

NOTAS SOBRE OS VALORES E A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL

Augusto César Rosito Ferreira¹

Antes de cada passo na técnica, os homens deveriam avançar
três passos na ética

Friedrich Hardenberg (1772-1801), poeta alemão

Nossa conduta é orientada por valores

A conduta humana gira em torno de valores, no sentido de que estamos sempre realizando julgamentos de valor com relação às situações nas quais nos encontramos. Julgamos situações, julgamos as coisas e as pessoas que encontramos, julgamos a nós mesmos e nosso comportamento; pesamos os prós e os contras das opções que temos. Há provavelmente uma origem biológica para a questão dos julgamentos para a ação, pois até os animais, mais movidos pelo instinto, mas que têm alguma capacidade discriminatória, ao reconhecer que um objeto ou uma situação são mais ou menos vantajosos para si, que representam uma oportunidade ou uma ameaça, agem em função dessas diferenças. No nosso caso, vivemos mais em um *mundo cultural* do que em *mundo natural*, e o mundo da cultura é, nas palavras de Beresford (1999, p. 23), “em última análise, o próprio mundo dos valores”, isto é, um mundo axiológico.

Não estamos sugerindo uma equivalência entre os instintos e a questão dos valores humanos, mas indicando que a vida, para todos os seres vivos que têm algum grau de consciência de si e/ou do meio ambiente, implica “problemas” e “escolhas”. A resposta humana a essa realidade é a de criar idéias-chave em torno das quais passamos a orientar nossa conduta. Essas idéias-chave constituem os valores.

Nem sempre temos clareza de que nossa conduta é guiada por alguns valores e menos ainda, clareza de quais valores motivam nossa conduta. Os valores que temos são o resultado de uma soma de influências. Tanto a natureza, na medida em que impõe necessidades vitais (que tendem a se tornar valores para nós, como alimentos, abrigo etc.), quanto a sociedade, na medida em que impõe um modo de vida, de trabalho, de relações sociais, condicionam os valores que assumimos. Apesar disso, e da falta de consciência desses valores, agimos predominantemente em função deles: Hessen afirma que “os nossos juízos são em grande maioria axiológicos e não de outra qualidade qualquer” (apud Beresford, op. cit., p. 23).

Não haveria como ser diferente, uma vez que a existência de qualquer coisa pressupõe condições de existência, sem as quais deixaria de existir como tal. Mas para o ser humano, não são só as coisas vitais que lhe constituem valores; é evidente que a conduta de todos nós não é orientada apenas para a sobrevivência. Buscamos satisfazer necessidades outras. Segundo Abraham Maslow (apud Heller, 1999), existem cinco grupos de necessidades que todos nós buscamos: o primeiro grupo está

¹ Professor-pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

relacionado às necessidades de alimentação, sexo, abrigo; o segundo, à sensação de segurança e ausência de medo; no terceiro grupo, estão as necessidades de contato social; o quarto grupo refere-se à estima e abrange a necessidade de reconhecimento e aprovação por parte de outras pessoas; finalmente, o quinto grupo constitui-se na necessidade de realização: aproveitamento do potencial individual, conquistas, sucesso. Grosso modo, na medida em que o indivíduo satisfaz um grupo de necessidades, passa a sentir a necessidade do grupo seguinte, isto é, uma vez satisfeitas as necessidades básicas, como alimentação e abrigo, a pessoa passa a sentir necessidade de segurança, alguma estabilidade, e assim por diante. Cada coisa ou condição que satisfaça cada uma dessas necessidades constituir-se-á num valor para a pessoa². Quanto mais premente for a necessidade a ser satisfeita, maior valor terá aquilo que satisfaça tal necessidade. Essa diferenciação entre diferentes valores gera então uma hierarquia entre eles, ou uma *escala de valores*.

Podemos relativizar a hierarquia apresentada por Maslow, na medida em que reconhecemos que o ser humano, vivendo em uma dada cultura, pode se distanciar das compulsões biológicas ao ponto de mesmo a preservação da própria vida ser de menor importância em relação a outros valores, como podemos ver nos exemplos dos samurais, homens-bomba, e nos grevistas de fome, só para citar alguns.

Da mesma forma, qualquer sociedade emula valores ao redor dos quais elabora ideologias e impõe condutas. Tal fato também não é nem contornável nem catastrófico em si mesmo. As culturas humanas, quaisquer que sejam, elaboram um sistema de significados, com os respectivos valores inerentes a esse sistema, de modo que a vida de seus membros deixe de ser apenas a luta pela sobrevivência e passe a ter um significado, que geralmente envolve uma cosmologia. É interessante observar que, por terem origem numa dada cultura, e estarem associados a uma cosmologia, a uma ideologia, ou qualquer outro sistema de significados, os valores seriam sempre relativos, e não necessariamente universais. No entanto, tais valores mais gerais, quase universais, podem ser encontrados atravessando diferentes culturas e tempos históricos. Retomaremos esta questão mais adiante. No que se refere à amplitude da aceitação num mesmo contexto, quer admitamos que os valores sociais reflitam os interesses gerais da sociedade, quer admitamos que reflitam os interesses de uma classe social, persiste o fato de haver valores que, ou são introjetados nos indivíduos de forma mais ou menos consciente e cooperativa, ou são impostos de alguma maneira, seja à força, com a coerção física mesmo, seja através de formas sutis de persuasão.

