



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KAREN GOMES LEITE

**EDUCAR NA PÓS-MODERNIDADE: A PRODUÇÃO DE VALORES A PARTIR DA
ESCOLA**

Um estudo no Instituto Federal de Sergipe

ARACAJU

2015

KAREN GOMES LEITE

**EDUCAR NA PÓS-MODERNIDADE: A PRODUÇÃO DE VALORES A PARTIR DA
ESCOLA**

Um estudo no Instituto Federal de Sergipe

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, como requisito parcial necessário para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Comunicação.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. DINAMARA GARCIA FELDENS

ARACAJU

2015

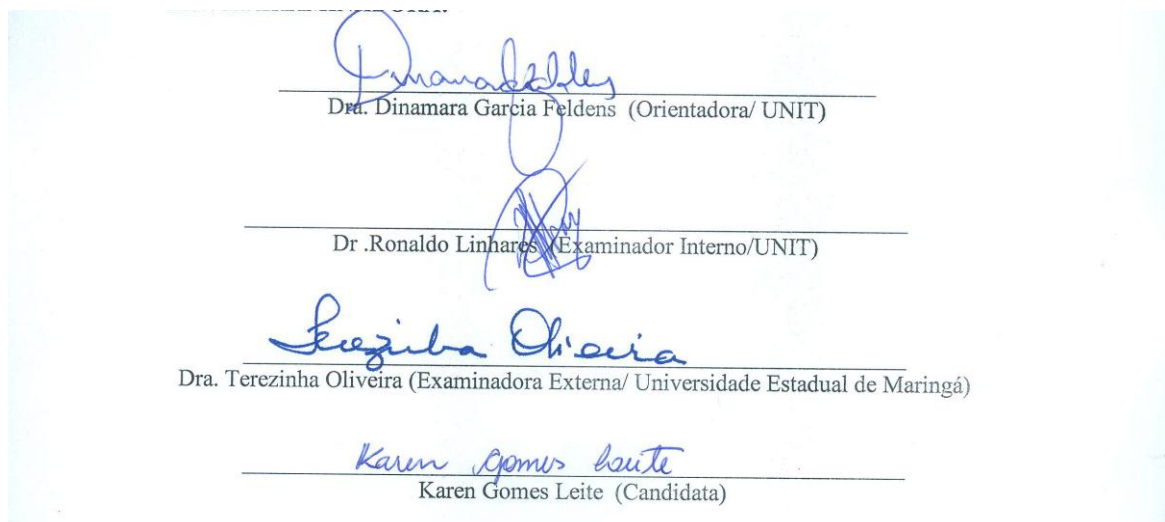
KAREN GOMES LEITE

**EDUCAR NA PÓS-MODERNIDADE: A PRODUÇÃO DE VALORES A PARTIR DA
ESCOLA**

Um estudo no Instituto Federal de Sergipe

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO REQUISITO PARCIAL
NECESSÁRIO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada por:



Dinamara Garcia Feldens
Dra. Dinamara Garcia Feldens (Orientadora/ UNIT)

Ronaldo Linhares
Dr. Ronaldo Linhares (Examinador Interno/UNIT)

Terezinha Oliveira
Dra. Terezinha Oliveira (Examinadora Externa/ Universidade Estadual de Maringá)

Karen Gomes Leite
Karen Gomes Leite (Candidata)

L533e Leite, Karen Gomes
Educar na pós-modernidade: a produção de valores a partir da escola: um estudo no Instituto Federal de Sergipe / Karen Gomes Leite ; orientação [de] Prof.ª. Dr.ª. Dinamara Garcia Feldens – Aracaju: UNIT, 2015.

112p. il.:

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Educação-pós-modernidade. 2. Escola-valores. 3. Instituto Federal de Sergipe.
I. Feldens, Dinamara Garcia. II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 372.850.4(813.7)

Ficha catalográfica: Rosangela Soares de Jesus CRB/5 1701

Dedico esta pesquisa

À minha família, que tanto me apoiou neste período, primeiro com um toque de incentivo e de coragem, essenciais para que eu fizesse a inscrição para o mestrado em educação; depois com um próximo e cuidadoso acompanhamento durante o processo seletivo, sem o qual talvez eu tivesse desistido; e, por fim, ao compartilhar comigo a alegria da aprovação tão desejada por todos. Além disso, suportou a minha ausência em momentos de lazer, quando eu sempre dizia que precisava estudar, ler, escrever e apresentar trabalhos. E uma ausência de cinco meses, quando estive em Lisboa, durante o intercâmbio do Programa Fellow Mundus. Sem a presença, os cuidados, o incentivo, a compreensão e o carinho de cada um de vocês, eu não teria conseguido fazer o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

À **minha orientadora, *Dinamara Garcia Feldens***, que de maneira sempre muito carinhosa, mostrou-me os melhores caminhos para construir a minha dissertação, bem como me ajudou a tecer uma postura ética e envolvida como pesquisadora. Sempre com um brilho no olhar de quem acredita no que está fazendo e com um toque de ousadia e desprendimento que nos impulsiona a ir além.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação e à Universidade Tiradentes, por terem proporcionado a estrutura física e o acolhimento necessários ao bom andamento do curso, sempre disponíveis para nos auxiliar em qualquer dificuldade, além da possibilidade de realização do intercâmbio na Europa, através do setor de relações internacionais, experiência acadêmica enriquecedora e existencial ímpar.

Ao Instituto Federal de Sergipe, através dos seus gestores e colegas, que acolheu a minha pesquisa, sempre de braços abertos, e depositou confiança nas contribuições que poderiam ser trazidas por ela, auxiliando-me em tudo o que foi necessário para a sua realização.

À **Universidade Nova de Lisboa**, pelo caloroso acolhimento dos professores, em especial aos professores *Maria do Carmo Vieira da Silva*, que me recepcionou na Universidade, e *Luís Manuel Aires Ventura Bernardo*, que me acompanhou de maneira tão próxima, delicada e atenciosa. Também à *Diana Fernandes*, da equipe do Fellow Mundus, sempre carinhosamente disposta a nos auxiliar em qualquer dificuldade.

Ao Programa Fellow Mundus da União Europeia, pelo financiamento dos meus estudos no exterior, pela oportunidade de desvendar novos horizontes através desta bela e riquíssima experiência em minha vida.

Aos informantes, estudantes do Instituto Federal de Sergipe que, sempre com muita transparência, dedicaram-se afetivamente às nossas conversas com o desejo de contribuir da melhor maneira possível para a construção desta pesquisa.

Aos familiares e amigos, que ficaram um pouco à parte durante este processo, mas sofreram com as minhas angústias e me apoiaram em todos os momentos, e, nem assim, olvidaram-se de mim e nem eu deles.

O homem tem atribuído a tudo quanto existe uma relação com a moral, pondo sobre as espáduas do mundo uma significação ética. Tudo isso terá um dia tanto e não mais valor do que a crença atual em um sexo masculino ou feminino do sol.

Friedrich Nietzsche

RESUMO:

A ideia para esta pesquisa provém de observações no Instituto Federal de Sergipe durante atividades com grupos de estudantes, familiares e servidores. Percebem-se questionamentos, cobranças e expectativas referentes à adequação moral dos jovens como função da escola. A partir da necessidade de lidar com conflitos provocados pelas transformações sociais de maneira irrefletida, buscou-se investigar como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de ser e que papel poderia assumir neste contexto no intuito de não reforçar práticas de exclusão e de violência. Propôs-se um estudo sobre o contexto envolvendo conceitos como Estado, Escola, Educação e Valores. A metodologia utilizada foi qualitativa: revisão da literatura em conjunto com um método de inspiração cartográfica, tendo como instrumentos de mapeamento a pesquisa documental e as entrevistas individuais, em conjunto com os diários de campo. Foram realizadas a revisão da literatura e a pesquisa documental dos regulamentos ligados à organização e foi feito o trabalho de campo com mapeamento através das entrevistas individuais com estudantes. A discussão foi delineada tendo como orientação o método cartográfico, relacionando os dados encontrados nos documentos e nas entrevistas e as teorias das Ciências Sociais e da Filosofia voltadas para a área da educação. Os valores mais recorrentes encontrados nos documentos extensivos foram: Liberdade, Direito, Leis, e Inclusão. Já nos documentos do instituto, os mais frequentemente citados foram: Participativo, Social, Coletivo, Educação Escolar e Inclusão. Por meio das entrevistas, notou-se que o Instituto Federal de Sergipe significa para os estudantes: oportunidade, liberdade, igualdade, integração social, lar, politização, burocracia, autonomia e maturidade. Os valores aparecem tanto como bons quanto como ruins, para os entrevistados, a depender da relação estabelecida com o educador que pretende dar 'lições de moral', isso porque eles provêm da afetividade, e manifestam-se através de princípios éticos. Sendo assim, é preciso disseminar entre os educadores a reflexão diante do posicionamento institucional, e que eles percebam a grande influência que podem assumir na produção de uma ética ou na reprodução de valores morais junto aos jovens.

Palavras-chave: Educação. Valores. Pós-modernidade.

