.**

A questão de número 3 da entrevista escrita foi alterada, pois na proposta inicial perguntávamos sobre os valores que mais se evidenciavam na realidade escolar, e os entrevistados (as) somente se reportavam aos aspectos positivos dos valores, não correspondendo à abrangência do conceito valor, não no conceito definido por Vázquez, utilizando a expressão do senso comum, valor no sentido de valioso, sempre com a conotação de algo bom, positivo, sem mencionar os aspectos negativos.

A questão de número 3 passou a se apresentar desta forma:

- 3. Quais seriam, em sua opinião, os valores (positivos ou negativos), as formas de comportamentos mais presentes na vida escolar, na relação professor aluno?**

A questão de número 4 também foi alterada, apresentando-se assim:

4. Como deve ser trabalhada a ética na escola, na sala de aula? Você acredita que a escola deve interferir na formação moral de seus alunos?

Esta última alteração foi feita para podermos investigar se e como a ética é trabalhada nas escolas, se normatizada ou na forma de reflexão; a questão na versão anterior conduzia os professores e as professoras automaticamente a responderem na forma positiva.

Na entrevista oral foram feitas inicialmente as seguintes questões:

- 1. O que você entende por valores e por Ética?**
- 2. No seu entender, quais são os valores que aparecem no dia a dia escolar, na sala de aula?**
- 3. Os valores que aparecem no comportamento do aluno têm alguma relação com a educação familiar, escolar ou orientação religiosa? Como surgiram esses valores?**
- 4. Como você vê esses valores na realidade escolar, você acredita que os valores são essenciais na relação escolar?**
- 5. Quais valores você acredita serem importantes na realidade escolar?**
- 6. Numa escala de porcentagem de 0 a 100, que número você atribui ao interesse do aluno pelo conhecimento, no valor que ele demonstra pela aula?**
- 7. A ética deve ser normativa? Como você trabalha a ética e a moral em sala de aula?**

Foi alterada a questão de número 2 da entrevista oral, pelo mesmo motivo da entrevista por escrito, no quesito valor. A redação passou a ser a seguinte:

2. No seu entender, quais são os valores (positivos ou negativos) que aparecem no dia a dia escolar, na sala de aula?

Também foi alterada a questão de número 4, justamente por parecer conduzir, induzir a resposta e por considerarmos redundante mantê-la diante das demais questões, passando a se apresentar assim:

4. Como educador como você se vê, se sente em sala de aula?

Esta forma de redação foi introduzida na pesquisa pelo fato de alguns entrevistados (as) argumentarem que não se sentem mestres, nem professores (as)

ou educadores (as) em sala de aula, mas sim guardas, vigias, babás ou inspetores, tendo que corrigir, ou passar lições de moral constantemente aos alunos.

A de número 5 foi alterada para efeito de melhor clareza, se apresentando assim:

5. Quais valores, com base na ética, na moralidade, você acredita serem importantes na realidade escolar e de qual você sente falta?

O conceito de moralidade foi usado propositalmente, para dar a dimensão de concretude, da realidade escolar, da prática.

A questão de número 6 foi introduzida para tentar descobrir o grau de interesse do aluno (a) pela aprendizagem, pelo conhecimento de um modo geral. Também para compreender os valores que eles trazem consigo, pois isto implica, muitas vezes, num maior comprometimento com a escola.

Diante desta reformulação e com a redação final dos questionários, passaremos à análise das transcrições das entrevistas na forma oral, gravada, que foi realizada com 08 professores (as) de áreas diversas, da rede pública:

1. O que você entende por valores e ética?

Nesta escola da rede pública dos 08 entrevistados (as), todos relataram que entendem o conceito valor pelo lado positivo, como: *“algo bom”*, *“é ter respeito”*, *“solidariedade”*, *“justiça”*.

Ética foi definida por 90% dos professores (as) com a mesma conceituação de valor, englobado como o lado positivo deste, como: *“é ter bom senso”*; *como “direitos e deveres a serem observados”*; ligado a noções de comportamento; ao respeito. Nesta escola, o tema: ética, moral e valores foram definidos como compreendendo uma mesma conceituação, abrangendo a mesma definição.

2. No seu entender, quais são os valores (positivos ou negativos) que aparecem no dia a dia escolar, na sala de aula?

Quanto aos valores positivos, 02 professores (as) mencionaram o respeito para com os professores (as) e entre os alunos (as); 01 fez referência ao afeto e o carinho que muitos ainda têm pelo professor (a).

É interessante fazer uma ressalva: a lista de pontos positivos realmente é mínima, quase não foi mencionada pelos professores e professoras e, mesmo

quando se referem a algum ponto positivo, este vem acompanhado de expressões negativas.

Quanto ao valor negativo, 90% dos entrevistados se referem à falta de respeito; foi relatado por 04 professores (as) que os alunos e alunas da escola pública têm dificuldades em diferenciar as relações escolares da relação familiar, eles e elas agem na maioria das vezes como se estivessem em suas casas, tanto no sentido da liberdade, sem noções de disciplina ou limites, tanto no comportamento, nas atitudes, como no palavreado, usando quase que constantemente jargões obscenos.

01 dos professores queixou-se da violência tanto simbólica quanto concreta e da ameaça latente, por exemplo, quanto à nota, alguns alunos (as) já fizeram ameaças, no sentido de que alguém iria tomar “*providências*”, ou o pai que, mesmo estando na cadeia “*daria um jeito*” no professor, ou algum amigo. Também foram mencionados os valores consumistas, e que muitas vezes a droga é aceita pela fácil ascensão do jovem no mundo atual, voltado para o consumismo e o materialismo. Foi mencionado que muitas vezes a direção finge não tomar conhecimento do uso das drogas em sala de aula por medo de retaliações.

Alguns declararam que os alunos e alunas também, muitas vezes mascaram seus sentimentos, não demonstram afeto para com o outro.

Foi abordada a falta de limites do aluno (a), a falta de respeito para com o outro; também o racismo; a supervalorização da aparência; a discriminação para com os alunos e alunas que vivem nas favelas - apesar da maioria dos alunos (as) possuírem baixa condição econômica - as agressões verbais e corporais. Também foi relatado que os alunos e alunas são muitas vezes hostis e dissimulados, e que fazem “*guerrinhas*” o tempo todo, por exemplo, de papel, giz (o professor precisa recolher todo o material antes de trocar de sala, caso contrário é problema) e que alguns alunos e alunas são dissimulados. Também foi relatado por 03 professores (as) que o público de hoje é muito diferente do de há dez anos; os alunos trazem outros valores.

Uma das entrevistadas deu este depoimento: “*às vezes aparece na escola alunos de nível financeiro bom, aluno de classe alta que vem prá cá, são filhos de médicos, de engenheiros, que vem prá cá porque não conseguem tirar nota boa lá e vem para poder passar de ano. No Estado só precisa de presença, eles vêm, não*

participa da aula, como os outros alunos da escola, só que passa de ano assim mesmo, é muito comum isso aqui, aqui e na cidade inteira”.

Antes de passarmos para a próxima questão, deixaremos essa indagação: Como fica o aluno (a) regular da escola estadual que vê um público “seleto” invadir seu espaço, e, justamente para ser aprovado, (as escolas estaduais seguem a progressão continuada, só repete por faltas) não havendo a necessidade de participar das aulas? Que valores estão sendo desenvolvidos por estes alunos e alunas, tanto da estadual quanto da particular? Que valores a família destes alunos (as) da classe alta ajuda a desenvolver?

3. Os valores que aparecem no comportamento do aluno têm alguma relação com a educação familiar, escolar ou orientação religiosa? Como surgiram esses valores?

Nesta questão 90% dos entrevistados se reportaram à família, que ela é que fornece toda a fundamentação de valores morais necessários ao aluno (a). O comportamento do aluno (a) reflete a educação recebida por seus pais, os seus valores vêm de sua base familiar.

Dos 08 entrevistados, 02 se referiram à educação religiosa e como ela faz a diferença nos valores que aparecem na relação professor – aluno (a) e de como eles ficam mais propensos para a aprendizagem. 01 dos professores fez menção não à religião, mas sim a religiosidade como fator preponderante na educação. Outra professora citou a influência da mídia e também os valores por ela apregoados. Também apareceu, como que um consenso geral entre os entrevistados que os valores que aparecem muito na mídia, muitas vezes sofrem imitações na escola e acabam por interferir no comportamento dos alunos e alunas. *“Os alunos costumam imitar o que acontece na TV, o que é exposto pela mídia, fazendo na escola o que eles vêem na televisão, como por exemplo, colocar fogo em carteiras, algum tipo de agressão diferente que apareceu na TV ou para com algum aluno, ou em alguma escola, alguma atitude grosseira para com o professor, ou estragar o carro do professor”.*

Os professores e professoras, de um modo geral, reconhecem a importância do papel da escola na educação, mas acreditam que a família é que constrói as bases para uma boa educação. Também mencionaram as parcerias entre a escola e

a família, e que isto já foi realizado com sucesso em algumas escolas e resultou num maior comprometimento entre todos, e, como consequência, houve uma melhora no comportamento e no interesse do aluno (a) para com a escola.