A coerência dos valores requer consciência dos valores

Voltando a considerar os indivíduos, a medida da coerência entre os valores adotados e as necessidades existenciais é também a medida do sucesso em continuar existindo, ou existindo de modo satisfatório: se valorizo alimentos que não suprem minhas necessidades biológicas, manifesto minha valoração desses alimentos

² Para uma interessante discussão sobre os valores e motivadores humanos, veja-se DYER, Wayne W., e os teóricos vinculados à psicologia humanista.

preferindo-os em detrimento de outros tantos que talvez pudesse obter. Ao persistir nessa conduta, posso perder a saúde ou mesmo a vida, uma vez que minha valorização de alguns alimentos não é coerente com minhas necessidades vitais. E a vida e uma certa “saúde” constituem valores dos mais altos nas sociedades ocidentais. Em outros níveis, podemos usar o mesmo raciocínio: ao valorizar condutas que me tornam um “anti-social”, afasto-me do contato com as pessoas, o que me frustra então em uma outra “necessidade”. Não é incomum que assumamos valores antagônicos entre si, ou mutuamente excludentes, uma vez que com frequência os valores são incorporados inadvertidamente em nosso dia-a-dia. Assim sendo, é sensato nos questionarmos sobre os valores que emulamos em diversos níveis, para verificarmos a coerência entre o que valorizamos e o que necessitamos – ou o que queremos.

A importância da coerência e da clareza dos valores, especificamente no campo da educação, pode ser melhor visualizada na citação seguinte, desde que relativizemos a expressão “verdadeiras necessidades do homem”:

Somente se garantirmos a clareza de propósitos, a visão explícita dos fatores, comportamentos e situações dos quais podemos partir, e daqueles que ainda não temos, mas pretendemos e devemos alcançar – como condição básica para o desenvolvimento de um projeto educativo que atenda às verdadeiras necessidades do homem e da sociedade que visamos – poderemos aferir o nível de coerência entre a teoria e a prática da educação (SILVA 1988).

Centralidade dos valores em educação

Conquanto a definição de educação dada por Durkheim possa ser objeto de críticas, ela não deixa de ser uma definição apropriada ao menos para um ponto de partida, uma vez que é bastante ampla, e também é a definição aceita por uma boa parcela da sociedade e dos educadores. Segundo esse autor, a educação é “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social” (Durkheim apud Toscano, 2002, p. 17). Ora, tal ação que é exercida pelas gerações adultas visa *socializar* as crianças, para usar ainda um termo de Durkheim. A socialização significa o processo em que a criança assume atitudes, sentimentos e formas de conduta que caracterizam o grupo social no qual o processo se dá. (Pierson, 1971). Essas atitudes, sentimentos e formas de conduta constituem *valores* sociais e, por isso, são considerados relevantes e necessários de fazerem parte do processo educativo. A análise dos currículos escolares pode nos revelar que há elementos que constituem o seu núcleo. Tais conteúdos nucleares estão mais próximos do que se valoriza socialmente, de valores sociais. Segundo Gimeno Sacristán:

As decisões sobre o que é conveniente ensinar fundamentam-se em algumas razões básicas: 1) a visão que se tenha da natureza humana e de suas necessidades; 2) as funções que se considera que a educação deva cumprir em um nível ou especialidade determinados; 3) a *valorização* dos conteúdos considerados relevantes em uma determinada cultura em um momento dado; porque nem tudo que compreende a cultura tem de

ser contemplado pelas escolas. O que ensinamos responde a opções e valorizações tomadas nesses três aspectos (...) (Gimeno, 2001, p. 99. Grifo nosso.)

Uma vez que se espera que a educação responda pela socialização daqueles candidatos (voluntários ou não) à integração social, torna-se compreensível a questão da centralidade dos valores em educação. E se os valores são centrais em educação, quanto maior a consciência de tais valores, mais coerente e eficaz poderá ser a ação pedagógica.

Passagem intersubjetiva dos valores

A educação no sentido amplo, e mesmo o processo de socialização, não se dão sempre de maneira planejada, tal como se pretende que a educação escolar funcione. A escola como espaço específico de aprendizagem e socialização tem uma história relativamente recente e, no entanto, as sociedades e culturas humanas existiam e se perpetuaram muito antes de esse espaço ter se materializado. O próprio contato com o dia-a-dia do mundo adulto se encarregava, e ainda se encarrega em muitos aspectos, da socialização dos jovens. Uma história particularmente interessante e ao mesmo tempo ilustrativa quanto a essa questão é a apresentada por Blanchard, sobre o menino Johnny. Tal história é repleta de indicativos de valores e comportamentos sociais estadunidenses. O garoto, quando tinha seis anos, viajava com o pai de carro quando este

foi flagrado em excesso de velocidade. O pai entregou ao guarda, junto com sua carteira de habilitação, uma nota de vinte dólares. 'Está tudo bem, filho', disse ele, quando voltaram à estrada. 'Todo mundo faz isso'. Quando tinha oito anos, deixaram que ele assistisse a uma reunião de família, (...), sobre a maneira mais segura de sonegar o imposto de renda. 'Está tudo bem, garoto', disse o tio. 'Todo mundo faz isso.' Aos nove, a mãe levou-o pela primeira vez ao teatro. O bilheteiro não conseguiu arranjar lugares até que a mãe de Johnny lhe deu, por fora, cinco dólares. 'Está tudo bem, filho', disse ela. 'Todo mundo faz isso'. Com doze anos, ele quebrou os óculos a caminho da escola. A tia Francine convenceu a companhia de seguro de que eles haviam sido roubados e recebeu uma indenização de 75 dólares. 'está tudo bem, garoto', disse ela. 'Todo mundo faz isso'. Aos quinze anos, foi escolhido para jogar como lateral-direito no time de futebol da escola. Os treinadores lhe ensinaram como interceptar e ao mesmo tempo, agarrar o adversário pela camisa sem ser visto pelo juiz. 'Tudo bem, garoto', disse o treinador. 'Todo mundo faz isso'. Aos dezesseis arranhou seu primeiro emprego nas férias de verão, trabalhando num supermercado. Seu trabalho: por os morangos maduros demais no fundo das caixas e os bons em cima, para ludibriar o freguês. 'Tudo bem, garoto', disse o gerente. 'Todo mundo faz isso'. (...) quando tinha dezenove anos, um colega mais adiantado lhe ofereceu, por cinqüenta dólares, as questões que iam cair numa prova. 'Tudo bem, garoto', disse ele. 'Todo mundo faz isso'. Johnny, flagrado colando, foi expulso da sala, e voltou para casa com o rabo entre as

pernas. 'Como foi que você pode fazer isso com sua mãe e comigo?', disse o pai. 'Você nunca aprendeu essas coisas em casa'. O tio e a tia também ficaram chocados. Se há uma coisa que o mundo adulto não pode tolerar é um garoto que cola nos exames... (Jack Griffin; atualizado com base no artigo do Chicago Sun Times. In Blanchard, 1986.)