ABSTRACT:

The idea for this research derived from observations at the Federal Institute of Sergipe throughout activities with groups of students, family members and servers. Questions, charges and expectations related to the moral adequacy of the young as a role of the school are noticed. Starting from the need to deal with conflicts produced by social transformations in a reckless manner, it was aimed to investigate how the school stands in front of the new ways of being and which role it could take in this context in order not to strengthen practices of exclusion and violence. A study about the context that involves concepts such as the State, School, Education and Values was proposed. The methodology was qualitative: literature review along with a cartographic inspiration method, having mapping tools documentary research and individual interviews, combined with field journals. On the first stage, concluded in 2013, were performed literature review and documentary research of the regulation related to the organization. On the second stage, whose conclusion will be in 2014, fieldwork was done with mapping by individual interviews with students. The discussion was delineated by using the cartographic method as orientation, relating data found in documents and interviews with theories of Social Sciences and Philosophy focused on the education field. The most recurring values found in extensive documents were: Freedom, Law, Laws, and Inclusion. Already in the documents of the Institute, the most frequently cited were: Participatory, Social, Collective, School Education and Inclusion. Through the interviews, it was noted that the Instituto Federal de Sergipe means for students: opportunity, freedom, equality, social integration, home, politicization, bureaucracy, autonomy and maturity. The values appear both as good and as bad, for the respondents, depending on the relationship established with the educator who wishes to 'moral lessons', this because they come from the affection, and manifest themselves through ethical principles. Therefore, it is required spread among educators the reflection before institutional placement and that they perceive the great influence they can assume in the production of ethic or the reproduction of moral values with the young.

Key-words: Education. Values. Post-Modernity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS: QUAL É O PROBLEMA DA MORAL NA ESCOLA?	01
1.1 O Estado	
1.2 Escola, Educação e Valores Morais	
1.3 Os Jovens e a contestação de valores: a expressão da juventude no Brasil	
2 O QUE SÃO E COMO SURGEM OS VALORES? A ÉTICA, A MORAL E OS VALORES	14
2.1 A Ética	
2.2 A Moral	
2.2.1A Ordem Moral do Mundo de Nietzsche e a Superstição de Spinoza: como surge a moral?	
2.3 Os Valores Morais: Bem e Mal, Bom e Mau	
3 PÓS-MODERNIDADE É PÓS-MORALIDADE?	45
4 ESTUDANDO A PRODUÇÃO DE VALORES MORAIS ATRAVÉS DA ESCOLA	56
4.1 Caracterização da escola	
4.2 A Metodologia escolhida	
4.3 Cristalização moral: as leis	
4.4 Instituto Federal de Sergipe: o formal e o informal	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109

1. INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS: QUAL É O PROBLEMA DA MORAL NA ESCOLA?

“Somos este perfil moderno da razão moral, os conquistadores que não chegaram a conquistar-se, que de tanta presteza se desfizeram pessoa, sucumbiram indivíduos e nasceram sujeitos (FELDENS, 2008, p.38) [...] Este movimento que foi se compondo em nossa sociedade entre valores morais e leis; entre a história, o passado e um presente inatingível; entre o nascer nascido e suas fugas potenciais vai engendrar o bom e o mau, o certo, o errado, o justo, o que deve obedecer, o que deve ser, etc. Não sem efeitos, danosos a esta invenção chamada sujeito [...]”(FELDENS, 2008, p. 43).

Nos modelos de organização social ocidentais que conhecemos, inventam-se maneiras de produzir e de reproduzir as relações sociais e, a partir daí, formas de manter a própria organização¹. Sendo assim, paradigmas são criados e as pessoas passam a conviver com eles. Tanto estas relações, como os paradigmas e os modos de organização social vêm sendo estudados por cientistas sociais há mais de um século. E há muito tempo, também, aprendemos a conviver com as regras e as normas sociais² estabelecidas. Convivemos com aquilo que chamamos de instituições³, padronizações ou decantações dos relacionamentos humanos, ou artificialização desses vínculos em estruturas aparentemente fixas e imóveis. Existe uma ilusão de que tudo seja estático, e de que sempre esteve ‘assim’ e ‘aqui’, pois já existia antes de nascermos.

A partir de vivências, experiências diversas e nos mais distintos papéis: filha, irmã, estudante, trabalhadora, militante em movimento social, esposa, enfim, dos multifacetados olhares que lancei sobre o mundo e também através de grandes portas e janelas que chamamos livros e palavras, vou tecendo, a partir daqui, algumas linhas no mapa deste trabalho, que nos situarão no problema que pretendo abordar.

¹ A organização, segundo Georges Lapassade (1989), seria um nível intermediário entre os grupos (sociedade civil) e o Estado; o nível da organização burocrática: os estabelecimentos administrativos e as fábricas, por exemplo.

² Eliseo Verón (1980) aponta a maneira de abordar a ordem social da sociologia, a qual estuda como as normas e os comportamentos se relacionam sem questionar como estas normas (enunciadas) são estabelecidas de acordo com regras sociais (não-enunciadas).

³ De acordo com Georges Lapassade (1989) os três níveis da realidade social – grupos, organizações e instituições – não podem ser dissociados, pois as instituições regulam as relações dentro dos grupos e das organizações, os quais se influenciam mutuamente e também as ‘constroem’. A análise de um grupo familiar, portanto, seria a análise da instituição familiar. Segundo Gregório Baremlitt (2002), instituições são lógicas, leis, normas ou hábitos e regularidades de comportamentos.

Em nosso contexto atual; seja na família, na escola, no trabalho ou em outros âmbitos da existência, lidamos com conflitos, resultantes de forças opostas em luta, e enfrentamos contradições entre aquilo que queremos, podemos ou devemos fazer. A adequação ou a inadequação das pessoas às regras e normas instituídas são definidas de acordo com o que é mais ou menos aceito socialmente em cada lugar ou época específicos. A depender destes contextos, são desenvolvidas relações amistosas, ou nem tanto, entre os integrantes de um grupo, e cada grupamento segue como parâmetros aqueles valores eleitos como mais adequados.

Na escola, de maneira geral, e isso busco em minhas experiências e leituras, começa a haver aproximações com outros integrantes da sociedade e, paralelamente, com as regras sociais mais abrangentes. O ambiente escolar ocupa um lugar de socialização secundária, de integração das crianças com as normas sociais de maneira mais ampla, dizem as teorias da Psicologia do Desenvolvimento, as quais também trago comigo no bolso lateral da bagagem. É neste lugar, ainda, onde as crianças geralmente aprendem alguns comportamentos, tais como: permanecer sentadas e em silêncio, ficar quietas, concentrar-se em uma leitura, absorver e valorizar conteúdos cientificamente aceitos, entre outros. Aprende-se, também, a desprestigiar a maneira popular de produção de conhecimento, os caminhos encontrados pelo senso comum para compreender o mundo, dando prioridade aos conhecimentos cientificamente produzidos. Nesta perspectiva, é possível notar que há diferenças entre o papel da família, onde ocorre uma educação chamada de primária, ou primeira, e o da escola; conhecido como socialização secundária, ou segunda. Sobre isso, falam-nos Kant, Foucault, e autores outros, clássicos e contemporâneos.

Desde as chamadas ‘Revoluções Burguesas’ ocorridas na Europa, a partir do século XVIII, e que irradiaram para grande parcela do mundo ocidental, o valor do trabalho é um dos valores predominantes, inclusive, na educação escolar em nosso contexto atual, e essa é uma forte característica do período histórico convencionado como Modernidade. À família caberia, então, a formação ética e religiosa, a educação dos afetos e o suporte à escola na tarefa de preparação para este mundo que pertence ao trabalho e aos que trabalham. No entanto, essa relação de continuidade entre a educação escolar e a familiar não é tão tranquila, plácida e cadenciada. Descompassos são gerados entre um e outro meio de convivência e de aprendizagem da criança. Supondo que a família seja aceita inicialmente como o lugar do afeto, da ética e da formação espiritual, neste jogo de quebra-cabeças moderno; a escola surge

e entra na vida das crianças como um lugar de adequação às normas sociais, através de suas regras, imposições e frustrações, podendo suscitar, ao menos no primeiro momento, uma sensação de mal estar e de privação, embora isso aconteça cada vez menos, já que as crianças estão ingressando no meio escolar mais cedo.

A família passa por mudanças, e a escola, tampouco, permanece estática, assim ocorre com todas as instituições, embora, por vezes, apresentem aparência de imutabilidade e de estrutura, aliás, como muito se aborda nas ciências sociais. Nós também mudamos, e os sentimentos se misturam, miscigenam. Percebo, tanto no estabelecimento público de educação onde trabalho hoje, campo desta pesquisa, quanto nas relações sociais que mantenho cotidianamente, que a disciplina dos tempos modernos não se mantém idêntica na chamada pós-modernidade. As famílias apresentam arranjos bem diversos, e, por vezes, distanciam-se da propalada responsabilidade de acompanhar os jovens no processo de suposta preparação para o mundo do trabalho e para a vida. As escolas dispõem-se a ser cada vez mais integrais, tanto em seus turnos, mais extensos e numerosos, quanto na amplitude de seu currículo, o qual procura abarcar, hoje, um papel antes delegado às famílias.