Também foi abordada por 02 entrevistados (as) a influência da mídia e da crise ética e moral que atravessa nossa nação, da corrupção nos órgãos do governo e pelo fato de o próprio presidente da república afirmar não ter estudado, e segundo estes professores (as), é um desestímulo para o aluno (a) não acreditar na educação. Uma professora deu este depoimento se referindo à fala dos alunos de um modo geral e especificamente de uma menina da 6ª série, que argumentou o porquê de não querer estudar: *“Veja professora, se o Lula que é o presidente não sabe nem falar direito, nem estudou, por que é que eu tenho que estudar prá ser alguém?”*

4. Como educador como você se vê, se sente em sala de aula?

01 professora relatou que se sente como uma mãe, com a necessidade de passar valores, cobrando através do carinho e também como professora mesmo. Outros 3 professores (as) afirmaram que se sentem como guardas, vigias, babás, serviçais, diante da necessidade constante de ter que a todo o momento interromper a aula para chamar a atenção dos alunos por algum ato de indisciplina (como subir nas carteiras, agredir o colega, se esconder dentro do armário, tirar a calça, cantarolar alto, atirar livros, rabiscar o caderno do outro, riscar os uniformes, esconder objetos ou roubá-los) e que quase não se vêem como professores (as); 03 afirmaram se sentirem realmente como professores (as) e 01 como educador.

5. Quais valores, com base na ética, na moralidade, você acredita serem importantes na realidade escolar e de qual você sente falta?

Nesta questão 90% dos entrevistados (as) se referiram ao respeito entre os alunos (as) e ao respeito mútuo entre professor (a) e aluno (a); eles disseram que fica difícil trabalhar sem o respeito. 50% dos professores (as) se referiram também à importância do aluno (a) ter consciência dos limites e expressaram a dificuldade que eles enfrentam pela falta de respeito e de limites no dia a dia da sala de aula.

6. Numa escala de porcentagem de 0 a 100, que número você atribui ao interesse do aluno pelo conhecimento, no valor que ele demonstra pela aula?

02 professores (as) responderam que o interesse é de 80%; 01 deles se referiu a 50%; 01 como 40%; 01 mencionou a porcentagem de 30%; 02 se referiram a 20%; e 01 professor como a 10%. Em média, o resultado da pesquisa se mostrou quase o inverso da escola particular, ou seja, somente cerca de 40% dos alunos desta escola pública demonstram interesse pela aprendizagem, pelo conhecimento. Observação: É relevante anotar que os 03 entrevistados (as) que responderam com a menor porcentagem (10% E 20%) são professores e professoras eventuais, e como tais, nem sempre são recebidos pelos alunos (as) com o mesmo respeito que é dispensado para com o professor (a) efetivo; muitas vezes também o professor (a) eventual não cria um vínculo com o aluno ou com a escola.

7. A ética deve ser normativa? Como você trabalha a ética e a moral em sala de aula?

Nesta questão somente 01 dos professores (as) ponderou que a ética não pode ser normativa, todos os demais disseram ser necessário passar noções de ética (sempre associada à moral), todavia nem todos souberam mencionar de que maneira ela seria trabalhada na sala de aula. 01 professora disse que trabalha com a ética nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); 01 deles relatou que discute a ética durante as necessidades do dia a dia, quando de algum acontecimento abusivo por parte do aluno (a) e que necessita de correção; 02 afirmaram não trabalhar com a ética e os outros 03 entrevistados disseram que trabalham fazendo questionamentos. Quando pedimos maiores informações a respeito, 02 afirmaram que falavam de ética diante das necessidades em sala de aula, e a outra professora disse trabalhar com questões morais escrevendo pensamentos na lousa todos os dias.

Achamos de total pertinência relatar que mesmo fazendo as entrevistas orais semi-estruturadas gravadas, ou as por escrito, houve a necessidade de se ampliar o método da pesquisa, utilizando também a observação empírica. Foram feitas pesquisas mediante as observações, a partir de conversas informais. Este recurso foi adotado diante da constatação de que muitas vezes o discurso do entrevistado (a) durante a gravação diferia de sua fala durante as entrevistas informais,

conversas em grupo ou feitas individualmente. A achamos relevante estar novamente pesquisando os mesmos entrevistados (as), só que de maneira mais sutil, sem o gravador, sem anotações, apenas inteirando-nos do cotidiano escolar pela observação e conversas informais. A partir desta metodologia foram aparecendo fatos novos, inusitados, não comentados durante as gravações e revelando outra faceta das pesquisas realizadas atualmente. Muitas vezes, o pesquisador ou a pesquisadora lida com estes dados, trabalha com eles, os identifica, registra, mas não volta para conferir a autenticidade dos resultados apreendidos, e, não raras vezes, estes dados não correspondem à realidade, camuflam uma série de questões que se colocam no cotidiano escolar. Numa destas entrevistas informais foi relatado sobre comportamentos sexuais inusitados em sala de aula, como masturbação, entre meninos e meninas e também do uso de drogas, não somente na escola como na sala de aula. Durante nossas visitas à escola pública, assim como na particular, novas questões se apresentaram para a pesquisa, como por exemplo, o fato de alguns professores (as) apresentarem a “Síndrome de Burnout”. Em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia”. É uma síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários.

Resolvemos explicar esta síndrome, para melhor elucidar as nossas descobertas. Esta constatação foi diante do fato de que quando pedimos para fazer a entrevista, 03 professoras se recusaram. Todavia, durante as conversas informais, duas destas mesmas professoras que haviam se recusado anteriormente, responderam quanto à questão de número 6 (Numa escala de porcentagem de 0 a 100, que número você atribui ao interesse do aluno pelo conhecimento, no valor que ele demonstra pela aula?) que elas não se importavam com a porcentagem de alunos interessados, e que também não se importavam se eles queriam ou não aprender, elas davam aulas para a parede mesmo, sem se importarem com os alunos, a escola, ou mesmo frente à pesquisa. Os seus argumentos refletiam um total desinteresse pelo que faziam e também um descrédito diante da possibilidade de poderem participar em algo novo, que pudesse apresentar resultados.

Houve também o depoimento de um professor que atua há 20 anos no magistério, tanto na escola pública quanto na particular: *“Veja, eu tomo mais de 10 tipos de remédios por dia, todos de tarja preta (abriu sua mala e mostrou-nos 05 deles) e estou doente pela dificuldade que é trabalhar na escola estadual. Você não recebe apoio dos pais, quando chama ele prá falar do filho, isso quando ele vem, já vem prá brigar mesmo, professor não tem o respeito de ninguém, o aluno faz o que quer, não tem compromisso com nada, não tem limites, eles fazem na escola o que fazem na rua, na casa deles. Não tem valores, não tem ética, a escola tá f... Isso aqui tá tudo f... Pensa que eu ligo? Já sofri muito, já chorei, já fiquei de cama, agora eu não ligo prá mais nada. Tanto faz. Não me importa mais se tem 03 que querem aprender ou 10. Não tô nem aí. Já lutei muito. Cansei. Se eles querem ou não aprender o problema não é meu. Eu dou as aulas. Ponto. Se não querem fazer a prova, tudo bem. Dou nota assim mesmo. Eles querem nota, a secretaria quer números. Tá aí. Dou os números que eles querem ouvir. Não é prá reprovar. Tudo bem, passo todo mundo. Veja aí (abriu a caderneta e mostrou que quase todos tinham notas boas). Viu? Nenhuma nota vermelha. Tudo em azul. Não sofro mais”.*

O mais relevante dessa entrevista, como também pudemos comprovar em outras, é que quando iniciamos a entrevista gravada, e havia alguém da direção por perto, ele foi relatando somente fatos positivos, afirmando que se tratava de uma boa escola para se trabalhar e que não tinha problemas ali. A partir do momento que estávamos a sós, ou não estávamos mais gravando, o depoimento mudava de conotação, passando a aparecer outros dados informativos quanto a valores, e este depoimento acima relatado. Toda a fala deste professor, que expressava exaustão emocional, falta de envolvimento para com o aluno (a), entre outros fatores, nos levou a considerar como relativo à Síndrome de Burnout. Achamos pertinente anotar que se desconhecêssemos essa Síndrome, julgaríamos levemente este professor, e, para qualquer leigo, ele seria discriminado como incompetente ou descompromissado, ou outros “adjetivos”, já que o senso comum é atitude corriqueira na nossa sociedade.

Achamos importante também ressaltar o depoimento deste professor no que tange a progressão continuada, fato polêmico e ainda cheio de controvérsias a respeito, e que foi abordado por outros professores também durante as entrevistas.

Outro professor que trabalha há mais de 15 anos na escola pública nos deu o depoimento de que vários alunos não freqüentavam a escola, mas que mesmo assim eram dadas notas e a freqüência registrada nos diários, pois a escola (direção) havia feito um acordo com os alunos (as) e seus pais, para que não freqüentassem, nem fizessem as provas e mesmo assim seriam aprovados, tudo isto para evitar os problemas que estes alunos causavam à escola, devido ao fator indisciplina e também à violência. Ele afirmou várias vezes que não tinha problema, que estava tudo certo, que era para passar os alunos (as) e ele passava. Dos entrevistados, 02 apresentaram os sintomas desta síndrome e, um terceiro, precisamente aquela professora que não quis participar da entrevista e mencionou no início da mesma que era para nós escrevermos qualquer coisa, que não queria participar de nada, somando, então, 03, no total.