Somos levados a concluir que, se no campo da comunicação uma imagem vale mais do que mil palavras, no campo da educação um exemplo vale mais do que mil conselhos. E nós estamos constantemente dando exemplos; não há como fugir disso. O mesmo acontece na escola. Embora haja uma programação na qual alguns valores estejam propositadamente postos, especialmente sob a forma de conceitos cognitivos e que os professores se empenham em explicar, a transmissão de tais valores se dá (ou daria) muito mais por via intersubjetiva, isto é, por meio dos valores que os adultos ali revelam através de suas condutas, do que por meio de atividades acadêmicas e explicações, embora não o percebamos ou não nos pareça assim. Dito de outra maneira, embora os conceitos sejam parte importante do currículo escolar, quando se trata de subjetividade ou do "domínio socioafetivo", uma *aula teórica de ética* tem menos efetividade do que o que se aprende através do *comportamento ético efetivo* dentro da escola. Se é o comportamento efetivo e efetivamente observado o que é assimilado, então não há como negar que comportamentos observados na mídia também estão "educando", construindo e introjetando valores em todos nós.

Valores de hoje

Os valores sociais atuais se identificam com o novo, o progresso, a liberdade, o individualismo, o hedonismo narcisista e o consumismo. É claro que poderíamos aumentar a lista indefinidamente, mas consideramos que esses estão entre os mais elevados numa escala de valores sociais contemporâneos, se é que podemos dizer assim. Vejamos: a *novidade* e o *progresso*, este tomado ora como apenas a mudança para algo diferente, ora com o sentido positivista de mudança para algo intrinsecamente melhor, são termos que aparecem amiúde tanto nos textos acadêmicos quanto na mídia em geral. Pela esquerda e pela direita, parece que todos repudiam o antigo e anseiam pelo novo, seja esse "novo" uma nova ordem social ou um novo produto ou serviço oferecido pelo comércio. Não pretendemos discorrer sobre os méritos de uma nova ordem social neste artigo; por enquanto, vamos apenas constatar a onipresença dos discursos que enaltecem o novo e abominam o velho como reacionários, ultrapassados, etc. Somos, quanto a isso, de opinião de que muita coisa precisa ser mudada na sociedade, mas que alguns "velhos" valores precisam ser preservados, retirados do esquecimento nos quais já caíram ou serem verdadeiramente assumidos e implementados. Onde estão, aliás, a liberdade, a igualdade e a fraternidade em nossas sociedades? Nas palavras de Gimeno (op. cit, p. 108.): "Sem tradição a transmitir, não há educação possível (...) Não há futuros sem raízes previamente assentadas sobre as quais poderá erguer-se".

O *individualismo* tornou-se a marca da modernidade, em contraste com tempos prévios. A *liberdade*, outro valor de primeira grandeza nas sociedades modernas, tem

sido associada ao individualismo. Afirmar que o indivíduo deve buscar sua realização (individual) o mais plenamente possível não é visto como um conselho disparatado, pelo contrário, soa natural. E que ele deve ter liberdade para fazê-lo, é consequência imediata. Tais valores não parecem ser motivo de contestação, exceto quando extrapolam para a liberdade que um indivíduo possa ter de explorar e subjugar outros. Um outro problema, embora menos levado em conta, também surge sob a forma do *narcisismo*, na qual o indivíduo, embora talvez não aja em flagrante ação de prejudicar seu próximo, por outro lado também não se interessa por ele, nem por qualquer aspecto do meio ambiente que não diga respeito diretamente ao seu próprio bem-estar, ou melhor, à preservação de sua própria imagem (Lowen, 1988).

O *consumismo* também tornou-se um fato com o qual até convivemos, quer o aproveemos quer não. Baggio, citando Packard, descreve a origem desse consumismo com a situação particular dos Estados Unidos por volta de 1950:

(...) muitíssimos cidadãos tinham poder de compra pelo menos cinco vezes maior do que o de dez anos antes, mas não gastavam tudo. O que aconteceria com todo aquele dinheiro guardado? Quase metade de todos os bens de consumo produzidos pela indústria americana não encontrava comércio imediato; quase todos tinham sua casa, carro, cozinha completa, televisão etc., tudo em ótimas condições e a contento de todos. A essa altura se impõe, então, no âmbito industrial, uma idéia que já circulava há vinte anos, sem conseguir desenvolver-se: recorrer à psicologia para induzir o povo a comprar coisas das quais não tinham necessidade. A máquina está nova? Convençamos o proprietário de que é quase velha e encontremos o modo de criar um “envelhecimento psicológico” (1990, p. 10).

Por sua vez, o consumismo alimenta-se do *narcisismo*. Ainda de acordo com Baggio, uma pesquisa encomendada pelos diretores da Chrysler revelou que “o cliente não comprava por causa dos motivos racionais que expunha ao entrevistador apressado, mas suas motivações eram mais tortuosas, escondidas, irracionais. (...) Paradoxalmente, o cliente não compra, ou não compra só um produto que lhe seja útil, mas uma imagem de que se enamorou” (op. cit., p.10-11). E continua afirmando que o narcisismo é uma doença muito comum e que é ele que nos orienta na hora da compra; sabendo disso, os publicitários introduzem qualidades no produto que o potencial comprador narcisicamente reconhece em si mesmo: beleza, prestígio etc.