Tudo isso ocorre atualmente nas escolas brasileiras sem a presença dos mecanismos disciplinares de épocas anteriores, o que provoca uma espécie de esquizofrenia, uma crise acerca da necessidade de impor limites e das razões de estarmos na escola, sobre o papel desta instituição e sobre como os educadores devem exercê-lo. Confusão também ocorre sobre o fato de nós, educadores, devermos ou precisarmos ocupar este lugar e assumir este papel. No cotidiano de trabalho, é recorrente observar situações em que educadores e famílias manifestam o desejo de que os tempos voltem, e de que seus filhos e alunos respeitem pais e professores como supostamente acontecia ‘antigamente’. Surgem, então, a suspeita e a acusação de que a família não esteja cumprindo a sua parte na tarefa de manutenção da ordem social estabelecida, a contento, o que precipita a transferência desta atribuição para a escola e isso somente reforça a culpabilização das famílias consideradas ‘desestruturadas’.

Sobre esse período de transição entre as denominadas Modernidade e Pós Modernidade, Feldens escreve que da Modernidade trazemos uma determinada maneira de ser, um ser-máquina, encaixado, esquadrihado, fechado e medido, na medida para o Progresso. De acordo com Feldens:

“As subjetividades ditadoras [...] estão cruzadas por muitas linhas, entre elas a do trabalho que serializa, a da escola que instrumentaliza, a da Instituição que

captura, a das semióticas que significam (FELDENS, 2008, p.84) [...] ao mesmo tempo, em que afirmamos um individualismo proprietário, nos atiramos na massa normais e iguais” (FELDENS, 2008, p.87).

Sobre os modos de ser característicos da Pós-modernidade, Michel Maffesoli, em sua obra “O tempo retorna. Formas elementares da pós-modernidade”, de 2012, fala sobre a pluralização da pessoa como centro do fenômeno tribal. “Seguindo as tribos das quais participamos, vestiremos a máscara adequada e desempenharemos, em consequência, o papel esperado.” (MAFFESOLI, 2012, p.77). Ainda, sobre as novas formas de relacionamento virtuais, ele pontua:

“Nesses *chats*, na verdade, o importante é estabelecer um laço. O conteúdo pouco importa. O continente é tudo. O que está em jogo é a ‘ligação’: estar ligado (*religare* em latim), estar confiante (*reliant* em inglês). É tudo isso, e mais outras coisas, que me fazem dizer que a tecnologia pós-moderna participa do reencantamento do mundo” (MAFFESOLI, 2012, p.86).

Maffesoli (2012) fala sobre o tipo de vínculo que é desenvolvido a partir do virtual, o qual muitos autores não conseguem decifrar, ou compreender:

“ [...] a partir do virtual, o vínculo social é ao mesmo tempo sólido e pontilhado [...] uma socialidade da qual todos esses ingredientes são esse imaginário lúdico ou onírico de que falamos e que atravessa, de um lado a outro, a *cibercultura*. (MAFFESOLI, 2012, p.94) [...] Só o caminho, só a vadiagem, só o fato de *surf*ar é importante aqui”. (MAFFESOLI, 2012, p.95).

O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em seu artigo “Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade” (online), interroga se estamos em uma crise da educação escolar, já que ela surge como um modelo disciplinar que não atenderia mais à sociedade de controle em que vivemos. Também porque nasce com um modelo de educação para a burguesia e, hoje, atende a todas as camadas da população, causando um mal-estar devido às mudanças. No entanto, Muniz conclui que a escola, apesar dos ‘desencantos’, é funcional, pois vem representando bem o seu papel de manter a ordem e, inclusive, começa a substituir o lugar antes ocupado pela família na educação dos jovens. Após afirmar que, no intuito de melhorar a educação, precisamos desconstruir a própria escola; ele defende um ensino que ‘deforme’, problematizando, pela ‘desvalorização’ dos valores, as formas em que as escolas costumam encaixar os alunos, as subjetividades, em modelos prontos.

Alguns estudos sobre o tema da educação em valores feita pela escola foram, anteriormente, realizados no Brasil e em outros países. Maria Suzana de Stefano Menin, em seu artigo “Valores na Escola”, de 2002, cita uma de suas pesquisas, realizada em 1992, na qual uma das professoras passava ‘lições’ morais como se fizessem parte do conteúdo da sua

disciplina de biologia. Fala também sobre o período da Ditadura Militar no Brasil, quando havia disciplinas específicas de ‘Moral e Cívica’ e ‘Estudos dos Problemas Brasileiros’, cujos objetivos eram disseminar o Nacionalismo, o Progresso e a Ordem Social. Estes eram os objetivos do decreto que instituiu essas disciplinas, de acordo com pesquisa citada na Tese de Lepre, finalizada no ano de 2001.

De acordo com Menin (2002), os conteúdos destas disciplinas eram maçantes e demagógicos. A autoridade somente era sustentada pelo medo, enquanto durava a repressão, assim como o resultado daquela pesquisa com a professora de biologia. A autora traz, em contraponto, outra forma de educar em valores na escola, o modo *laissez-faire*, que pressupõe que cada aluno e professor podem ter suas próprias concepções do que seja justo, bom e correto, sobre o que tem valor. Neste caso, cada professor apresenta os seus valores, os quais podem, inclusive, contradizer o que outros professores trazem para os mesmos alunos. Ela cita uma pesquisa de Shimizu, realizada em 1998, na qual os professores de uma cidade do interior paulista afirmam usar opiniões do senso comum para orientar os estudantes sobre posicionamentos morais, e conhecerem muito pouco sobre teorias relativas ao tema. Eles atribuíam à família e à religião este papel e não à escola (MENIN, 2002).

Menin fala ainda sobre algumas diferenças encontradas entre escolas públicas e privadas em suas pesquisas e sobre a importância de não ter certezas, mas dúvidas na educação moral. No entanto, defende que princípios considerados fundamentais como justiça, dignidade, solidariedade e respeito mútuo devem ser produzidos na educação escolar (MENIN, 2002). É controverso afirmar quais valores seriam fundamentais, inclusive tendo em vista a diversidade denunciada, bem como as concepções sobre ética e moral que serão apresentadas neste trabalho.

A autora Dinamara Garcia Feldens também realizou uma pesquisa e defende uma tese sobre ‘o valor e o desvalor da vida’. Em seu livro “Cartografias da Ditadura e suas modalidades. Os seres que aprendemos a ser”, de 2008, ela afirma que, no período da Ditadura Militar no Brasil, havia ‘vidas matáveis’, cujos assassinatos não eram considerados homicídios. As suas entrevistas foram feitas com professoras daquele período, as quais define como: “[...] Mulheres triplamente oprimidas: pelo gênero, pela condição de professoras e pelo poder da ditadura. Como poderiam elas ensinar sem liberdade?” (FELDENS, p.16). O livro traz uma perspectiva do que os professores são capazes de fomentar nos estudantes em cada

momento. Neste caso, professoras em um momento de Ditadura Militar, que pretendia disseminar uma moral de rebanho.

A pesquisa em tela provém de observações feitas em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, durante atividades com grupos de estudantes, familiares e servidores, coordenadas por profissionais de Psicologia e de Pedagogia das quais eu fiz parte. Percebe-se um teor de questionamentos deste público relativos a valores, cobranças e expectativas referentes à adequação moral dos jovens como função da escola. Sendo assim, foi proposto o estudo sobre a educação de valores feita pela escola na pós-modernidade, tomando como referência o Instituto Federal de Sergipe. Buscou-se investigar como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de ser.

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas com três estudantes, todos do Ensino Médio Integrado, cada um proveniente de um *campus* diferente do Instituto Federal de Sergipe. Esses estudantes foram escolhidos, aleatoriamente, tendo sido dada preferência àqueles que estivessem cursando o segundo ou terceiro ano, tendo em vista que os estudantes do primeiro ano talvez não tivessem, ainda, uma percepção da instituição, necessária ao andamento da pesquisa; e os estudantes do quarto ano, por estarem concluindo o curso, poderiam não ter tempo de realizar todas as entrevistas, prejudicando ou inviabilizando o trabalho. Foram feitos, ao todo, dois contatos com cada um deles.

Os estudantes foram buscados nos três *campi* mais antigos do instituto, devido ao fato de sua cultura institucional estar, supostamente, mais estabelecida do que a dos demais, cujas implantações são inferiores a três anos. Dos *campi* selecionados, dois possuem mais de um século de existência e um foi instituído no ano de 1995. Além disso, um deles tem perfil rural e dois são urbanos, sendo um na capital e outro no interior do estado de Sergipe, o que promove a possibilidade de uma visão ampla da instituição. É importante ressaltar, também, que já existiam, anteriores à esta pesquisa, trabalhos de intervenção feitos pela pesquisadora, que trabalha como psicóloga nesta instituição, e que o critério de participação foi o interesse dos entrevistados.