Nesta pesquisa, pudemos constatar que o gravador possui o lado positivo, é quando podemos rever falas ou mesmo anotar dados que haviam passado despercebidos e mais tarde, quando necessitamos transcrevê-los, os observamos sob outro prisma, com novo olhar, e também quanto à memória, muitas vezes gravamos em nosso consciente só o que nos parece pertinente. Muitas vezes também o pesquisador (a) vai esperando encontrar determinadas respostas e a gravação é essencial, pois na hora da transcrição novos fatores se revelam à pesquisa. Porém, constatamos que o gravador também tem seu lado negativo, na medida em que muitas vezes inibe o entrevistado (a), ou faz com que o mesmo não use de total veracidade em suas informações. Seja por medo de retaliações (resquícios quiçá da ditadura militar), perda de emprego, advertências, ou pura e simplesmente por timidez. Algumas questões transcendem à pergunta e mexem com a auto-estima do entrevistado (a), como, por exemplo, diante da questão de número 06 (descrita acima), fica difícil para o professor (a) reconhecer que somente 10% dos alunos possuem interesse em suas aulas. Essa clara falta de interesse pode passar a impressão de que sua matéria, ou sua presença, não desperta o interesse necessário, e muitas vezes o mesmo professor (a) que havia respondido anteriormente com 90% ou 70%, depois mudou para 20% ou 10% como a representar o interesse do aluno (a) pela aprendizagem. Durante as entrevistas informais, com o passar do tempo, os professores e as professoras foram se expressando mais naturalmente e mostrando fatos ocultos a princípio. O

pesquisador e a pesquisadora necessitam de muito conhecimento, de usar de rigor científico, mas também de sensibilidade e sutileza para poder lidar com o objeto de pesquisa. Nesta entrevista oral, alguns relataram que muitas vezes o conteúdo é deixado de lado diante da necessidade de se passar valores, conceitos sobre ética e moral, devido aos tumultos em sala de aula, ou devido às freqüentes brigas e à falta de limites. Por outro lado, também compreendem que quando há uma direção boa, um professor (a) bem preparado e comprometido com o aluno (a) e a escola, os alunos (as) percebem e valorizam o professor (a). Eles argumentam e concordam que a família deixou para a escola o papel da educação, os professores e as professoras acabaram por fazer os papéis dos pais, da família. *“Os pais trabalham o dia todo e não tem tempo para educar os filhos, não há incentivo pra que o aluno estude. Os filhos não têm um referencial de valores, os professores muitas vezes passam a ser essa referência, ou algum ídolo do futebol ou da TV”*.

Dos 08 professores entrevistados oralmente, 03 acreditam que realmente estamos num período de falência de valores. Acreditam que tanto o pobre como o rico deixam de receber as noções essenciais de valores.

Como a pesquisa se restringiu a professores que atuam com alunos de 5ª a 8ª, é substancial esclarecer que alguns pesquisados (as), numa das conversas informais, relataram que acreditam que o papel da família prevalece até o final da condição infantil, com a adolescência, a família não é mais a instância que fornece as bases da moral, mas sim a mídia e os “pares”, ou seja, os grupos com os quais os (as) adolescentes convivem e aos quais se associam. São eles que ditam as regras, os valores.

Foi mencionado também que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), com a gama de direitos que expressa em sua legislação, acabou por prejudicar o papel do professor (a). A Legislação dá total direito aos alunos (as), e estes só percebem que possuem direitos, não reconhecendo que há, em contrapartida, os deveres; *“o aluno vê a escola com a mesma percepção que tem de sua família, sempre contando que receberá o perdão, sem a noção do dever, nem a reparação pelos seus atos criminosos”*.

Eles argumentaram que o professor (a) não está amparado pela lei na mesma medida que o (a) adolescente e se um aluno (a) o constranger, ou o colocar em situação vexatória (o que é comum no dia a dia escolar), ficará por isso mesmo.

Não há um respaldo da lei. Um dos professores deu este depoimento: *“Eu já tive que agüentar até aluno se masturbando em sala de aula, e até aluna. Dá prá queixar? Prá quem? Tá tudo uma bagunça só”*.

Antes de passarmos para a pesquisa por escrito, é importante ressaltar que numa das conversas informais em que havia 04 professores (as), sendo 03 dos que participaram da pesquisa, e são professores efetivos, mencionaram de comum acordo que esta escola pesquisada é uma escola que dá para trabalhar com os alunos (as), que a maioria tem respeito pelo professor (a) e que dos que a freqüentam grande parte são da classe média. Porém, outros 02 professores afirmaram que não se trata de um público de classe média e sim de classe baixa, de pobres e alguns muito pobres, que vivem em favelas, e que é muito difícil dar aulas nesta escola.

Passaremos agora para a transcrição e análise do resultado do questionário entregue a outro grupo de entrevistados, correspondendo a um total de 06 professores (as) de áreas diversas da rede pública, para que respondessem por escrito.

1. Hoje há autores que afirmam que nos encontramos num período de falência dos valores, do fim da moral, da ausência da ética. Qual a sua opinião, do ponto de vista da prática escolar a respeito da posição desses autores?

Dos 06 professores (as) entrevistados, 03 afirmaram não concordar com a tese destes autores, principalmente no que se refere à falência de valores e que existem alunos que valorizam o saber. Foi mencionado que aparecem outros valores no cotidiano escolar. 01 deles fez referência ao individualismo. 01 dos professores (as) afirmou concordar plenamente com os autores pós-modernos; 02 afirmaram que concordam em parte, e especificou: *“Nos últimos anos, a educação teve uma recaída do ponto de vista ético e moral, começando pelo governo que acabou com a qualidade da educação”*.

2. Há outros autores que, ao contrário, afirmam que não estamos na época pós-moralista, que a ética é tema atual e que continuam existindo valores que servem de orientação para as decisões e ações das pessoas. O que você pensa dessa posição?

03 afirmaram concordar com estes teóricos, analisam que existem valores, porém são outros, que vivemos outros tempos, sendo que um destes afirma que a ética sempre será tema atual. 01 dos professores (as) afirma concordar em parte com esta questão: *“Há uma minoria desses valores que não podem ser descartados. São mínimos, mas ainda existem”*.

3. Quais seriam, em sua opinião, os valores (positivos ou negativos), as formas de comportamentos mais presentes na vida escolar, na relação professor aluno?

Dos 06 entrevistados (as), 01 mencionou como positivo: *“Há ainda poucos alunos que mostram respeito, moral e ética”*. Podemos observar que mesmo se referindo ao valor positivo, ele acabou mencionando o fator negativo.

01 se referiu à admiração e ao respeito que os alunos (as) têm para com o professor (a), mesmo assim restringindo a alguns poucos alunos (as). Dos 06 entrevistados (as), 03 se referiram ao respeito como valor positivo, todavia destacaram que é importante quando existe, ou seja, eles reconhecem a falta dele. 01 deles mencionou que hoje em dia, diferentemente do passado, há o diálogo, entre professores (as) e alunos (as).

Como negativo aparece a falta de respeito em 1º lugar, 90% dos professores (as) se referiram a ele; aparecem também a indisciplina e a falta de interesse pela aprendizagem. 01 professor se referiu ao individualismo.

03 professores (as) responderam que a maioria dos alunos (as) não quer fazer nada em sala de aula justamente por saber que tendo presença, eles serão aprovados automaticamente, não necessitando participar das atividades, tarefas, ou provas.

01 professor mencionou que: *“a escola deixou de ser algo atrativo, a mídia é mais interessante para eles, enquanto nós acabamos ficando de lado, só servimos para sermos amigos, eles não nos vêem como professores”*.

4. Como deve ser trabalhada a ética na escola, na sala de aula? Você acredita que a escola deve interferir na formação moral de seus alunos?

01 das professoras respondeu: *“Pode ser trabalhado em HTPC, o assunto a ser discutido, e depois ser trabalhado em sala de aula com o aluno”*.

(minuciosamente) sendo discutido e depois trabalhado em sala de aula com os alunos". Mas não respondeu se a escola deve interferir na formação moral dos alunos e alunas. Outra professora respondeu que a escola deve interferir: *"reforçando os bons valores morais e éticos e reprimindo a falta dos mesmos"*. Outra professora respondeu que a escola deve interferir, mas não explicou como a ética deve ser trabalhada na escola. Finalizando, um último respondeu que deve ser abordada no dia a dia, e que a escola deve interferir.