Freud utilizou a expressão “pânico narcísico” para designar “um efeito avassalador de situações em que o homem perde suas referências de equilíbrio. Diante dela, a opção é a fruição imediata do mundo” (apud Castello, 1988) Sem um ideal, ou um sistema de significados coerente, o ser humano cairia no pânico narcísico. E então, na busca do prazer imediato. E as sociedades contemporâneas, altamente industrializadas e em contínuos processos de mudanças, em que valores tradicionais são atacados e substituídos de maneira quase aleatória, reúnem as condições que desencadeiam o referido pânico.

Não é difícil constatar, através mesmo de uma observação das mais simples, que quem vive nas grandes cidades vive num “mundo” onde reina a busca constante

e quase cega pela eficiência, pelo poder e pela novidade que proporcione algum prazer. Por toda parte, anúncios de aparelhos que evidenciem maior tecnologia (menores, mais leves, multifunções etc.) prometem proporcionar maior poder e “liberdade” aos seus usuários. Sorrisos e gente jovem e bonita aparecem nesses anúncios, como que a dizer nas entrelinhas: “você obterá esta aparência e este estado de humor se tiver este produto”. Muitas das conversas que temos diariamente giram ao redor dessas questões, e isso parece ser mais acentuado entre os jovens, nascidos em uma sociedade com todo o aparato de mídia e de tecnologia de vendas já bem desenvolvido e sofisticado.

A expressão “viver o aqui e agora” deixou de ser utilizada no contexto de uma análise que visasse à superação de algumas neuroses, como a futurização ou o complexo de culpa, e passou a ser utilizada em nome de um hedonismo que não pode esperar... O prazer, imediato e descomplicado, parece ser o alvo maior das buscas consumistas; com isso, a *pornografia* tornou-se uma das maiores, senão a maior arma dos publicitários para induzir as pessoas ao consumo de *qualquer* serviço ou produto. É muito interessante trazer à tona a questão do que seja a pornografia:

O limite, ao pé da letra, remete ao que diz respeito à prostituição e às prostitutas (porneia, pornê). Indica, assim, a realidade sexual relacionada com uma venda, com um consumo, pondo de lado outras dimensões humanas da sexualidade, isto é, separando da pessoa o uso do corpo. A pornografia, nesta significação geral coincide, substancialmente, com o consumismo sexual. (Baggio, op. cit., p 24)

E o consumismo sexual refere-se em geral a um consumidor masculino, de um objeto de consumo sexual feminino. Nas palavras de Martha Medeiros (2005), antes as mulheres se queixavam quando eram tratadas como objetos sexuais, agora fazem questão absoluta de sê-lo. Há quem reclame uma distinção entre a pornografia e o erotismo. De fato, o que está em questão ao levantarmos o modo como a sexualidade é tratada, de forma geral e de forma específica na mídia, não é a sexualidade em si, como pecaminosa ou como valor, mas exatamente o modo como é tratada e veiculada que, em nosso entender, banaliza, separa e transforma em mercadoria um importante aspecto da vida, alienando do ser humano sua integridade “omnilateral”. Não é difícil perceber a relação entre tais características sociais contemporâneas e a maneira como os jovens de hoje (e os que querem ser jovens...) se relacionam afetiva e sexualmente: “ficam” com alguém num momento e, no momento seguinte, já podem ficar com outro. Por momento entenda-se alguns minutos, num mesmo evento social, numa mesma festa etc. Mesmo sem entrar em questões de ordem moral, não há como deixar de perceber que há possivelmente uma correlação entre valores sociais e comportamentos sociais; neste caso, o consumismo sexual de um lado e a evanescência das relações afetivo-sexuais de outro. Além disso, há provavelmente um discurso social que culpabiliza os jovens pelos seus comportamentos “condenáveis”, mas não podemos negar que esses mesmos jovens, bem como os jovens de qualquer época ou contexto, foram socializados entre os adultos.

Se podemos imaginar que nas antigas cidades clássicas a paisagem urbana era pontilhada por artefatos culturais, como prédios, templos e estátuas que refletiam os valores daquelas culturas, hoje podemos ver o mesmo, porém sob a forma de prédios que escondem o céu e o sol, ruas asfaltadas para o benefício do transporte motorizado e, recobrimo quase toda a superfície possível de ser vista, as mensagens publicitárias com interesses comerciais (ou político-partidárias em épocas pré-eleitorais). Mesmo para uma pessoa não afeita a coisas como saudosismo, moralismo ou romantismo de qualquer espécie, é patética a comparação de que uma estátua de Apolo ou de Atena, simbolizando algumas virtudes como sabedoria, razão, prudência, perseverança etc., podiam chamar a atenção de um transeunte da antigüidade e fazê-lo retomar em mente valores fundamentais em meio aos seus afazeres diários, enquanto hoje podemos, em meio aos afazeres cotidianos, desviar nossa atenção para coisas que vão desde um aparelho de telefone até a expressão da sexualidade mais pornográfica, nos momentos mais inconvenientes. E aqui está o ponto importante: esses são os valores fundamentais de nossa sociedade ou, se não o são, tendem a sê-lo pela insistência com que são apresentados repetidamente à consciência e, infelizmente, também de forma subliminar. E, por um lado, como são valores que todos tenderão a buscar, e por outro, são valores materiais, que sob a forma de mercadorias não são efetivamente disponibilizados a todos, a violência e a delinqüência tornam-se resultados previsíveis, juntamente com todas as formas de corrupção.