De maneira mais específica, a intenção foi estudar os valores que vêm sendo produzidos⁴ pelo Instituto Federal de Sergipe, a partir de documentos institucionais e das

⁴ Os valores morais e demais valores humanos são produzidos nas relações sociais. A proposta desta pesquisa é investigar como, neste ambiente escolar, os professores, demais educadores e estudantes os fomentam e quais

posturas assumidas pelos educadores. Isso, por meio da pesquisa documental e da revisão da literatura, além de estudar, a partir de entrevistas com alguns estudantes, os valores que são produzidos pelo IFS, de acordo com a perspectiva deste grupo. Propõe-se, ainda, discutir como esses valores se manifestam e o que expressam no contexto escolar, tendo como referenciais algumas teorias das Ciências Sociais e da Filosofia, voltadas para a área da educação. O método tem inspiração cartográfica e pretende-se mapear os valores encontrados nos documentos e nas falas dos estudantes mediante os termos mais frequentes em ambos.

Para iniciar a reflexão, faz-se necessário aventurar compreender o contexto específico que abriga a problemática em pauta, mediante pressupostos, bem como de algumas instituições envolvidas, quais sejam: Estado, Educação e Escola além de alguns conceitos e noções que as permeiam.

A partir de contatos anteriores a esta pesquisa, na escola em pauta, percebe-se que as famílias queixam-se de ausência de disciplina e solicitam auxílio para lidar com os seus filhos. Notam-se dificuldades referentes a fatores socioeconômicos, trabalho, qualificação e reestruturação afetiva, o que acaba minimizando o tempo de convívio, bem como a qualidade do vínculo familiar. A escola, por sua vez, atribui à família a responsabilidade pela formação de valores, reforçando caber à escola somente a instrução acadêmica e profissional. Afirma que a família está distante da educação dos jovens e solicita apoio nesta tarefa.

É importante ressaltar que, por vezes, devido às vigentes concepções e práticas de cuidado, e à pouca presença da disciplina neste ambiente escolar, as falhas que permeiam o processo educativo podem ser confundidas e tomadas por ausência de rigor ou de disciplina. Isto é, a falta de algo no cuidado pode ser tomada como excesso de ‘liberdade’. É possível que pais e professores que desejam melhorias nas relações éticas de ensino-aprendizagem e no ambiente escolar, vejam no modelo disciplinar e moral um caminho para isto, o que, já se sabe, não é uma relação necessária, uma vez que existem ambientes disciplinares sem qualidade e ambientes não-disciplinares fecundos.

Sabe-se, de antemão, que a mídia exerce atualmente uma grande influência sobre os jovens através da *internet*, da televisão, do rádio e de revistas; havendo uma crise dos vínculos familiares em virtude dos modos de ser na pós-modernidade, bem como uma mudança nos modos de educar na escola. Tanto a instituição familiar quanto a escolar, passam por

são os valores presentes nesta relação entre educadores e jovens no Instituto Federal de Sergipe. A partir daí, poderemos pensar que modos de ser vêm sendo produzidos na escola, ou ‘nesta’ escola.

transformações, como toda a sociedade; e este impasse de busca por responsáveis pela educação de valores se dá em meio às recentes mudanças no Brasil e no mundo.

A importância deste trabalho se justifica pela necessidade de lidar com os conflitos provocados pelas transformações sociais de maneira irrefletida, tirando o foco da culpabilização individual e das terapias que se propõem a tratar pessoas e ‘grupos-problema’, como se neles estivesse a causa da dissociação e da violência; enfim, de todas as mazelas sociais. A proposta é contribuir para a ampliação da discussão sobre o tema, partindo da observação dos indivíduos e dos grupos, mas alcançando uma visão macrossocial, institucional, compreendendo que posicionamento a educação formal vem assumindo e qual poderia assumir neste contexto, no sentido de não reproduzir modos de ser causadores de violência, dissociação comunitária, estigmatização e exclusão.

Tomando como ponto de partida o Estado, através da organização escolar, em um movimento em direção à sociedade, a questão que se coloca é: ‘Como a escola vem se posicionando diante dos novos modos de ser na pós-modernidade e que papel poderia assumir diante deste novo contexto de valores?’

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que valores seriam esses. Em seguida, é importante realizar um estudo sobre o contexto, mediante noções e conceitos, a fim de abordar o panorama socioeconômico e cultural em que estão inseridas as instituições em pauta: escola e educação, entre outras que se correlacionam. Somente assim, será possível retomar as questões levantadas acerca dos valores e da educação escolar, aprofundando os conceitos centrais para o trabalho, e estudar os valores produzidos pelo Instituto Federal de Sergipe junto aos estudantes, diante dos modos de ser no contexto atual.

1.1 O Estado

De acordo com Feldens (2008), o Estado é uma máquina de captura, a qual institui um regime de verdade, com suas nuances morais, políticas, religiosas e territoriais (FELDENS, 2008).

Sobre a mesma temática, Michel Maffesoli, em sua obra “Saturação”, de 2010, escreve:

“O estado nascente é, em todos os campos, o que forma a cultura de um povo. Mais adiante, vem a formação da rotina política, filosófica, organizacional. O que era *gênesis*, juventude vivaz e espontânea, enrijece-se em instituição. A flexibilidade existencial esclerosada e a vitalidade inverte-se em ânsia de morte” (MAFFESOLI, 2010, p.22).

Também sobre as formas de organização do Estado, Benedictus Spinoza, já no século XVII, em seu livro “O Tratado Político” – o qual ele não conseguiu concluir, em virtude de problemas de saúde, e porque faleceu antes – expressa uma divergência em relação ao Contrato Social de Thomas Hobbes, no que diz respeito à representação e ao contrato. Hobbes trazia uma renúncia aos direitos, transferindo-o para uma única pessoa: o soberano. Spinoza fala sobre o direito natural, pois nenhum contrato anularia a natureza, a potência individual, a natural-potência. O conceito de ‘*Conatus*’ traz a ideia de resistir ao que possa destruir ou reduzir a liberdade (SPINOZA, 2009).

Spinoza substitui o binômio direito-dever por independência-dependência e define:

“Este direito que se define pela potência da multidão costuma chamar-se estado” (SPINOZA, 2009, p. 20) [...] E detém-no absolutamente quem, por consenso comum, tem a incumbência da república, ou seja, de estatuir, interpretar e abolir direitos, fortificar as urbes, decidir sobre a guerra e a paz, etc. E se esta incumbência pertencer a um conselho que é composto pela multidão comum, então o estado chama-se democracia, mas se for composto só por alguns eleitos, chama-se aristocracia, e se, finalmente, a incumbência da república e, por conseguinte, o estado estiver nas mãos de um só, então chama-se monarquia” (SPINOZA, 2009, p. XXIII-XIV).

Spinoza explica que, seguindo os afetos, um grupo pode superar, por um instante, de maneira provisória, as divergências e as instabilidades nas relações. Assim é como ele pensa a formação de um Estado, como soma das potências individuais para superar os conflitos. O Estado forma-se no âmbito da natureza, associando ou pondo os indivíduos em conflito. Para ele, um afeto pode ser vencido por outro, desde que seja contrário e mais potente, e o afeto comum conseguiria ser superior à diversidade dos afetos individuais, que provocam a divisão. No entanto, Spinoza alerta que será mais potente a soberania que mais conseguir preservar a potência dos seus súditos. Este autor tece ainda uma explanação sobre o estabelecimento do Estado, e sobre o seu relacionamento com os indivíduos. Para que esse estado seja legítimo, existem algumas observações a serem feitas (SPINOZA, 2009).

A concepção de Estado trazida aqui é de algo que unifica, porque os cidadãos delegam, permitem que isso ocorra, por receio de um dano ou pela previsão de um ganho. O nosso Estado Democrático e de Direito tem a previsão de prover às pessoas a segurança civil e também a proteção social. Isso ocorre em troca de que cada cidadão deixe de viver de acordo com seu próprio critério e passe a obedecer à ordem do Estado. No entanto, como bem expõe Spinoza, o seu direito de natureza não é extinto em nome deste acordo, as condutas apenas passam a ser reguladas por ele.

Fazendo referência às concepções de Estado, Robert Castel, em ‘A Insegurança Social. O que é Ser Protegido?’, de 2005, define ‘proteção civil’ como defesa da segurança dos bens e das pessoas no Estado de Direito; e proteção social, como atenção a: doença, recursos, saúde e velhice. Segundo Castel, Hobbes e Weber defendem um Estado que monopoliza o direito à violência, com poderes que preservem a liberdade individual. O Estado deveria ser protetor para garantir os desejos dos indivíduos como uma mão invisível, mas também repressor. No Liberalismo, o homem moderno, teoricamente, seria livre, independente e proprietário, protegido pela propriedade. Isso configura uma das contradições do Estado de Direito que, ao mesmo tempo em que deve garantir os direitos civis e a liberdade individual, também deve cobrir a segurança civil por meio da repressão, sendo estas funções opostas. Como reprimir sem interferir na liberdade e nos direitos individuais? Muitas vezes, a proteção social é garantida pela propriedade do indivíduo, o que produz uma sociedade desigual.