5. A escola ou o professor pode, efetivamente, influenciar o comportamento dos alunos? Justifique a sua opinião.

01 dos entrevistados (as) respondeu que a escola é o lugar principal na formação moral e a influenciar o comportamento dos alunos (as); outros 04 entrevistados (as) responderam que os professores (as) são as referências para os alunos (as) devido ao fato de as famílias não terem tempo para educarem seus filhos (as), tanto porque trabalham o dia todo e às vezes nem vêem os filhos (as), e também porque os pais delegaram esta responsabilidade para a escola. *"O professor tem que ser psicólogo, babá, dar lição de moral, vigiar o aluno, tem que fazer tudo, os pais acham que tudo é culpa da escola, eles não têm culpa de nada."* Outra entrevistada afirmou: *"É complicado, mas não é impossível. Há alunos com diversas mentalidades. Alguns aceitam o professor, outros não"*. Um último depoimento analisou que a escola, o professor, a convivência entre os alunos, influenciam o aluno de forma positiva, e ele leva consigo estes valores para a sua comunidade.

Os valores negativos foram mais destacados que os positivos, predominando, em todas as falas, a falta de respeito, tanto para com o professor (a) como para com o outro, de um modo geral. Também apareceu o desinteresse pela aprendizagem, excesso de indisciplina, revelando falta de alguns valores essenciais para o convívio e a aprendizagem, como: a violência, simbólica e concreta. Também foi mencionado o racismo, a supervalorização da aparência, o consumismo, a discriminação, o materialismo e o individualismo.

Os relatos destes professores e professoras revelam que a escola vem sofrendo as influências da sociedade. Algumas teses pós-modernas se confirmam,

como a falta de valores generalizada, às quais Lipovetsky já se referiu. Também há o aparecimento de outros valores, como afirmam Bauman ou Eagleton

Em relação aos valores positivos apareceu o respeito e o carinho que eles têm para com o professor (a), e o respeito mútuo. Também foi mencionado durante as conversas informais que quando é feita campanha na escola para arrecadar roupas ou alimentos, os alunos, na maioria das vezes, são solidários.

No que tange à ética, quando é utilizada na escola, não é refletida, não no sentido de investigar os valores morais. Ela é confundida na maioria das vezes com deveres ou lições de moral.

Em se tratando da teses pós-modernas sobre a falência de valores, as opiniões se dividem; metade dos professores parece crer que estamos num período de falência de valores e a outra metade acredita que se evidenciam outros valores, pois vivemos outra época. É importante ressaltar que para essas duas questões que foram apresentadas na forma escrita, as de número 1 e 2, os professores (as), em sua maioria, estavam um pouco indecisos, sem precisar muito suas respostas, chegando algumas vezes a misturar as duas questões.

Passaremos agora para a segunda etapa da pesquisa, com a investigação realizada em uma escola particular, também da cidade de Sorocaba.

4.2 OS VALORES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PARTICULAR

Esta pesquisa corresponde à investigação feita com professores e professoras de uma escola particular, para que se possa estabelecer uma comparação com a pesquisa realizada na escola da rede pública. O critério de escolha desta escola particular foi devido ao fato de ela ser notoriamente reconhecida e procurada por manter um alto padrão de qualidade educacional.

A pesquisa foi realizada durante o mês de agosto e setembro de 2007, sendo apresentada para todos os professores (as) de alunos (as) de 5ª a 8ª desta escola particular, participando somente aqueles que consentiram em aderir à proposta.

Foram entrevistados na forma oral (gravada) 09 (nove) professores (as), de

diversas áreas, e outros 06 (seis) professores por meio de um questionário, respondendo por escrito, abrangendo um universo de 15 professores no total.

Os professores (as) de filosofia não foram contatados, primeiramente porque eles atuam no Ensino Médio e a pesquisa restringiu-se a alunos (as) da 5ª a 8ª série e também pelo fato de nesta escola particular não trabalharem professores (as) desta área, pois a escola só abrange alunos do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio fora do campo de atuação.

De início a pesquisa foi muito bem aceita, porém no decorrer da mesma, assim como ocorreu com alguns professores (as) da escola pública, houve atrasos nas devoluções dos questionários por parte de alguns professores (as). 02 não devolveram e 01 não quis participar. Também constatamos pouco interesse, por parte de alguns, em participar da pesquisa, mesmo assim, a colaboração foi maior que na escola pública. Nesta escola, por exemplo, nenhum professor ou professora apresentou a hipótese de inventarmos respostas para a pesquisa ou de colocarmos nossas próprias idéias. Isso aponta para uma consciência maior a respeito do sentido e da utilidade da pesquisa. Alguns não quiseram gravar entrevista, outros responderam de início de forma otimista e pouco crítica, a exemplo do que ocorrera na escola pública. Porém, assim como no caso anterior, no progredir das entrevistas e principalmente, no dia a dia das entrevistas informais, foram aparecendo fatos novos.

Iniciaremos com a análise da entrevista oral, gravada, realizada com nove professores (as) de diversas áreas desta escola particular.

1. O que você entende por valores e por Ética?

Com relação à questão de número 1, assim como na escola pública, valor foi definido por 80% dos entrevistados como um conceito de algo bom, com valor positivo. *“valores são verdades”*; *“não se consegue trabalhar sem valores e eles precisam estar explícitos na relação professor - aluno, como um contrato pré-estabelecido para que ele possa ser efetuado em sala de aula”*; *“os valores são necessários”*; valores definidos como um conjunto de regras morais. Algumas vezes valor foi associado à ética.

Em relação ao que se entende por ética, 90% dos professores a associaram com a moral, a moralidade e à noção de valor, englobada no mesmo conceito. Ética

foi definida pelo senso comum, ética relacionada à moral, como: *“um conjunto de regras a seguir”; “padrões de conduta”; “conjunto de ações”; “aquilo que você deseja para você, também deve fazer para o outro, por exemplo, se você coloca papel higiênico no banheiro, tem que ser o mesmo para o patrão ou para o empregado”; “o tipo de conduta que você deseja que tenha para com você, você deve também agir para com os demais”; “é um bom senso que você tem dentro de você”; “é um valor que você tem sobre educação”; “é um consenso que indica até onde você pode ir”. A ética também foi resumida como os valores colocados em prática; foi mencionada: “como quando o professor cumpre seu papel de informar, mesmo que não passe valores, ele deu bem a sua aula, cumpriu o seu conteúdo”. 03 professores (as) disseram que a parte da moral, da formação, compete à família, mas quem na verdade está fazendo esta parte é a escola. Uma professora conclui: *“falta ética aos alunos (as), pois os pais ensinam uma coisa e fazem outra na prática. “É uma ética vazia, falsa, pois os pais falam uma coisa e fazem outra. Não ensinam gentilezas e solidariedade para seus filhos”.**

No quesito valor, não foi apresentado no sentido negativo, aparecendo apenas no sentido positivo, assim como na escola pública. Somente na 2ª questão, quando é especificado o valor positivo ou negativo, os professores começaram a se referir quanto à conotação negativa.

No que se refere à definição de ética, assim como ocorreu na escola pública, constatou-se a falta de distinção entre os conceitos de ética e moral.

2. No seu entender, quais são os valores (positivos ou negativos) que aparecem no dia a dia escolar, na sala de aula, qual o comportamento que mais se verifica?

Como valor positivo, 01 mencionou a empatia do aluno (a), a maneira como ele se coloca no lugar do outro; 02 mencionaram o carinho que eles têm pelo mestre; 01 abordou o comprometimento que eles têm com as tarefas e atividades. Também foi destacado por 02 professoras que a maioria dos alunos apresenta bom comportamento, sendo possível fazer as atividades pedagógicas com a adesão de quase 90% da classe.

Quanto ao valor negativo, 90 % dos entrevistados se referiram ao individualismo como o valor que mais se destaca. 02 professores (as) mencionaram

o distanciamento do aluno para com o mestre. 03 professores disseram que eles correspondem às vezes a meros empregados, a serviço dos “clientes” alunos. 03 professores (as) se referiram a prepotência.

01 professor abordou a consciência de classe nos adolescentes, mas essa somente no sentido de se unir, formar grupos para tomar decisões que os favoreçam, como por exemplo, requerer algo da direção em prol de seus interesses. 04 professores (as) citaram o “bullying” e uma ética, segundo o relato de uma professora, corporativista, no sentido de se obedecer a regras ditadas pelo grupo, uma ética que os favoreça. 01 professor relatou que há uma exclusão silenciosa entre os alunos (as), implícita, os alunos (as) excluem quem não se parece ou não corresponde aos seus padrões. Na resposta de 04 professores (as) há uma queixa quanto à falta de respeito para com o professor, para com o outro. Outros mostram que há uma queixa generalizada quanto à falta de cordialidade, sendo raro o uso de expressões como: por favor, obrigado, com licença.

Nesta questão sobre valores, há uma reclamação generalizada sobre a falta de formação moral dos alunos (as), devido à falta de tempo dos pais e diante da era virtual em que nos encontramos. *“Os pais não têm muito tempo para educar seus filhos”*; *“às vezes também os pais pregam uma ética e fazem outra”*. *“Eles fazem essas filas imensas, duplas, até triplas, o pai pára o carro no meio da rua para o seu filho subir, não quer nem saber se atrapalha o trânsito, se alguém tem que chegar num hospital, é a ética deles, do dinheiro”*. Ainda se referindo ao trânsito: *“Guarda de trânsito nem tem mesmo, guarda não multa rico, isso é para pobre, pro cidadão comum”*.