As pessoas mais abastadas protegem-se dessa violência urbana de uma forma que, paradoxalmente, pode levá-los a verem-se prisioneiros dentro de suas próprias casas, clubes, shoppings etc., usufruindo de artefatos de consumo cada vez mais sofisticados, porém cada vez mais descrentes de uma solução coletiva. “A liberdade, no sentido clássico, é a liberdade de sair à rua, de participar do convívio comum. Era isso o que o escravo não tinha, e era por isso que não era livre” (Castello, op. cit.). Podemos acrescentar a dedução de que, já que há nos ambientes sociais artificiais que citamos gente suficiente para satisfazer a necessidade de contato social entre os mais abastados, estaríamos diante de uma cisão da sociedade em pequenas outras sociedades, que podem ser geograficamente limítrofes, mas que são socialmente imiscíveis.

Finalmente, devemos remarcar a *tecnologia* como um grande valor contemporâneo, palavra quase usada com um sentido mágico, que faz brilhar os olhos das crianças e dos adultos, que parece ainda ser a promessa de um mundo melhor, desde os tempos em que tal lugar era mais assumido pela sua companheira ciência. Nas palavras de M. Cristina Castilho Costa, no século XIX:

A ciência não aparecia como uma forma particular de saber, mas como o *saber* todo-poderoso, capaz de abolir e suplantando as crenças religiosas e até mesmo as discussões éticas. Supunha-se que, através do método, a verdade se descortinaria diante dos cientistas – os novos magos da civilização – quaisquer que fossem suas opiniões pessoais, seus *valores* sobre o bem e o mal, o certo e o errado. (Costa, 1987, p. 38. grifos nossos)

Embora algumas questões daquela época estejam talvez superadas, como a de ordem e progresso, ainda tendemos a esperar da ciência e tecnologia (C&T) algo que talvez ela nunca poderá nos oferecer. Mesmo nas ciências sociais, há um certo consenso de que uma metodologia rigorosa aliada a uma (no mínimo) tentativa de separar as opiniões dos fatos é condição básica para que se faça ciência. Ora, deixemos de lado por um momento a controvérsia sobre a possibilidade humana de acesso aos “fatos” e admitamos que os tenhamos em algum grau. Os fatos em si estariam postos então, seja pela evidência empírica, seja pelas lupas da ciência ou por algum outro instrumento. Mas o que se faz com os fatos? A questão urgente que se impõe ao ser humano e às sociedades não é tanto a percepção ou a compreensão dos fatos em si, mas o que fazemos com eles. E aqui entram as dimensões ética e axiológica da vida, que escapam ao domínio estritamente científico e tecnológico. C&T têm sido utilizadas largamente mais para atear o consumismo do que para erradicar alguns males sociais que se supunha ultrapassados, incluindo doenças e fome.

Os valores sociais são refletidos na educação

Como a escola convive com tudo isso? Em certa medida, a própria escola busca se isolar das condições mais adversas ao seu redor. Por outro lado, certamente que os valores sociais são refletidos em seu interior, uma vez que os próprios agentes que fazem a escola funcionar são pessoas que vivem em sociedade. Além disso, sociedade alguma nem poder político algum menosprezam a capacidade que a escola tem de influir, numa direção ou noutra, sobre os futuros cidadãos, o que resulta no fato de que a escola será sempre alvo de atenção ou intervenção por parte do Estado ou outros poderes e instituições sociais. A escola não está, pois, completamente isolada da sociedade, acima ou abaixo da mesma. Ao contrário, a escola possui um papel decisivo nas sociedades contemporâneas.

A escola que temos hoje é o resultado complexo de um projeto que teve início com o Iluminismo. Segundo Gimeno, uma visão otimista da educação surgiu com a publicação do *Emílio*, de Rousseau, cujas idéias e esperanças mesclavam-se com as da Revolução Francesa. “A mensagem ilustrada era clara: cultivando o povo, era possível libertá-lo da obscuridade, da tirania, da dependência dos poderes irracionais e da exclusão intelectual e política” (op. cit., p. 16). Kant, na mesma época, escreveu que, pela educação, o homem deverá ser:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar é tentar impedir que a animalidade se estenda à humanidade, tanto no homem individual como no homem social. Dessa forma, a disciplina é meramente a submissão da barbárie.
- b) *Cultivado*. A cultura compreende a instrução e o ensino. Proporciona a habilidade, que é a posse de uma faculdade pela qual se alcançam todos os fins propostos...
- c) É preciso que o homem seja também prudente, que se adote à sociedade humana para ser querido e influente. Isso corresponde a uma espécie de ensino que se chama *civilidade*...

- d) Deve atender à *moralização*. O homem não só deve ser hábil para todos os fins, mas deve ter também um critério que o capacite a escolher apenas os bons (Apud Gimeno, op. cit., p. 44-45).

Ainda citando Kant, Gimeno remarca o caráter premonitório desse autor quando afirmou que mudanças sociais que não levem em conta a transformação do indivíduo humano, no sentido daquelas virtudes, podem resultar em fracasso, devido à mera substituição de um despotismo por outro, de uns preconceitos por outros, que continuarão a servir de rédeas para a multidão “carente de pensamento”. E afirma que nas condições sociais atuais, nas quais primam os valores materiais, “a identidade ilustrada (kantiana) perde terreno em relação à identidade hierarquizadora” (Gimeno, op. cit., p. 47). O êxito cultural da escola se baseia na troca de satisfações imediatas por autodomínio, para alcançar objetivos de mais longo prazo; essa sublimação, porém, fica dificultada nas sociedades de consumo, em que primam a complacência, a satisfação e o gozo imediatos sobre a firmeza, o esforço, a autodisciplina e outras virtudes que o projeto ilustrado supõe (Gimeno, op. cit., p. 50). Jaime Pinsky afirma crer que existam categorias históricas e categorias supra-históricas, exemplificando com a existência de coisas ligadas às emoções e às virtudes, que encontram formas de se manifestar em todas as sociedades humanas (1987, p. 3). Seguindo essa linha de raciocínio, podemos tomar como exemplo a defesa da idéia de “solidariedade” encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Constituição Brasileira de 1988, correspondendo à idéia de “fraternidade” em Rousseau e na Revolução Francesa e, mais remotamente no tempo, à idéia de justiça e cooperação em Platão (1993). De outra parte, há clássicos na literatura e talvez em todos os campos que permanecem através dos diversos contextos (por isso são clássicos). A existência de valores provisórios não é incompatível com a existência de valores mais duráveis, e o papel específico da escola, de acordo com diversos pensadores contemporâneos da educação, é o de propiciar aos alunos o acesso à cultura erudita.³