Castel (2005) fala ainda sobre o enfraquecimento do Estado-nacional-social, quando se dá a descoletivização, a reindividualização e a insegurização. A proteção se torna individual para os que sobressaem no mundo do trabalho, enquanto é coletiva para aqueles que não dispõem de recursos próprios para isso. Ocorre, então, a dessocialização, a exclusão pela degradação dos vínculos sociais, a ruptura dos indivíduos e de sua pertença social. Atribui-se o problema da segurança social às periferias, à segurança civil, punindo-se os supostos 'culpados'. Desta maneira, é evitada a discussão sobre a questão mais ampla da desigualdade da proteção.

O sociólogo francês, Émile Durkheim, em “Educação e Sociologia” (2011) traz-nos um pouco sobre a relação desenhada entre o Estado e a Educação. Uma vez que os tipos de educação desenvolvidos são específicos de cada sociedade, aquilo que diverge em grande medida dos seus propósitos sofre pressões de adequação à ordem. Ele afirma existir uma íntima conexão entre os sistemas educativos, a religião, a organização política, entre outros elementos. Ou seja, para compreender a educação, é necessário compreender o contexto, o Estado.

.2 Escola, Educação e Valores Morais

Além da concepção de Estado, já exposta, que tenta esclarecer as bases da construção de um projeto de Modernidade, pautado nas leis e nas instituições; é importante pôr em pauta, também, algumas nuances sobre o lugar que estamos estudando: a Escola, a Educação e os Valores Morais que são produzidos neste ambiente.

Durkheim (2011) diferencia a educação privada e doméstica daquela assumida pelo Estado. Na primeira, o Estado deve intervir menos, servindo como auxiliar e substituto das famílias, já a educação do Estado é responsável por inserir as crianças no meio social. Segundo ele, nenhuma escola poderia apresentar uma educação ‘antissocial’, que vá de encontro ao tipo de sociedade para o qual pretende educar as crianças. Ou seja, a educação escolar, de maneira geral, é voltada para o tipo de sociedade em que está inserida, e não contra os valores predominantes.

Para Durkheim (2011), a educação é um fato eminentemente social, acontece entre duas gerações, dos adultos para os mais jovens, ocorrendo, porém, de maneira diversa em cada sociedade. Tem, ainda, um caráter singular e múltiplo, pois sempre há algo de comum na educação de um povo, que seja disseminado a todos, independente do lugar que ocupem nesta comunidade. No entanto, ao mesmo tempo em que perpetua uma certa homogeneidade, contribui para a manutenção das diferenças. Comporta a diversidade, a desigualdade e a especialização. Para ele, é essa educação, essa moral, que obriga as pessoas a considerarem outros interesses além dos delas mesmas, a dominar as paixões e os instintos: lei, disciplina e privação. Alerta, ainda, para o risco de, em uma sociedade desigual, uma classe inculcar seus valores em outra, mas ressalta que há princípios que já são comuns a todos, tais como a razão, a ciência e os sentimentos que sustentam a moral democrática.

Ainda, de acordo com Michel Maffesoli, a educação

“[...] é uma ação de força. Ela puxa um não ser (criança selvagem, mulher, natureza) na direção de um ser. Ela se dedica a culturalizar a natureza. A iniciação, ao contrário, acompanha, faz sobressair um tesouro que já está lá. [...] A função da educação, do pedagogo, tende a saturar-se. A do treinador, do *Big Brother*, do mestre, etc..., vai desenvolver-se (Maffesoli, 2010, p. 89). [...] A ação poética consiste em fazer sobressair a verdade que está ali, que já existe ali” (Maffesoli, 2010, p. 95).

Na Modernidade, a disciplina escolar pode ser considerada uma das estratégias de manutenção e de disseminação de determinados valores morais. Maffesoli (2010) considera que esse formato já está obsoleto nos dias de hoje. Friedrich Nietzsche, em “Além do Bem e do Mal” (s.d.-a) define moral como algo negativo, pois generaliza onde não seria permitido, desrespeitando as singularidades, já a ‘vontade de potência’ seria uma vontade de se insurgir contra a moral de rebanho; ‘toda força eficiente’ (NIETZSCHE, s.d.-a, p. 54), a força que nos impede de aderir à moral escrava, dos fracos. Essa potência é bem mais característica do tipo de relações que se desenvolvem hoje do que o disciplinamento moral.

Na pós-modernidade, tanto a educação como os núcleos familiares e grupos de jovens se ‘apresentam’ de maneira diferente. Essa nova dinâmica social que afeta famílias e educadores é de difícil compreensão, pois exige uma profunda reflexão e suporte teórico. Muitas vezes, os fracassos e responsabilidades são atribuídos aos indivíduos, às famílias ou aos educadores, desconsiderando-se os contextos e as instituições envolvidas, as mudanças na forma de relacionar-se. A liquidez das relações, as mudanças de valores, a miserabilidade, entre outros fatores, têm sua determinação num contexto sociocultural amplo e complexo. Além disso, o acesso às informações, inclusive tendo em vista as novas tecnologias, denotam uma transformação na forma com que os adolescentes lidam com as regras, com pais e professores, que é modificada ao longo das gerações e tudo isso deve ser considerado.

Ou seja, os valores que as famílias desejam manter já não são os mesmos de hoje, e os valores que a escola produz podem reforçar a exclusão e a violência, tendo em vista que a escola também serve aos propósitos de manutenção do Estado, embora sempre haja a possibilidade de subversão desta ordem. Sabe-se, contudo, que é difícil educar sem que seja produzido nenhum valor no processo de ensino-aprendizagem; é necessário pensar, neste caso, sobre que valor se quer propagar sobre o papel da educação escolar, ou melhor, é importante percebermos que valores já estão presentes neste ambiente.

1.3 Os Jovens e a contestação de valores: a expressão da Juventude no Brasil

“Meu partido é um coração partido e as ilusões ‘estavam’ todas perdidas” (Cazuza); até que um grupo de “filhos da Revolução, burgueses sem religião, o futuro da Nação” (Legião Urbana) resolveu ir às ruas dar uma lição a todos os que já têm cabelos brancos. “Depois de 20 anos na escola não foi difícil aprender todas as manhas do seu jogo sujo” (Legião Urbana). As “crianças estão derrubando ‘reis’ (instituições e grande mídia) e fazendo comédia com as ‘nossas’ leis (Legião Urbana).

O Estado Democrático de Direito dispõe-se a garantir os direitos do ser humano de acordo com leis específicas. O que as recentes manifestações, as quais começaram em junho de 2013 no Brasil, têm nos mostrado é a devolução a esse Estado na ‘mesma moeda’, de tudo o que vem sendo infligido às pessoas. Os jovens põem em questão os valores disseminados e institucionalizados desde o período Pós-Guerra: valores liberais, democráticos e burgueses das sociedades capitalistas, que prometem garantir direitos sociais a todos, muito embora tal promessa não tenha sido totalmente cumprida até hoje.

Por isso, os manifestantes que têm ido às ruas nas recentes manifestações vão de encontro a esses valores, demonstrando que a sociedade não está alheia ao engodo mantido há tantas

décadas. A maneira que encontraram para fazer isso é respondendo, através das manifestações mais radicais, todo o incômodo, o sofrimento e a violência impostos à sociedade há tanto tempo, por um Estado que deveria ser também protetor e não somente repressor ou omissor. Eles afrontam as instituições com símbolos do anarquismo, informando que não lhes devem respeito, pois o respeito precisa ser mútuo e isso expõe a mensagem de que as instituições não têm cumprido o papel previsto de representá-los. Sobre isto, Maffesoli escreve: “Pois é quando uma elite não encontra mais as palavras ‘pertinentes’ que a ‘impertinência’, sob formas anódinas ou explosivas, tende a se espalhar” (Maffesoli, 2010, p.47).

Os jovens manifestantes colocam em pauta, ainda, o caminho construído no ocidente contemporâneo, com democracia representativa, que promove uma confusão de papéis e uma concentração de poder em pessoas específicas que não correspondem às expectativas da população, pois estão envoltas em esquemas corruptos e fortemente influenciados, senão comandados, pelo poder econômico de grandes empresas.

Enfim, a juventude que emerge nestas novas gerações está trazendo à tona questionamentos que permaneceram adormecidos ou que se mantiveram em grupos acadêmicos e movimentos sociais no Brasil durante décadas, impulsionando transformações mediante a mobilização e o questionamento das instituições. Ironizam símbolos cultuados durante muito tempo e que representam o contexto que não lhes parece satisfatório.

Devido à característica, em geral, autêntica e desimplicada da juventude, foi esse o público escolhido para a realização da pesquisa de campo deste trabalho. O desprendimento e a necessidade de questionamentos através da crise provocada pela transição entre a infância e a fase adulta, além dos dilemas decorrentes do contato com as características da nova fase, são corresponsáveis por despertar neste público um desejo de se colocar, de questionar, de duvidar.