Alguns professores e professoras queixaram-se da descaracterização do mestre; muitos alunos (as) não sabem o que é um professor (a). Nesta questão sobre valores apareceu também que o aluno (a) da escola particular não revela a violência propriamente dita, porque na escola particular as regras são bem estabelecidas, são claras, punitivas e há todo o respaldo da família; comparando com da escola pública, não se verifica este contrato pedagógico, não com estas definições. O aluno (a) não possui regras claras para um maior comprometimento com a escola, nem no que diz respeito à direção, professores (as) e família. Não há este respaldo.

Uma professora da escola particular declarou que trabalhou por mais de 10 anos em escolas da rede pública e afirmou que muitas vezes os professores eram obrigados a aceitar que os alunos fumassem maconha na sala de aula para que não sofressem retaliações fora da sala, como por exemplo, levar uma surra, ou ter o carro riscado ou destruído. Essa professora afirma que a maioria dos professores culpa o baixo salário dos professores e a falta de uma direção engajada e competente para que a escola pública funcione. Ela disse concordar com essa afirmação, porém ela declarou que muitos professores (as) da rede não desempenham bem as suas atividades escolares, muitos trabalham desmotivados e passam esse desestímulo para os alunos. Ela deu este depoimento: *“Eu trabalhei por mais de 10 anos no Estado, e enquanto eu ralava com os alunos preparando bem minhas aulas, sempre de pé, você acha que tem condição de trabalhar sentada? Nas outras salas, quando eu passava, eu via as professoras sentadas, pedindo prá algum aluno passar a matéria na lousa enquanto ela lia revista.”* Ela também afirma que ocorrem muitas faltas pelos professores da rede pública, ou mesmo licenças, todavia alguns que assim o fazem continuam a trabalhar nas escolas particulares, e com bom desempenho. Também afirmou que muitos professores (as) acabam sendo engolidos pelo sistema, ou seja, pela ineficiência do Estado e pela má qualidade no atendimento que ele proporciona às escolas. Há um consenso entre estes professores de que o aluno da rede estadual reconhece quando o mestre é preparado e assim corresponde melhor, valorizando-o.

Durante o decorrer da pesquisa, surgiu a necessidade de ampliarmos as questões, como é o caso da comparação entre os dois tipos de alunos (as) avaliados pelos professores (as) da escola particular. A maioria dos professores (as) entrevistados já havia trabalhado anteriormente na rede estadual, havendo variação no que corresponde ao período entre 05 a 10 anos, sendo que alguns ainda trabalhavam, e quando indagados sobre a questão dos valores, eles, em sua maioria, faziam uma comparação com os alunos (as) da escola particular e da rede estadual. A partir deste diálogo, foi criada a questão de número 07. O que difere, em sua opinião, um aluno da escola pública com o da escola particular, em relação aos valores?

Observação: A questão de número 7 não foi levada em consideração devido ao fato de que, ao término da pesquisa, constatou-se que a maioria dos entrevistados (as)

havia trabalhado na rede pública, ou ainda trabalhavam, mas não todos, sendo, portanto retirada da pesquisa, para não prejudicar o rigor da mesma.

Apesar da supressão desta questão, achamos relevante deixar a transcrição do depoimento de alguns professores, que haviam feito a comparação dos alunos (as) da escola particular com os alunos do Estado. Eles definiram que em sua maioria, pela própria condição social, os alunos e alunas da escola estadual costumam ser mais afetuosos (as), carinhosos (as) e mais abertos a inovações (como aulas com tecnologia, experiências em laboratório ou aulas diferenciadas) o que para o aluno (a) da escola de elite já não parece tão interessante, haja vista a quantidade de inovações e tecnologia a que ele já está acostumado em seu ambiente cultural.

02 professoras comentaram que alguns alunos (as) desta escola particular muitas vezes desconhecem o fato de que milhares de pessoas no mundo passam fome; estes alunos são de tal forma protegidos por seus pais e seu universo (muitas vezes em condomínios de luxo) de necessidades é satisfeito com tanta fartura e riqueza que chegam a duvidar da questão da fome, pensam que ela seja algo fictício, não real. Os professores (as) mencionaram que outros alunos (as) afirmam ter conhecimento da fome pela TV, mas como não presenciam esta realidade, não acreditam ser verdade. Quando lhes é apresentada a situação de penúria e miséria de muitos seres humanos, muitas vezes eles chegam a se emocionar, mas de maneira superficial, nada que provoque mudanças mais profundas, ou interesse real.

3. Os valores que aparecem no comportamento do aluno têm alguma relação com a educação familiar, escolar ou orientação religiosa? Como surgiram esses valores?

A maioria dos entrevistados (as), cerca de 90%, assim como na escola pública, declarou que os valores, o comportamento que o aluno (a) assume, vêm principalmente da família. Também corresponde à influência da mídia ou da religião, mas a família continua sendo a grande formadora dos valores e eles se referiram à importância de ser a mesma estruturada, passando uma educação ética, com valores, noções de justiça e respeito. Alguns professores e professores mencionaram que a família muitas vezes delega para a escola o papel de educar,

deixando de fazer a parte que lhe compete. Outros mencionaram que a família mudou, não tem mais o mesmo tempo do passado. Alguns afirmaram que os pais por não terem tempo para estarem educando, acabam compensando os filhos (as) com presentes e criando uma inversão de valores. Foi apresentada também por 03 professores a importância de se ter uma religião ou uma religiosidade, a necessidade dos valores morais.

4. Como educador como você se vê, se sente, em sala de aula?

Dos 09 entrevistados (as), 04 disseram sentirem-se como professores, 02 como funcionários, 02 como babás e 01 como educador. Ou seja, 60% se sentem professores (as), os outros 40% sentem a descaracterização de seu papel. Na conversa informal surgiu também o termo “mágico”, professor como aquele que tem que estar chamando a atenção do aluno (a) o tempo todo, para que ele tenha interesse. *“Às vezes somos como uma TV, sabendo de tudo e falando de tudo ao mesmo tempo, agindo como um astro para chamar a atenção, como um mágico”.*

5. Quais valores, com base na ética, na moralidade, você acredita serem importantes na realidade escolar e qual você sente falta?

Sobre que valores são importantes, 70% se referiu à solidariedade; 40% mencionaram o respeito, no sentido mútuo em relação ao professor-aluno também e a integridade.

Quando foi mencionada a solidariedade, 03 deles se referiram também à falta de gentileza para lidar com o professor, com o outro, da falta de cortesia, do distanciamento generalizado. Também foi mencionado por 02 professoras que elas sentem falta do afeto, do envolvimento carinhoso do aluno (a) para com o mestre;

6. Numa escala de porcentagem de 0 a 100, que número você atribui ao interesse do aluno pelo conhecimento, no valor que ele demonstra pela aula?

02 professores (as) disseram ser o interesse de 80%; 03 professores (as) disseram ser de 70% o interesse do aluno pela aprendizagem, pelo conhecimento; 01 professor disse ser de 60%; 02 professores (as) ser de 50%.

Nas conversas informais, apareceu que existe um interesse maior do que nos alunos e alunas da escola pública, pelo fato de os pais estarem investindo um valor

alto e cobrarem resposta. O aluno (a) da escola particular não espera pela recuperação, quase não há esta hipótese, ele (a) costuma estudar no dia a dia. Também apareceu nesta questão a relação familiar, a família com uma boa estrutura apóia o aluno (a) e há assim um retorno quanto ao interesse dele pela aprendizagem.

Se compararmos com os professores (as) da rede pública, a resposta desta escola apresentou um quadro muito diferente, quase que no sentido inverso, ou seja, a porcentagem de interesse que aparece na resposta dos professores da escola pública é que aproximadamente cerca de 40% têm interesse pela aprendizagem; já na escola particular houve um interesse de aproximadamente 70%.

7. A ética deve ser normativa? Como você trabalha a ética e a moral em sala de aula?

Dos oito professores (as) entrevistados (as), 03 disseram que a ética não deve ser normatizada, deve ser dialogada, questionada; 01 deles acredita que não seja esta a função da escola, mas sim da família; os outros 04 responderam que deve ser passado o valor moral, contudo não definiram como trabalham. Trataram a ética como normatização, como dever e obrigação, algo como função da escola e dos pais. Alguns abordaram que se deve trabalhar a ética de acordo com a necessidade, *“se houver algum problema no decorrer da aula, então o professor deve trabalhar esta questão”*.

Alguns disseram: *“a ética tem a ver com a consciência de cada um, é pessoal”*.

É importante ressaltar que existe nesta escola a matéria de PDPS (Programa de desenvolvimento pessoal e social). Nestas aulas, os alunos participam de uma série de atividades que visam desenvolver a sociabilidade, a convivência em grupo, a alteridade, a respeitar o outro e a refletir sobre os padrões de conduta e a moralidade. Há uma série de trabalhos e questionamentos, envolvendo atividades em que é necessário que o aluno (a) reflita sobre seus atos e dos demais alunos (as).