Podemos também observar os efeitos que tem sobre o meio acadêmico e escolar um valor social específico, que em nosso entender deriva do consumismo: a produtividade. Nesse caso, trata-se de uma produtividade que pode e deve ser mensurada através de indicadores; fala-se até em indicadores de “desempenho”. No campo acadêmico, a produtividade é medida em *quantidade* de textos que o indivíduo publica em um dado período de tempo, orientações acadêmicas, apresentação de trabalhos em congressos e qualquer coisa que possa ser quantificada; na educação, embora a coisa se complique, é presumida como descomplicada ao se medir a quantidade de formados ao ano. Persiste porém o fato de que a *qualidade* desses formados seja constante objeto de críticas.

Para Gramsci, a escola criadora é o coroamento da escola ativa; no entanto, por “criadora” não se deve entender uma escola de inventores e descobridores, mas aquela que viabiliza a adoção, por parte dos alunos, de um método de investigação e de conhecimento, algo ligado à personalidade dos alunos (apud Ramos, 2004). Em

³ Vide, entre outros, Forquin, e Gauthier e Mellouki.

outras palavras, o êxito escolar nesse caso não poderia ser medido quantitativamente com descobertas científicas ao ano, uma vez que subjetividades estão envolvidas quando se fala em “expandir a personalidade”. Nas palavras de Gramsci: “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha)” (Ramos, op. cit., p. 73).

Queríamos uma sociedade mais humana, mas o fordismo-taylorismo parece ter vicejado em todos os demais campos e aspectos da vida, incluindo o educacional e até o sexual, pela *quantidade* de parceiros e de orgasmos que se tem. Mais uma vez, a quantidade, em detrimento da qualidade. Isso pode se constituir, segundo Roberto Crema, num reflexo do modo de produção capitalista, com sua ênfase no resultado, no lucro, traduzindo-se como uma espécie de “mais-valia sexual” (Crema, 1983, p.150). E talvez ainda tenhamos, no futuro não muito distante, no “mercado do amor”, “indicadores de desempenho”... sexual!

Nas universidades e nas escolas, tais valores geram uma situação bastante incômoda para os professores e contraproducente para a escola e para a sociedade. Nas universidades, ensino, pesquisa e extensão deveriam conviver como um tripé de sustentação. Porém, as medidas acadêmicas de pesquisas têm mais peso para a carreira do professor do que as possíveis medidas “escolares”, de ensino ou de extensão. É comum observar-se nos cursos de graduação os professores dirigirem-se aos bons alunos que manifestam o desejo de seguir a carreira docente, fazendo licenciatura em vez de bacharelado, com a admoestação espantada: “Mas você é tão bom! Por que não se torna um pesquisador?...” A mensagem chega a ser explícita: quem é bom pode e deve ser pesquisador; os medíocres, podem (e devem) seguir a carreira docente. Tardiff, Lessard e Lahaye, captando tal estado de coisas, e referindo-se aos professores de uma maneira geral, afirmam que o saber docente tem características próprias, sendo composto por vários saberes provenientes de diversas fontes. “Mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o *corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite.*” (1991, p. 216). E prosseguem fazendo uma relação entre os valores consumistas e a escola:

Uma tal situação pode ou poderia conduzir (se já não o fez) ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação. Ela seria um mercado onde se ofereceriam, aos consumidores, (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para sua futura ‘colocação’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social.

Talvez o fato de que o processo educativo seja em si mesmo bastante complexo, aliado ainda ao fato de que a educação formal nas escolas sofre, devido a sua trajetória histórica, de problemas ligados à diversidade de paradigmas e valores, seja responsável pela dificuldade que o processo pedagógico oferece para se ajustar com perfeição ao modelo que lhe é imposto: o modelo fabril da produção industrial (Tardiff et al., op. cit., p. 225). A atividade científica gera saberes e tecnologia; esta pode

gerar produtos e serviços perfeitamente enquadráveis na lógica consumista. Artigos publicados podem levar os nomes dos autores aos anais da história, ou, de acordo com a quantidade, os próprios autores às cátedras universitárias. Por outro lado, aonde leva a atividade docente, mesmo a bem realizada? Os nomes dos professores no máximo vão para o convite de formatura das turmas, para falarmos de indicadores objetivos. Na subjetividade, aqueles bons profissionais podem se inscrever nos corações dos alunos para os quais representaram muito na formação de suas personalidades e na abertura de horizontes na vida, algo literal e absolutamente sem preço. E, mesmo assim, tal papel que o professor teve pode passar despercebido para o próprio aluno. A carreira docente já não goza de remuneração digna; com a perda atual do respeito e da dignidade que a profissão outrora conferia aos seus profissionais, torna-se realmente um caso de sacerdócio numa sociedade de ateus.