É importante pesquisar que valores vêm sendo produzidos na escola e como esses jovens percebem essa produção. Existem as leis e os regulamentos específicos, mas, paralelamente, existem as vivências singulares. Pretende-se investigar essas duas faces, para melhor empreender uma discussão acerca do papel da escola no contexto atual no sentido da disseminação de valores, sobre que lugar ela vem ocupando.

2 O QUE SÃO E COMO SURGEM OS VALORES? A ÉTICA, A MORAL E OS VALORES

O objetivo deste capítulo é trazer alguns conceitos e noções fundamentais para o desenvolvimento da reflexão sobre a produção de valores na atual educação brasileira, em especial na escola estudada. Através da exposição dos conceitos de ética e de moral, tomados como referência para este trabalho, a partir de Nietzsche, de Spinoza e de alguns autores contemporâneos, busca-se delinear essas concepções inseridas na sociedade ocidental da pós-modernidade. As noções de valor e de valor moral serão expostas e, a partir desta apresentação, iniciar-se-á o terceiro capítulo, cuja temática será os valores morais na pós-modernidade, época na qual se localiza o estudo em pauta.

É importante pautar a escolha desses autores como centrais para o trabalho em questão. Benedictus Spinoza, Bento ou Baruch de Espinosa, como algumas vezes é traduzido, é um autor do século XVII que foi excomungado e expulso da comunidade judaica por questionar valores morais, religiosos, a tradição e a autoridade política da sua época e do lugar onde vivia. Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX, também desafiou a moral, a religião e a filosofia no contexto que vivenciava, através dos seus livros. Notam-se bastantes semelhanças entre esses dois filósofos no que se refere aos conceitos e à maneira de colocação das problemáticas advindas da moral. Michel Maffesoli também é bastante influenciado por essa ideia semeada ainda nos séculos XVII e XIX e traz uma concepção inusitada sobre a pós-modernidade em curso, já tão vislumbrada e debatida por outros autores de maneira diversa.

2.1 A Ética

“[...] é interessante ver retornar o termo ética, já que além do contrassenso moralista, ele sublinha a copertença do animal humano a um vínculo e a uma comunidade” (Maffesoli, 2010, p. 106).

A ética é constantemente abordada por diferentes vertentes filosóficas, científicas e do conhecimento humano de maneiras plurais. Ao mencionar esta temática, portanto, faz-se necessário conceituá-la, no sentido de evitar mal-entendidos ou distorções da ideia que se busca trazer em cada momento, com base em teorias e estudos específicos.

Chantal Jaquet, ao escrever sobre a positividade das noções de bem e de mal em Spinoza, em 2009, define a Ética como a “ciência e a consciência dos meios necessários para alcançar uma natureza mais potente” (JAQUET, 2009, p.285). Ela visa o útil comum e não o

que o comum considera útil e distingue-se da moral vulgar que divide os homens, provocando um relativismo inadequado.

Podemos afirmar, portanto, que ética e moral assumem conceitos diferentes, sendo a ética uma reflexão sobre os códigos morais, uma espécie de consciência singular sobre o coletivo. A ética pressupõe a convivência em sociedade, mas não cede à homogeneização da moral.

Benedictus Spinoza, em sua obra ‘Ética’ (s.d.), procura expor o que pensa sobre a relação do ser humano consigo e na convivência com outros homens. Para tanto, fala sobre as paixões, sobre a ideia de Deus, de verdade; enfim, traz uma série de proposições e de demonstrações das suas ideias. Por esta vertente, ele busca escrever uma ética. Traz alguns conceitos, entre eles: a ideia de verdade, a essência eterna e infinita de Deus, a perfeição, a alma humana, paixão, piedade, orgulho, tristeza, vergonha, benevolência, ira, crueldade ou ferocidade, temor, audácia, pusilanimidade, consternação, humanidade ou modéstia, ambição, gula, embriaguez, avareza, lubricidade (libido), entre outros.

De acordo com Maria José Marchão, em sua dissertação “Ilusão, Natureza, Paixão, Educação na ética de Espinosa”, de 2002, a “Ética” traz desilusão. O esclarecimento da ilusão ocorre por um processo explicativo e compreensivo, elucidados motivos e causas, o que ela chama de aprendizagem do desaprender. A ilusão é equivalente aos ‘ídolos’ de Bacon, aos ‘preconceitos’ de Espinosa e aos ‘obstáculos epistemológicos’ de Bachelard. Em “Ética”, Espinosa nos traz questões ontológicas centrais, tais como: o infinito, o eterno e a existência.

Para Spinoza (s.d.), ‘bom’ e ‘mau’ não são coisas positivas, nelas mesmas, mas sim modos de pensar resultantes da comparação; ou seja, tudo depende da perspectiva assumida por cada pessoa. Ele se refere ao ‘Bom’ como aquilo que se aproxima do modelo de natureza humana que propõe, e ‘Mau’ seria tudo aquilo que impede a reprodução deste modelo. Por ‘Perfeição’, entende a realidade, a essência de uma coisa qualquer, desconsiderando-se o tempo e a duração. ‘Bom’, para Spinoza, é tudo aquilo que nos é útil e ‘Mal’ é o que nos impede de possuir um bem. Este livro de Spinoza é sobre a afirmação da vida, da potência, do ‘Conatus’, da natureza e da ética, portanto.

Spinoza pretende desconstruir os dogmas religiosos, as ilusões, em um texto no qual apresenta estes dogmas e os desconstrói, pouco a pouco, com o seu método matemático. Ele usa as ideias trazidas para demonstrar as contradições da moral, embora não se refira

explicitamente à moral. Algumas de suas proposições apontam para a valorização da natureza, não dissociada de Deus, e para a reunião entre corpo e espírito, postos no mesmo patamar. Spinoza observa e vai de encontro diversas dicotomias produzidas e reproduzidas há muito; apresenta, para tanto, conceitos diversos sobre a razão e sobre as paixões, caracterizando aquilo que é humano e o que é divino como parte de uma mesma substância.

Em sua Obra ‘Breve tratado’, na edição de 2012, Spinoza afirma que o Bom e o Mau não foram criados por Deus, que faz tudo perfeito e é perfeito, do que, em tese, ninguém discorda. O Bom e o Mau, também não poderiam ser uma determinação anterior a Deus, o que o faria diverso e imperfeito, pois nada existe antes Dele (ESPINOSA, 2012).

“[...] tudo o que disse sobre o pecado tão só se diz em relação a nós, como quando comparamos duas coisas entre si ou sob diferentes perspectivas [...] *bem e mal*, ou *pecado*, não são outra coisa do que modos de pensar, e de maneira nenhuma *coisas* ou *algo* que tenha *existência*, como muito claramente mostraremos com maior amplitude no que se segue. Porque todas as coisas e obras [ações] que há na natureza são perfeitas” (ESPINOSA, 2012, p. 78).

Spinoza constrói um conceito de natureza como o que ‘é’, que tem existência, e diferencia isso do valor que atribuímos aos fenômenos tendo em vista a comparação e a perspectiva. Sobre a Virtude, até então posta como algo a ser alcançado e que se afastava da natureza, ele escreve: “Por virtude e potência entendo a mesma coisa; isto é, [...] a virtude, na medida em que se refere ao homem, é a essência mesma ou a natureza do homem na medida em que este tem o poder de fazer certas coisas que se podem conhecer unicamente pelas leis de sua natureza” (SPINOZA, s.d., p. 142). O homem é parte da natureza e só muda de acordo com ela, sendo sujeito às paixões, potência exterior e superior. A paixão, portanto, só pode ser reprimida por outra paixão contrária e mais forte e não pela razão. Bom e mau, para Spinoza, dizem respeito àquilo que nos traz alegria e tristeza respectivamente, pois estão ligados à paixão. No entanto, ele admite a possibilidade de compreensão dessas paixões, através da razão, embora não possamos superá-las e controlá-las.

Nota-se que Spinoza estabelece a natureza humana como valor primordial. Os valores e a ética, para ele, manifestam-se através das paixões, da natureza e da potência. O virtuoso não seria, portanto, aquele que segue a moral imposta, mas aquele que considera a ética de acordo com a natureza e com a alegria potente. Esta ideia é condensada no conceito de ‘Conatus’, trazido por este autor no ‘Breve Tratado’ (2012), como algo para “[...] conservar em seu próprio estado para melhorá-lo” [...] Na natureza inteira e nas coisas particulares, e que tende a manter e conservar o seu próprio ser” (ESPINOSA, 2012, p. 75).

Ainda sobre as ‘Paixões’ ele diz: “Uma paixão que se refira a uma coisa que imaginamos necessária é mais intensa, em igualdade de condições, do que será se se referisse a uma coisa possível ou contingente, isto é, não necessária” (SPINOZA, s.d., p.147). Isso quer dizer que os valores em relação àquilo que consideramos indispensável e absoluto, a vida, são mais fortes do que aqueles referentes a algo considerado relativo ou contingente, criado tendo como sustentação a ilusão e a ignorância. Em síntese, as paixões mais intensas referem-se àquilo que é imanente, considerado essencial à vida, não a algo criado, produzido asceticamente com a finalidade de parecer ou de se tornar algo desejável.