Partiremos agora para as questões em que outro grupo de professores e professoras respondeu por escrito e analisou se as teses pós-modernas se refletem ou não no cotidiano escolar.

Responderam a esta pesquisa 06 professores e professoras, sendo de áreas diversas, exceto a de filosofia, como já foi exposto anteriormente.

1. Hoje há autores que afirmam que nos encontramos num período de falência dos valores, do fim da moral, da ausência da ética. Qual a sua opinião, do ponto de vista da prática escolar a respeito da posição desses autores?

Nesta questão, 90% dos pesquisados (as) disseram concordar parcialmente com os autores pós-modernos. Não concordam com a expressão de falência da moral, de ausência da ética e de valores, mas admitem que vivenciamos um período conturbado, uma outra época, um período de transformações, com outros valores. Afirmam que não se pode generalizar, a ética existe ainda em todos os meios. Argumentam que os valores estão invertidos e há muitos valores negativos; alguns se referem ao caos, como a corrupção que impera no país e acaba se refletindo nas relações pessoais e também na escola. Foi citada a escassez de valores nas relações do aluno para com o professor; *“passamos pela sociedade do ter, em que a essência perde lugar para a aparência”*. Apesar de concordarem parcialmente, dos 06 entrevistados, 05 se referiram ao individualismo como o grande valor que se destaca, de cada um só se interessar por si mesmo, da falta de comprometimento para com o outro, da falta de solidariedade e da falta de respeito.

2. Há outros autores que, ao contrário, afirmam que não estamos na época pós-moralista, que a ética é tema atual e que continuam existindo valores que servem de orientação para as decisões e ações das pessoas. O que você pensa dessa posição?

Dos 06 entrevistados (as), apenas 01 acha que a ética está fora da pauta das questões do dia a dia, 05 acreditam que a ética é tema atual, que continuam existindo valores, todavia concordam parcialmente com esta questão, pois dizem serem outros os valores e reafirmaram que vivemos sob o império do individualismo, da falta de solidariedade nas relações. Ou seja, 90% concordam com essa questão, que existem valores, só que 03 dos entrevistados não acreditam que a ética exista de fato, é tema atual, ela está na pauta das questões, mas não é uma ética autêntica, verdadeira. Foi mencionado por estes 03 entrevistados que há o aparecimento de uma ética corporativista (como a dos médicos, ou dos bandidos do

PCC). Em suma, 90% não concordam que vivemos um período de falência de valores. A maioria dos entrevistados (as), assim como ocorreu com os professores da rede pública, enfrentou dificuldades para responder essas duas primeiras questões e alguns mencionaram que sentem falta de um referencial teórico, de leituras acadêmicas.

3. Quais seriam, em sua opinião, os valores (positivos ou negativos), as formas de comportamentos mais presentes na vida escolar, na relação professor aluno?

Como fator positivo, 60 % se referiu à solidariedade e o respeito. 20% se referiram à amizade, seguida de compreensão e afeto. 20% se referiram ao comportamento do aluno (a), a atenção que ele dispensa às matérias.

Assim como ocorreu na escola pública, a lista de valores positivos foi bem menor do que a de negativos. Todavia, nesta escola particular ainda teve bem mais valores positivos que na pública.

Como fator negativo, 80% se referiram ao individualismo. 70% mencionaram o “bullying” e 60% a prepotência. Foi abordada por 02 professores (as) a falta de respeito entre os alunos e para com o professor e também o egoísmo; 01 deles mencionou o materialismo, a supervalorização da estética (aparência), o consumismo: *“o aluno se importa muito com a aparência, em usar tênis de marca, telefones importados e essas coisas da TV”*. 01 deles se referiu ao preconceito existente na escola; 01 se reportou à baixa auto-estima; Um último se referiu à injustiça, *“perdeu-se o significado do que é ser justo”*.

4. Como deve ser trabalhada a ética na escola, na sala de aula? Você acredita que a escola deve interferir na formação moral de seus alunos?

Dos 06 entrevistados (as), 03 acreditam que deve ser trabalhada a ética, mas de forma indireta, através de filmes, documentários, textos, conselhos, *“formando para a cidadania”*, *“às vezes conforme a necessidade de intervenção na aula”*. 01 professor acredita que seja por meio de questionamentos, e 02 acreditam que pelo exemplo do professor, pela sua postura em sala de aula.

5. A escola ou o professor pode, efetivamente, influenciar o comportamento dos alunos? Justifique a sua opinião.

Todos os entrevistados (as) responderam que concordam que o professor e a professora possuem grande poder para influenciar seus alunos (as), tanto por meio dos exemplos, das atitudes, quanto pelo comportamento; *“são espelhos para os alunos”*; *“como modelo a ser seguido”* e *“pelas orientações que o professor e a escola passam aos alunos”*.

Assim como ocorreu com a pesquisa realizada com os professores e as professoras da rede pública, também na escola particular houve a necessidade de se ampliar a pesquisa, fazendo além das questões orais e por escrito, uma análise empírica, através da observação do cotidiano. Quando das entrevistas orais, sendo as mesmas gravadas, a resposta parecia seguir um padrão de respostas, sempre se alinhando ao padrão de qualidade, com respostas quase prontas e encomendadas. A partir dos relatos espontâneos, surgiram outros aspectos do cotidiano escolar, como é o caso de uma professora que não quis gravar entrevista, mas concordou em relatar alguns fatos, desde que a direção não a identificasse. Ela descreveu que quando trabalhou com o tema Democracia, ela pediu para que os alunos formassem grupos e simulassem uma eleição. Ela relatou que à medida que a aula avançava, eles iam de início pedindo votos, para logo em seguida oferecerem dinheiro. Quando questionados sobre a atitude antiética, ou imoral, os alunos responderam que não se importavam, e um deles expressou: *“desde que não se use da força bruta, os outros meios são válidos, pois dinheiro é tudo o que importa, a gente pode comprar o outro com o dinheiro”*. Essa professora argumentou que ela acredita que esta falta de moral dos alunos da 5ª série, com idade entre 10 e 12 anos, deve-se a falta de ética dos seus pais, de seu padrão de vida, e é resultado de suas experiências, de sua vida social e econômica, onde impera o dinheiro, o individualismo. Ela relatou que se sente como uma empregada a serviço de seus clientes (patrões) e que não pode passar muitas lições de moral, pois o aluno não aceita e se queixa para os pais, que conseqüentemente fazem a queixa à direção e o professor teme pelo seu emprego.

A partir das pesquisas e análises das entrevistas efetuadas nestes dois âmbitos escolares faremos algumas pontuações e analisaremos uma série de crises que aparecem e são apontadas pelos autores pós-modernos, como também fatores que corroboram com as teses de Eagleton ou Bauman.

Pudemos verificar que a ética não é trabalhada pelos professores (as) no cotidiano escolar, não no sentido de uma investigação, de uma reflexão sobre a moral e a moralidade. O professor (a) da escola pública trabalha com a moral diante das necessidades do dia a dia escolar ou quando do uso dos PCNs, (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os valores são trabalhados de forma solta e desconectada de uma estrutura reflexiva. Os alunos não conseguem refletir, avançar no debate sobre sua moral e a moralidade. Todavia, a escola particular apresenta uma vantagem, pois trabalha com a ética de forma reflexiva na matéria de PDPS. Mesmo assim, apesar da aplicação destas aulas, os alunos e alunas revelam a falta de alguns valores morais importantes.

A maioria dos professores entrevistados nos dois âmbitos escolares (as) concorda que os valores referenciais vêm da família. Todavia há ainda o comportamento apreendido pela convivência com seus grupos, pela mídia. A escola também possui uma forte influência na construção destes valores, da ética.

Também podemos questionar até que ponto a família influencia na ética, nos valores e qual a contribuição da escola neste quesito, haja vista que a pesquisa revelou a evidência destes valores? Não estará o aluno tão acostumado ao seu alto padrão de vida, que, mesmo confrontando-se com valores morais e demais questões imperativas, não os internaliza a ponto de sensibilizá-lo para a alteridade e a solidariedade concreta? Se ele não enfrenta a dor da miséria e da fome, como poderá ter ela algum significado para ele?

Se esta escola, além de atender aos interesses exigidos pela necessidade do mercado, ou seja, prepara para o vestibular e por outro lado também proporciona a seus alunos (as) um questionamento sobre a ética, sobre os valores e formação cidadã, e, contudo, há o aparecimento destes valores, podemos indagar sobre a real influência da sociedade e do poder da mídia na construção dos mesmos. Sabemos que o indivíduo está inserido num contexto sócio-econômico cultural e que conseqüentemente sofre influências e é influenciado. Os alunos e alunas desta escola por conviverem diariamente com indivíduos que são seus pares, com os quais partilham das mesmas práticas e valores, são marcados por *habitus* condizentes com seu meio social, os quais os levam, pouco a pouco, a se adaptarem aos padrões estabelecidos pelo grupo (BOURDIEU, 1998).