Para finalizar esta breve apresentação sobre os valores sociais antes mencionados e sua aparição na educação, podemos citar a pesquisa realizada por De La Taille. Nela é identificada, numa análise qualitativa dos resultados obtidos, a prevalência, entre alunos de 7 a 14 anos, de projetos individualistas de vida, em detrimento de projetos que impliquem considerar o próximo ou a sociedade. Tal fato tem reflexos negativos na condução das aulas por parte dos professores, uma vez que teriam “diante de si uma classe com indivíduos que só estão ali em vista de um projeto individual e que não vêem, no conhecimento, uma função social” (1991, p. 39).

A autoridade e a educação

Um ponto que não pode deixar de ser levado em conta numa análise sobre valores sociais e seus reflexos na educação é a questão da autoridade. Tendemos a encarar a autoridade como sinônimo de autoritarismo, e pensar em autoridade em educação nos remete logo às cenas do filme “The Wall”, a clássica ópera-rock de Pink Floyd que nos apresenta uma visão angustiante dos pobres alunos, vítimas de seus maquiavélicos professores. Embora a denúncia ali apresentada seja válida, e não seja completamente fantasiosa, por outro lado nos induz a pensar que tudo o que haja numa educação tradicional seja execrável, e que a única solução nesse caso seria uma completa inversão da situação, coma a abolição de toda e qualquer autoridade na escola. Podemos ver nisso nossa dificuldade em fazer uma crítica conseqüente à educação, uma vez que pensamos só na dicotomia entre autoritarismo e libertinagem. Nossa tendência a pensar pelos extremos nos leva, na verdade, a apenas substituir um autoritarismo por outro, nesse caso, o autoritarismo do professor pelo das veleidades dos alunos. Sucupira faz uma brilhante análise do tema em seu artigo “Educação, Poder e Autoridade” (mimeo). No mesmo, o autor levanta algumas questões que consideramos da maior importância, e que vamos tocar apenas de leve a seguir.

A primeira se refere à constatação de que o próprio Iluminismo teria posto em xeque a autoridade ao contrapô-la à razão; reflexo talvez do contexto histórico no qual pensadores e liberais burgueses desejavam libertar-se da autoridade tradicional, especificamente da autoridade da Igreja. A segunda é a de que a contestação da autori-

dade em todos os campos trouxe reflexos agudos na educação, e a Pedagogia Nova teria como um de seus objetivos libertar a criança do autoritarismo do professor da pedagogia tradicional. Quanto a isso, muitos teóricos teceram argumentos que apresentam como central a questão da antinomia entre a liberdade do aluno de um lado e a autoridade do professor do outro, afirmando que não haveria educação verdadeira enquanto perdurasse qualquer forma de autoridade no professor. Segundo Sucupira, tal radicalização é equivocada, na medida em que concebe “a liberdade como princípio e fim da educação, ao mesmo tempo em que confunde relação autoritativa com relação autoritária, como se toda autoridade implicasse necessariamente uma ação coercitiva”, e recorre à etimologia da palavra autoridade. No latim, poder e autoridade têm diferentes significados. *Potestas* é a palavra ligada ao poder; *Auctoritas* é o abstrato do termo *auctor*, que vem do verbo *augere*, que significa aumentar, crescer, fazer crescer, criar. “Entre pais e filhos, mestre e discípulo, professor e aluno, líder e liderados, existe uma diferença de experiência, de entendimento, de competência, de capacidade que funda uma natural superioridade, sob certo sentido, de uns sobre os outros”. Tal superioridade demandaria então um acatamento baseado no respeito por aquele que nos presta um serviço, e não no medo ou na opressão. A finalidade da relação autoritativa consiste então em fazer com que o “menos” aumente, cresça, e se torne “mais”, aproxime-se da própria autoridade. E ainda:

Na imitação interior da pessoa respeitada que exerce a autoridade, à qual se quer igualar, quem obedece não sente seu próprio eu dominado, rebaixado, mas reposto no mais alto nível, enriquecido, promovido. Aqui encontramos o sentido profundo da etimologia de *auctoritas*, *augere*: aumentar, fazer crescer. Daí podermos dizer que na verdadeira relação de autoridade exigimos do outro em vista de promovê-lo (Sucupira, mimeo)

Assim sendo, da autoridade também se espera a responsabilidade social e pessoal pelas conseqüências daquilo que prega e faz, como contraparte da relação de *confiança* que se estabelece entre ela, autoridade, e os que se submetem a ela. Da autoridade se exige, tanto quanto ela também exige. Podemos inferir dessas afirmativas que autoridade alguma estaria “acima da lei”; a impunidade é incompatível com a verdadeira relação autoritativa. Há um respeito recíproco, uma consciência de vínculo, sem que haja uma confusão das posições ocupadas. E se essas considerações são válidas, a autoridade do professor, longe de se opor à liberdade do aluno, trabalha no sentido de promovê-la. Afinal, “ou a educação implica um mínimo de direção, ou se nega a si mesma” (Sucupira, mimeo). Se tais considerações são razoáveis, então temos de concordar que a autoridade em educação, nesse sentido específico explicado por Sucupira, será no mínimo muito bem-vinda.

Finalmente, como terceira consideração, trazemos o ponto de que uma tal relação autoritativa necessita de condições sociais mínimas para que possa ocorrer de fato. Tais condições estão solapadas em nossa cultura, que se desfez de valores como a tradição e a autoridade. E, segundo Hannah Arendt (2003), um dos problemas mais graves da educação está justamente em que ela *não pode* prescindir da

autoridade e da tradição. É claro que não podemos negar que há tradições e tradições, e podemos dizer até que nossa tradição escolar, tanto quanto a social, é autoritária, no sentido pejorativo do termo. O problema consiste em que nossa sociedade repudia *a priori* qualquer tradição por ser tradição, independentemente dos méritos que possa ter, e a impunidade generalizada acaba de vez com a possibilidade de crermos em autoridade.