Em sua Proposição XIV, da ‘Ética’, Spinoza explica que “O conhecimento verdadeiro do bom e do mau não pode, na medida em que é verdadeiro, reprimir paixão alguma.” (SPINOZA, s.d., p.148). A paixão, para ele, é algo pelo qual a alma afirma a força de existência de seu corpo. Isto é, o conhecimento racional não é o que define bom e mau, estes são definidos pelas das paixões, que dizem respeito à natureza e à perseverança em existir.

O desejo, por sua vez, nasce das paixões, e, segundo Spinoza, é a essência do homem. O Desejo que nasce da alegria é considerado, por ele, mais forte do que o que nasce da tristeza. Com isso, Spinoza quer explicar porque o homem tem dificuldades em seguir a razão, tal qual vinha sendo imposta, pois a sua essência é o desejo e ele é comandado pelas paixões. A ideia de bom e mau é, portanto, produzida de acordo com elas e não com uma razão ascética, daí os valores surgem. Por isso, pode-se dizer que a concepção ética de Spinoza diz respeito a algo da natureza, da perseverança em existir, das paixões e do desejo. Ele propõe uma razão mais orgânica, que esteja associada aos desejos e às paixões, que ajude a compreendê-los, e que facilite a convivência entre os homens. A razão não comanda os sentimentos, as percepções e concepções acerca dos valores, de bom e de mau. Nesta compreensão está a virtude e não em simplesmente seguir as normas sociais estabelecidas. Nota-se que estão em pauta o bom e o mau, e não o bem e o mal. Fala-se, portanto, no nível da ética e não dos valores morais.

Com a razão nada reclama que seja contra a Natureza, pede, pois que cada um ame a si mesmo, procure o que lhe é realmente útil, deseje tudo o que conduz o homem a uma maior perfeição e, falando absolutamente, que cada um se esforce em perseverar no seu ser tanto quanto possa [...] Depois, uma vez que a virtude (Def. VIII) consiste somente em agir segundo as leis da sua própria natureza, e como ninguém pode conservar seu ser (Prop. VII, p. III), senão segundo as leis da sua natureza, segue-se daí: I. que o princípio da virtude é o próprio esforço para conservar o ser próprio, e que a felicidade consiste em poder o homem conservar o seu ser; II que a virtude deve ser

desejada por si mesma, e que não há coisa alguma que valha mais do que ela, ou que nos seja mais útil e por causa de que deveria ser desejada; III enfim, que aqueles que se matam tiveram a alma atingida de impotência e foram inteiramente vencidos pelas causas exteriores opostas à sua natureza (SPINOZA, s.d, p. 150).

Apesar de reafirmar que na defesa do seu próprio ser e na potência estaria a virtude; Spinoza acrescenta que não conseguimos viver sem as coisas exteriores, inclusive para manter o nosso ser; coisas que nos são úteis e que desejamos, o que inclui os outros homens e a vida em comunidade. Os homens que seguem a Razão não desejam para si o que não desejam para todos os homens juntos, no entanto, “[...] na medida em que é negligente na conservação daquilo que lhe é útil, ou seja, do seu ser, é impotente [...] Não se pode conceber nenhuma virtude anterior àquela” (SPINOZA, s.d, p. 151-152). A virtude e a ética estariam, portanto, em manter o seu próprio ‘ser potente’, de acordo com a sua natureza, como afirmação da vida, mas também em conviver com outros, já que não podemos nos esquivar disto, da vida em comunidade. Já que toda ética pressupõe a convivência em comunidade.

A moral, no entanto, não pode ser boa para todos. “Na medida em que uma coisa convém à nossa natureza, ela é necessariamente boa. Enquanto os homens são sujeitos às paixões, não se pode dizer que eles concordem por natureza [...] na mesma medida, o homem é vário e inconstante [...]” (SPINOZA, s.d., p.155-156) e os homens só concordam enquanto vivem sob o domínio da razão (SPINOZA, s.d.). A Razão, portanto, unifica, enquanto as paixões definem os homens em suas singularidades a cada momento.

Spinoza ratifica a importância da convivência em sociedade, regida pela Razão, que unifica os homens e que favorece a sua convivência, e de uma necessária cautela no momento de lidar com as paixões, para que elas não tragam a discórdia ou o sentimento de tristeza, que surgem com a piedade e com a humildade. Deixa transparecer que o bem, se praticado por algum tipo de medo, não é bom, mas somente se vier de forma autêntica, ‘o bem pelo bem em si’.

Para ele, “Se os homens nascessem livres, não formariam nenhum conceito do bem e do mal enquanto fossem livres” (SPINOZA, s.d., p. 177) e conduzidos unicamente pela razão. A Beatitude seria o conhecimento interior e de Deus, uma superação desses valores e compreensão das paixões, algo além. Para ele, são úteis as relações entre os homens, mas é preciso ter cuidado, embora haja mais vantagens do que prejuízos nesta relação (SPINOZA, s.d.).

Sendo assim, é reforçada a ideia de que não podemos escapar às Paixões, pois elas fazem parte da nossa natureza; no entanto, através da Razão, pode-se almejar uma convivência entre os homens, considerando-se as nossas limitações. Melhor buscar uma convivência, apesar de todas as suas dificuldades, do que abdicar desta devido aos prejuízos trazidos. A ética estaria, portanto, na constante reflexão e na definição dos melhores caminhos a seguir nesta relação, nos caminhos seguidos por cada um, que necessariamente envolvem a convivência em comunidade e uma tentativa de ver além, acima, sobre as nossas paixões e valores.

No ‘Tratado Político’, em sua edição de 2009, Spinoza agrega a importância de levar em consideração os afetos, ao falar sobre a política e sobre o humano. Diz que os filósofos que ignoram isto escreveram uma ‘sátira’ ao invés de uma ‘ética’, ao que ele se propõe. Ao diferenciar políticos e filósofos, acerca deste ponto, ele afirma que os políticos levam os vícios humanos em consideração, portanto, são mais ‘felizes’ do que os filósofos em seus escritos, porque tomam como base a experiência e não se afastam da prática, e que teoricamente nada mais pode ser pensado, que já não tenha sido experimentado, vivenciado, em termos de convivência humana em cidades, direção e contenção de multidões (SPINOZA, 2009).

Ele afirma que a potência de qualquer ser é igual à potência de Deus, então, todo ser é livre, assim como Deus. Livre e potente. Todo homem, quer guiado pela razão ou pela emoção, age guiado por direito de natureza e quanto mais livre o homem for mais precisa conservar-se a si mesmo. A Liberdade, para ele, é uma virtude (SPINOZA, 2009). Sobre a razão e sobre o estado, explica que:

[...] queremos que todas as coisas sejam dirigidas pelo que prescreve a nossa razão, quando aquilo que a razão diz ser mau não é mau em relação à ordem e às leis da natureza universal, mas unicamente em relação às leis da nossa natureza (SPINOZA, 2009, p. 16) [...] Assim, o pecado não pode conceber-se, senão no estado, ou seja, onde o que é bom e o que é mau é determinado com base no direito comum de todo o estado e onde ninguém [...] faz segundo o direito senão aquilo que faz segundo o decreto ou consenso comum [...] a obediência, porém, é a vontade constante de cumprir aquilo que é bom segundo o direito e que, segundo o decreto comum, deve fazer-se” (SPINOZA, 2009, p. 21).

Spinoza versa sobre o sentido da existência do Estado no papel de unificar através da razão e tranquilizar as paixões:

“[...] a razão ensina a praticar a piedade e a ser de ânimo tranquilo e bom, o que não pode acontecer senão no estado; porque, além disso, não se pode fazer que a multidão seja conduzida como que por uma só mente, conforme se requer no estado, a não ser que tenha direitos que sejam instituídos segundo o prescrito pela razão [...]” (SPINOZA, 2009, P.22).

O “Breve Tratado” (2012), segundo Spinoza, traduzido nesta obra como ‘Espinosa’, é um livro que se dirige “a um grupo de cristãos protestantes, defensores da tolerância religiosa, da nova ciência da natureza e, como o próprio filósofo, formados pelo caldo da cultura filosófica holandesa do século XVII, isto é, pela obra de Descartes e pelo renascimento das filosofias estoica e epicurista, contrapostas à hegemonia universitária da Escolástica” (ESPINOSA, 2012, p. 15). Neste livro, especificamente, ele desmitifica a separação entre mente e corpo, Deus e natureza, enfrentando a moral da sua época.

O ‘Breve Tratado’ teve seu manuscrito encontrado no século XIX, mas com algumas traduções controversas. Parece ser um texto anterior ao da *Ética*, e apresenta muitas semelhanças com este último, com alguns pequenos acréscimos e diferenças na maneira de escrever. Neste livro, e também na *‘Ética’*, Spinoza apresenta uma proposta que se contrapõe ao modelo político predominante, trazendo ideias desafiadoras da moral da sua época.