No que se refere ao interesse pela aprendizagem, podemos observar que os alunos (as) da escola particular durante o período de socialização, que corresponde 5ª a 8ª série, encontram-se inseridos em um ambiente privilegiado, dotado de toda infra-estrutura e metodologia necessária, a qual lhes permite expressarem um padrão de comportamento necessário para a aprendizagem. O resultado da pesquisa apresenta que 70% dos alunos (as) demonstram interesse pela aprendizagem. Já na escola pública aparece quase o inverso, 40% demonstram interesse.

Na escola particular apareceu que 90% dos entrevistados não concordam que vivemos um período de falência moral. Acreditam sim, que vivemos um período em que há o aparecimento de outros valores. Isso corrobora com a tese de Bauman sobre a ambivalência ou ambigüidades. Também a tese de Eagleton, em que o autor afirma não haver uma falência da moral, mas sim o surgimento de outros valores, e é o que se evidenciou nos dois âmbitos escolares como: o consumismo, o “culto ao corpo”, a fixação pela aparência, ou seja, o hedonismo, a fetichização das relações humanas, “bulling”, o individualismo, a prepotência, o materialismo.

Seguindo na análise, os valores negativos que apareceram na escola pública também parecem corroborar com as teses pós-modernas em que afirmam a falência de alguns valores.

Podemos constatar que a esfera dos acontecimentos mundiais, locais e globais, se reflete no comportamento do indivíduo, comprovando algumas das teses pós-modernas, como: a era do individualismo, pós-deontológica, e que se constatou na escola pública, revelando que os aluno (as) só acreditam que possuem direitos, não aceitando os deveres.

O estudo nessa escola da rede pública apresentou que as opiniões se dividem quanto às teses pós-modernas sobre a falência dos valores; 50% dos professores (as) acreditam que vivenciamos um período de falência de valores e outros 50% acreditam que vivenciamos o aparecimento de outro tipo de valores. A resposta não poderia ser diferente, já que na prática eles vivenciam essa falta de valores no comportamento do aluno (a). Nessa pesquisa pudemos verificar a tese de Lipovetsky sobre a falência de alguns valores, da ética.

Na escola particular, as regras são implícitas e explícitas, há uma clara noção de deveres para que haja um bom aproveitamento da aprendizagem. Nesse sentido,

podemos considerar que há ainda uma clara noção do dever. Em contrapartida, na pública ficou clara a falta de obrigações, a falta de consciência generalizada sobre os deveres de cada um. Não há uma regra estabelecida quanto a deveres, ela não é clara, ou evidenciada. Também aqui parece confirmar o período pós-deontológico descrito por Lipovetsky.

Quanto à análise de Lyotard, no campo da educação e do ensino, em que o autor afirma estarem sendo afetados e legitimados com base no critério da performatividade, podemos constatar que o ensino visa formar competências que são indispensáveis frente à competição mundial. Lyotard critica a forma como as “especialidades” variam segundo as necessidades da nação, daquilo que interessa ao mercado mundial e que parecem se comprovar na pesquisa, nos dois âmbitos escolares. Os alunos são preparados segundo a necessidade do mercado de trabalho.

No que se refere à perda total de valores, seria mais acertado afirmarmos que os valores tradicionais não desaparecem para ceder lugar ao puro relativismo como se supõe. Verifica-se o desaparecimento de alguns valores, todavia há o surgimento de outros. Presenciamos também um forte movimento no sentido de resistência à precarização dos valores e sua substituição por outros de viés sistêmico, mercadológico.

Os valores comportamentais que apareceram como: individualismo, indiferença, prepotência e falta de solidariedade, assinalados pelos professores, nos movem a indagar sobre o papel da mídia e da família na educação e na construção dos valores e confirmam as teses pós-modernas sobre a falência de alguns valores, como também o aparecimento de outros. Há a relativização de alguns valores, assim como a busca e o aparecimento de outros. A pesquisa mostrou que as dúvidas, as ambivalências, os valores apontados pelos autores modernos e pós-modernos se confirmam no cotidiano escolar.

Na modernidade os valores eram claros, delimitados; havia toda uma noção de deveres legitimada pela razão ou pelos dogmas da Igreja, em nome do “temor a Deus”. Na pós-modernidade, se assim podemos chamar, não há essa legitimação, nem quanto à razão nem quanto à obediência às “leis divinas”. A nossa pesquisa mostra que as teses pós-modernas parecem se verificar nesses acontecimentos, pois não há uma noção clara dos deveres nem dos valores.

Também no que tange à escola pública, a tese de Eagleton parece se confirmar quando ele apregoa que sem equidade social fica difícil pensarmos em educação de qualidade. O aluno da escola pública, além da carência afetiva tem ainda a questão do sofrimento material físico: a fome! Muitos professores (as) relataram que às vezes alguns alunos passam mal de manhã, pois não se alimentaram; não raro vêm à escola somente por causa da merenda; outros mencionaram que quando surge alguma questão importante que necessitam relatar à família ficam chocados, pois ou não possuem pai nem mãe, ou são educados pela avó ou outro parente, ou um dos pais está preso; e isso foi relatado pela maioria dos entrevistados (as).

Neste sentido, parece correta a afirmação marxista de Eagleton de que esta realidade precisa ser superada; não há como pensarmos em valores como o respeito ou a autoridade do professor se o indivíduo não é respeitado no seu direito a ter uma vida digna. Há o imperativo de buscarmos a justiça social para podermos concomitantemente promover uma educação de qualidade, em todos os sentidos que esta palavra possa conceber.

As respostas que foram possíveis de serem alcançadas mediante a presente pesquisa, além de não serem definitivas, levam a formulações a uma série de novas indagações.

As questões que se colocam, depois desta investigação, são: será que o aluno (a) não tem realmente interesse pela aprendizagem, pelo conhecimento? Não seriam estes dados reflexos do contexto brasileiro? Como conseguiremos melhorar a qualidade da educação brasileira sem criar as condições de equidade social? É possível acreditar que o aluno (a) não busca o conhecimento? Como podemos aceitar esta informação, sem antes constatar que o aluno (a) acaba por ser responsabilizado por um movimento que envolve uma série de outros fatores? E, quanto ao âmbito pedagógico, os professores estão apenas constatando estas mudanças?

Por outro lado, os professores da escola particular recebem toda uma estrutura, escola e alunos preparados e equipados para receber o professor. Existe todo um mecanismo que envolve direção, professor, aluno, família e que acaba por gerar as condições para que se desenvolva um bom trabalho pedagógico.

Avançando no debate, é inútil almejarmos os valores como: paz, respeito, solidariedade e justiça enquanto a sociedade permanecer dividida entre ricos e miseráveis, entre cultos e ignorantes, empregados e desempregados (GOERGEN, 2005). “Com isso, tocamos o ponto nevrálgico em que se cruzam a ética do indivíduo e a ética da justiça social”. (GOERGEN, 2005, p. 89-90).

Esta pesquisa escolar sugere que as diferenças registradas em termos de valores e de comportamentos morais se explicam muito mais pelas condições materiais como: pobreza, miséria, fome, falta de acesso à cultura que são vividos pelo aluno (a) da escola pública, tanto fora, que envolve a situação familiar, quanto dentro da própria escola como: recursos didáticos, infra-estrutura, do que por outras razões de ordem espiritual, de caráter ou outras determinações. Se dermos ao aluno e aluna da escola pública as mesmas oportunidades e condições que são dadas aos alunos e alunas da escola particular, certamente eles apresentarão também outro comportamento e aproveitamento em relação à aprendizagem. Também apresentou alguns dados novos como o professor que trabalha na particular muitas vezes também atua na escola pública, porém ele apresenta desempenho e motivações diferentes. Na pública há uma precarização do trabalho docente.

Buscando ainda compreender o resultado da pesquisa com os professores da escola pública, em que aparecem como valores negativos a falta de respeito, o desinteresse e a indisciplina generalizada, podemos inferir que é difícil culpar o aluno por todos esses acontecimentos. A escola pública vive uma situação precária; Escolas depredadas, sem a busca nem a noção da estética e toda a gama de contribuições que ela trás para a cognição; professores esgotados e mal remunerados; alunos em sua maioria sem uma sólida estrutura familiar e convivendo com a brutal miséria, com a dor da fome.

Estes fatos se estendem para o cotidiano escolar, trazendo estes valores vivenciados. Esperar que os professores respondam por todas estas questões pendentes seria além de um impropério delegar poderes a quem já desempenha muitos papéis e absolver do Estado a responsabilidade que lhe pertence. Nosso governo utiliza-se de políticas públicas que visam a marginalização e a alienação das massas; uma ideologia que visa incluir para excluir (CHAÚÍ, 1994).

O governo vem se omitindo, isso desde os primórdios , em 1500, e *como soi acontecer*, com o passar do tempo sua política pública não foi alterada, é de um

Estado Mínimo. Isso sem revelarmos a estratégia degradante que o Banco Mundial se utiliza para empobrecer ainda mais a educação brasileira, desde o barateamento dos livros didáticos até o sistema que prevê um número mínimo de professores. A qualidade dos livros não é questionada, mas sim a quantificação (saldo do positivismo). A máxima é: mais alunos nas escolas, menos qualificação e conhecimento para os mesmos (AZEVEDO, 1997).