Conclusões

Qual é o valor da produtividade (quantitativa) em si? Aonde tem nos levado a ânsia pela quantidade e pelo sucesso material quantificável? Tem nos levado aos divãs dos psicanalistas, à guerra de armas e de nervos, ao consumismo e, o pior de tudo, tem deixado à margem das atenções a questão social. Acreditar que para resolver tal questão deveríamos produzir mais significa voltar ao tempo em que se acreditava que a ciência por si só resolveria todos os males da humanidade. Não é a produtividade em si, não é a quantidade de produtos e serviços que existam num catálogo ou num currículo o que mais precisamos como uma coletividade.

Gimeno chama nossa atenção para o fato de que uma socialização totalmente congruente é impensável nas atuais sociedades complexas, sendo inclusive perigoso pretendê-la, uma vez que poderia ameaçar a diversidade dos sujeitos e das culturas. Entretanto, deveríamos apoiar os agentes que atuam na socialização e na educação e os valores que expressam “amplos consensos sociais. As funções básicas das escolas devem fazer parte de um desses consensos ou acordos” (Gimeno, op. cit., p. 54).

É curioso constatar as diferenças entre o aprendizado de um conceito cognitivo e a aprendizagem de um valor. Parece que a aprendizagem intelectual “cansa”, e nos exige uma certa resistência para continuar aplicando processos cognitivos no ato de aprender; já a aprendizagem moral “dói”; dói ter de tocar em nossas fibras morais e rearranjá-las. Dá medo mexer em coisas que constituem nosso próprio alicerce na vida, e o “pânico narcísico” nos espreita de perto nessas horas. Questionar com sinceridade nossos valores e realizar verdadeira aprendizagem ética ou moral nos exige muito: coragem, confiança, abertura, humildade e também resistência – nesse caso, não ao cansaço, mas à dor emocional. E tudo o que representa vivenciar dor, medo, trabalho e cansaço é, como vimos, repugnado pelo modo de vida contemporâneo, especialmente se nos sentimos solitários em meio a tamanha ausência de autoridade, de responsabilidade e de confiança nos que nos são próximos. Somos a isso o fato de que, dado o modo como aprendemos as coisas “do espírito” (vamos chamá-las assim), precisaríamos observar essas coisas do espírito “encarnadas” no comportamento de alguém. E quem vai se prestar a ser modelo ético nos dias de hoje? Como assumir claramente tal metodologia numa cultura na qual “gurus” são execrados *a priori* e admite-se tacitamente que tudo o que se pode aprender se aprende através de conhecimentos cognitivos, através da cultura letrada, impressa e da mídia? Como levar a sério a questão dos valores e da ética numa cultura que até agora valoriza a malandragem e desvaloriza a honestidade, tomando-a por ingenuidade? Pior, o próprio Estado, as leis e o poder público estão tão corrompidos, car-

regados de tradições do pior tipo, autoritárias e hierarquizadas, que de fato parecem terem sido criadas para penalizar quem insiste em ser honesto. E, finalmente, para pensar nos argumentos de Arendt, *como educar* numa sociedade em que grassa a impunidade, a corrupção, e o desrespeito à autoridade?

A questão dos valores não é só uma questão moralista no sentido pejorativo; é questão da maior importância para a coerência, a eficácia e a satisfação duradoura na vida. Cremos que questões sociais demandam respostas no nível social, mas também cremos que projetos sociais são levados a efeito por seres humanos concretos. Apesar de toda nossa ânsia pela novidade, com uma pequena análise podemos distinguir valores éticos que continuam valores, continuam sendo importantes para o nosso bem-estar. Não devemos perder de vista a dimensão axiológica da educação ao lidarmos com tanto afinco com as dimensões epistemológica e metodológica. Os valores são na verdade a primeira dimensão, a meta maior, porque representam o ponto de chegada de nossos esforços, o “norte” de nossas bússolas. Questionarmos sobre nossos reais e profundos valores permite-nos perguntar o que queremos afinal. Recorrer à análise dos valores subjacentes às práticas pedagógicas e aos discursos acadêmicos nos ajuda a manter o curso, a não perder de vista nossas metas, que devem derivar de nossos maiores valores.

Referências Bibliográficas

- ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BAGGIO, Antonio Maria. **O Caminho de Eros: sexualidade e amor na sociedade das imagens**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BERESFORD, Heron. **Valor: saiba o que é**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.
- BLANCHARD, K. **O Poder da Administração**. São Paulo: Record, 1986.
- CASTELLO, José. A cultura da razão cínica. **Jornal do Brasil, Idéias**. Rio de Janeiro, 21 maio 1988.
- COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: BIRMAN, Joel (coord): **Percursos na História da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Taurus, 1988.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.
- CREMA, Roberto. O Comportamento Sexual dos Brasileiros. In: **Pesquisa Acerca dos Hábitos e Atitudes Sexuais dos Brasileiros**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- DE LA TAILLE, Y.; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. A Obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.27-39, ago. 1991.
- FORKIN, J-C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. O Professor e seu mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico.. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.537-571, ago. 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Temas de Ensino Médio

- HELLER, Robert. **Como Motivar Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 1999.
- LOWEN, Alexander. **Narcisismo**. São Paulo,: Círculo do Livro,1988.
- MEDEIROS, Martha. Erotismo e Frustração. **O Globo: Revista o Globo**, Rio de Janeiro, 06 nov. 2005.
- PIERSON, Donald. **Teoria e Pesquisa em Sociologia**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- PINSKI, J. **As Primeiras Civilizações**. São Paulo: Atual, 1987.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RAMOS, Marise. Os Contextos no Ensino Médio e os Desafios na Construção de Conceitos. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Temas do Ensino Médio**. Rio de Janeiro. 2004.
- SILVA, Sonia Aparecida. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SUCUPIRA, Newton. **Educação, Poder e Autoridade** (mimeo).
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.