O governo brasileiro não valoriza o educador; há uma descaracterização do professor, sua remuneração não é condizente com a sua responsabilidade e importância. As nações que prosperaram investiram na educação e na valorização do mestre. Como esperar que a escola pública tenha qualidade se estes fatores essenciais não são atendidos?

Não queremos também com estas questões isentar a responsabilidade de alguns professores que não cumprem dignamente com suas obrigações.

É relevante ressaltar que para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, o certo e o errado. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. A escola pode tentar suprir esta necessidade?

A partir destes dados, as escolas podem repensar seus valores, buscando usar a ética para intervir na moralidade. É uma proposta para que a escola e a família busquem repensar seus métodos, seus valores e sua ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação trouxe para a pauta de discussões o discurso de autores pós-modernos sobre ética e valores; também abordou as teses de autores que não concordam com o argumento de “fim da moral” ou da “falência de valores”. O tema central da dissertação girou em torno dessa discussão, buscando investigar no cotidiano escolar se essas teses se confirmam, abordando ainda a questão da ética, que é tema de extrema relevância para a nossa sociedade.

No primeiro capítulo abordamos a pós-modernidade sob o aspecto cultural, abrangendo as artes a estética e o poder da mídia no Brasil, mostrando os valores que são por ela internalizados em nossa nação.

O segundo capítulo aborda os conceitos de ética e moral, buscando precisar seus sentidos, para que possamos fazer os esclarecimentos necessários dentro do rigor conceitual que se exige para este trabalho.

Para o terceiro capítulo apresentamos o tema central dessa dissertação sobre as teses de conceituados autores pós-modernos e modernos. São eles: Lyotard, Lypovetsky, Eagleton e Bauman.

Esses autores foram escolhidos levando em conta as posições teóricas por eles assumidas, posições essas que, em seu conjunto, configuram o cenário teórico para a posterior realização da pesquisa do cotidiano escolar.

Lyotard nos fornece o pano de fundo, ou seja, os impulsos iniciais do debate pós-moderno. Lypovetsky assume de forma radical a postura pós-moderna, defendendo a tese do fim dos valores e da pós-moralidade. Eagleton representa o contraponto crítico na medida em que, com base nas idéias marxistas, nega as teses pós-modernas. Bauman, o último dos nossos autores, se apresenta, de certo modo, como o ponto de equilíbrio, que vê pontos positivos e negativos nas teses pós-modernas.

O capítulo final apresenta o contexto da realidade educacional brasileira, com autores brasileiros que fazem uma leitura de nossa educação. Pesquisamos o cotidiano de duas escolas: uma pública e outra particular, ambas da cidade de Sorocaba, se as teses pós-modernas com relação à falência de valores se confirmam nesta realidade. A relevância de abranger esses dois âmbitos escolares deve-se à necessidade de, mediante a comparação, compreender os valores que aparecem nessas realidades e analisar o porquê de muitas vezes a escola pública não corresponder às expectativas de uma escola de qualidade.

Foram entrevistados (as) 29 professores e professoras de diversas áreas e que atuam no Ensino Fundamental, com alunos e alunas de 5ª a 8ª série.

Na pesquisa da escola pública apareceram como valores positivos o afeto e o respeito que alguns alunos têm pelo professor (a). Também foi mencionada a amizade dos alunos entre si.

A pesquisa mostrou que os valores positivos são restritos perto dos valores negativos. Quando foi realizada a pesquisa, os entrevistados (as) demoravam para responder quais eram os valores positivos.

Dos valores negativos, apareceram em primeiro lugar, com 90%, a falta de respeito, principalmente para com o mestre, e também para com todos, de um modo geral. Em segundo lugar, com 50%, foi abordada a falta de alguns valores morais essenciais para a vida em grupo no cotidiano escolar, como a falta de limites e a indisciplina, a violência simbólica e concreta.

Na pesquisa efetuada na escola particular foram assinalados como valores positivos a empatia dos alunos (as) e a maneira como eles se colocam no lugar do outro; o carinho que eles têm pelo mestre e o comprometimento que mostram com as tarefas e atividades. Também foi destacado o bom comportamento que a maioria dos alunos (as) apresenta, visando ao sucesso das atividades pedagógicas.

Nesta escola particular apareceram mais valores positivos que na escola pública.

Quanto aos valores negativos, 90 % dos entrevistados (as) se referiram ao individualismo como o valor que mais se destaca; foi mencionado o distanciamento do aluno em relação ao mestre e também que alguns professores (as) se sentem às vezes como meros empregados, a serviço dos “clientes” alunos. Também apareceu a prepotência e a falta de solidariedade.

No que se refere à ética, a pesquisa revelou, nos dois âmbitos escolares, que ela não é investigada no cotidiano escolar pelos professores, não no sentido de refletir sobre a moral e a moralidade. Todavia, a escola particular trabalha de forma reflexiva nas aulas de PDPS.

Com relação à nossa proposta inicial de fazermos certa aproximação crítica entre a voz da teoria e a voz do cotidiano escolar, no campo da ética e da moral, a nossa pesquisa nos permite concluir que:

1 - Confirma-se a tese pós-moderna, mesmo levando em conta a diferença entre as posições como a de Lipovetsky e Bauman, que na escola vive-se efetivamente um ambiente socialmente generalizado de desestabilização de valores. São constantes as queixas dos professores (as) da falta de muitos valores que eram tradicionais no ambiente escolar.

2 - Por outro lado, certamente não tem razão Lipovetsky quando afirma que vivemos uma época de pós-moralidade. Há sim valores positivos, apesar de restritos, e que são necessários no ambiente escolar. Todavia, as respostas revelam uma diferença bastante significativa entre o ambiente da escola pública e o ambiente da escola particular, sendo que na primeira predomina um pessimismo mais acentuado e um descrédito em relação aos valores positivos.

3 - Se confirma, no cotidiano escolar, a tese de Bauman que, de um lado, há certa “liquidificação” dos valores, mas que há, também, de outro, a busca da construção de novos valores que se traduzem em normas orientadoras do comportamento dos agentes da prática educativa.

4 - Com isso se revigora e valoriza a necessidade, embora, talvez, não nos mesmos termos, de um novo projeto social e que, nesse particular a escola tem uma contribuição importante a dar.

Esta dissertação buscou fazer um paralelo entre esses dois tipos de escolas existentes no Brasil, especificamente na cidade de Sorocaba, justamente por entendermos que esta investigação pode contribuir para entendermos a práxis educativa, oferecer uma importante reflexão e algumas propostas a respeito.

Sabemos da complexidade do tema e não pretendemos, nem podemos esgotar esta reflexão neste trabalho. Esperamos haver contribuído de alguma forma para ajudar a entender o período em que vivemos, os valores que nos permeiam e a responsabilidade que se nos apresenta.

Fica a proposta para que mais pesquisadores (as) se interessem pelo tema e propiciem ampliar este debate e também que a escola, a família e a sociedade, busquem repensar seus métodos, seus valores e sua ética.

Não podemos perder nossa capacidade de indignação e de buscarmos construir alternativas que elevem a condição humana, acreditando na educação, no educador, e no sentido de pertencermos todos ao mesmo planeta Terra.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando à direita*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Janete M. Lins de Azevedo. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARILI, Renato. *Teoria da arte*. Curso de estética. Lisboa: Estampa, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BITTENCOUT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis. (Org.) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

COOMONTE, Antônio Vara. Condições sócio-estruturais da escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade - da formação à ação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 39-67.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* São Paulo: Artmed, 2006

DUARTE, Newton. Vigotsky e o “*aprender a apreender*”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, Terry. *As Ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da educação - impasses perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* - da formação à ação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006,

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Além do Apenas Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOERGEN, Pedro. *Educação e sociedade*. Educação escolar: os desafios da qualidade. Revista de ciência da educação. Campinas: Cedes, 2007, p. 737-762.

GOERGEN, Pedro; *Ética e educação: O que pode a escola?* In: LOMBARDI, José Claudinei; Goergen, Pedro. (Orgs.) *Ética e educação*- reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores associados, 2005. p. 59-95.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação* - Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. *Teoria de La acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos - O breve século XX-1914-1991*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.

LAMPERT, Ernani; (org.). *Pós-modernidade e conhecimento* - educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles; *A sociedade pós-moralista - O crepúsculo do dever* - A ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*- Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Relógio D'Água, 1983.

LIPOVETSKY, Gilles. *O crepúsculo do dever* - A ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa, D Quixote, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero- A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (Orgs.) *Ética e educação- reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; (Org.) *Temas de pesquisa em educação*, Campinas: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1985.

LYOTARD, Jean François. *O pós moderno explicado às crianças*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRÃO, Ana Maria; In: Org. *Memórias da educação - Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ORWELL, George. *1984*. 19.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.) *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 123-140.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais. In: BITTENCOUT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 103-112.

SANCHEZ, VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

- SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade - da formação à ação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13- 38.
- SCHWARTZMAN, Simon. In: *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SHIROMA, Eneida Oto; In (Org.) *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.