Ele escreve que a natureza de uma coisa é a verdade desta coisa, e que a existência pertence à natureza de Deus. Refere-se à existência ao colocar que as essências das coisas são eternas e imutáveis, e diz ainda que Deus existe, que as coisas cognoscíveis são infinitas, mas que o intelecto humano é limitado. Não existe substância limitada, pelo que são infinitamente perfeitas a natureza, a existência e a imanência. Sendo assim, Deus é perfeito e a natureza é perfeita. Dito isto, Espinosa põe a natureza no mesmo patamar que Deus, negando o ascetismo das religiões e da filosofia pregressa. Quando diz que uma substância não pode ser produzida por outra diferente, ele deixa subentendido que Deus e natureza são iguais, fazem parte da mesma substância. Se alguma substância é limitada, o é por Deus, não porque quis limitar-se a si mesma. Por que Deus teria feito, então, a substância limitada? Segundo a tradição religiosa, e ele utiliza os mesmos argumentos para se contrapor às ideias apresentadas pelas religiões, se Deus é onipotente e perfeito, Ele tudo pode e nunca teria deixado de fazer outro ser perfeito por inveja da sua criação. Sendo assim, argumenta que há tanta perfeição na substância como em sua causa. “[...] não existe no intelecto infinito de Deus nenhuma substância ou atributo além daqueles que existem formalmente na natureza [...]” (ESPINOSA, 2012, p. 57). Fazendo isto, Spinoza procura, por meio das suas demonstrações, “[...] empregar

contra ‘eles’ as mesmas armas que impunham contra nós” (ESPINOSA, 2012, p. 58). Ele utiliza os argumentos das religiões para contradizê-las.

“[...] um agente que age em si mesmo jamais se pode dizer que tenha imperfeição de um paciente, já que ele não padece de outro. Tal é o caso do intelecto, o qual, como também dizem os filósofos, é uma causa de seus conceitos.” (ESPINOSA, 2012, p. 61). Sobre a perfeição do intelecto, a substância também seria perfeita, como princípio dos seus modos.

Para ele, então, Deus é o único ser, e o restante são modos desta substância. O homem não pode ser uma substância, pois nem sempre existiu, é um modo da substância de Deus (ESPINOSA, 2012). Quando escreve isso, o autor pretende insinuar, pois não o diz de maneira direta, embora deixe bem claro para que o leitor o compreenda, que o homem, a natureza e Deus são constituídos da mesma ‘substância’. E se Deus criou tudo o que existe, isso somente pode ter ocorrido se Ele for igual a tudo o que criou, pois uma substância não pode gerar nada diferente dela mesma. No entanto, ele coloca a racionalidade humana como algo limitado, um modo de Deus, uma parte do Todo. Sendo assim, somos parciais, limitados, criamos bem e mal a partir de uma perspectiva que se opõe a outra. Dito isto, expurga a ideia de que Deus cria Bem e Mal, isso somente poderia ter sido criado pelo homem: parcial, modo, parte, pedaço.

Faria parte da natureza humana, ainda, a opinião. Ela está sujeita a erro, pois é uma suposição, a crença que se dá pelo convencimento, mas o conhecimento claro vai além dos demais. Da opinião surgem as paixões; da crença, o desejo; e do conhecimento, o amor e seus frutos. Para Espinosa, as paixões nascem do erro, da opinião, pois “[...] somente nos ensina o que deve ser a coisa, e não o que ela é, e há uma diferença muito grande entre os dois” (ESPINOSA, 2012, p. 98). Ao citar diversas paixões, tais como: a admiração, o ódio, alegria, tristeza, estima, desprezo, soberba e auto-humilhação, esperança, medo... aponta que o melhor seria agir sem paixão, especialmente se ela for provocada pela opinião, segundo a qual, em um momento algo poderá ser bom e, em outro, ruim. Do ódio, por exemplo, nasce a tristeza e a inveja; e da aversão alguma tristeza, por ter que evitar algo que é perfeito, pois tudo seria perfeito na natureza. Ao falar sobre as paixões, Espinosa mostra como cada uma delas pode representar obstáculo ou estímulo. Remorso e arrependimento, por duvidar se algo é bom ou mau ou por ter certeza de que fizemos algo mau (ESPINOSA, 2012).

Espinosa fala sobre a inseparabilidade entre corpo e mente. Traz ainda que Deus nem ama aos homes e nem os despreza, o que contradiria tudo o que já havia colocado sobre Deus.

“Daí segue que Deus não estabelece nenhuma lei para os homens a fim de recompensá-los quando obedecem a ela. Ou, para dizer mais claramente, as leis de Deus não são de tal natureza que seja possível transgredi-las” (ESPINOSA, 2012, p. 145). Dito isto, coloca-se contra a moral humana que estabelece o certo e o errado, o bem e o mal, estabelecendo punições e culpa a quem pratica o mal, fundamentando e atribuindo essas leis, em última instância, à vontade de Deus (ESPINOSA, 2012).

E esclarece: “todas as leis que podem ser transgredidas são leis humanas” (ESPINOSA, 2012, p. 145) porque as leis que o homem estabelece não são para o bem-estar de toda a natureza, mas para uma finalidade em particular, que pode ser para a destruição de outras coisas. Sendo assim, bem e mal são definidos somente a partir da relação estabelecida entre os dois e não existem na natureza. Porque “Tudo que existe na Natureza são coisas ou ações. Ora, o bem e o mal não são coisas nem ações. Logo, o bem e o mal não existem na Natureza” (ESPINOSA, 2012, p. 87). Sobre o Bem e o Mal, ele escreve: “[...] todas as coisas são necessárias e na Natureza não existe bom nem mau”. Bom é tudo que nos aproxima da perfeição, da natureza, e mau é o que nos impede de alcançá-la. O bem e o mal do homem são apenas seus modos de pensar (ESPINOSA, 2012).

Comenta ainda sobre a limitação dos homens, como mais um instrumento da natureza. Diz ser impossível compreender as coisas divinas, somente conectar-se a Deus. As coisas desconhecidas da natureza não são provas de Deus, pois podem ter sido criadas por algo uno ou múltiplo. “Deus, para fazer-se conhecer aos homens, não pode nem precisa usar palavras, nem milagres, nem nenhuma outra coisa criada, mas somente a si mesmo” (ESPINOSA, 2012, p. 147).

Fala, ainda, sobre a inexistência dos demônios, aos quais não devemos supor a existência, porque “Não precisamos, como outros, supor os demônios para encontrar as causas do ódio, da inveja, da ira e outras paixões semelhantes, pois já as encontramos suficientemente, sem recorrer a tais ficções” (ESPINOSA, 2012, p. 148).

Espinosa põe por terra os argumentos usados para dominar. Pois não é por paixão a Deus que as pessoas se mantêm fiéis às religiões, mas por temerem os demônios e o próprio Deus. A figura dos demônios é usada para justificar as paixões humanas e incentivar a sua repressão de acordo com a moral.

Espinosa diz que devemos superar as paixões pela razão e pelo intelecto. Sobre a liberdade, ele explica:

“[...] a verdadeira liberdade; a qual de modo algum é, como eles imaginam, poder fazer ou não algo bom ou mau. Ao contrário, a verdadeira liberdade é apenas, e não outra senão a causa primeira, a qual não é de nenhuma maneira coagida ou necessitada por outro, e apenas por sua perfeição é causa de toda perfeição” (ESPINOSA, 2012, p. 73) [...] a liberdade não consiste em fazer ou não fazer algo, e porque nós já mostramos que aquilo que o faz fazer algo não pode ser outra coisa do que a sua própria perfeição [...]” (ESPINOSA, 2012, p. 74).

A liberdade, para ele, não está, portanto, na escolha entre o bem e o mal, que levaria à virtude. Está na causa e não na consequência, ou seja, somos livres para agir, e não há condicionantes para isto. A ideia do livre arbítrio pressupõe a existência do certo e do errado – criados por Deus, e não pelos homens – e que a humanidade é livre para escolher, mas desta escolha advêm consequências. O que Spinoza nos traz é uma virtude primeira, ética, proveniente da nossa natureza, das nossas paixões. Uma ressalva a ser feita nesta noção é a necessidade da razão para a convivência social que, estabelecendo um paralelo com o pensamento de Nietzsche, poderia ser considerada ‘o pairar sobre as montanhas’ uma consciência ‘divina’, o colocar-se acima e além de toda e qualquer moral. O conceito de Razão de Spinoza assemelha-se à transvaloração de todos os valores em Nietzsche, que significa compreender as paixões, perceber que existem outras pessoas com paixões diversas e contrárias, mesmo que não seja possível controlar e superar as nossas. Tal qual uma muleta necessária, um paliativo que tem a finalidade de promover a convivência em sociedade, no estado.

Tão grande foi o enfrentamento à moral da época que Espinosa demonstra uma grande cautela em relação à divulgação das suas ideias, e alerta:

“[...] resta-me apenas dizer algo aos amigos para quem escrevo: não vos assusteis com essas novidades, pois bem sabeis que uma coisa não deixa de ser verdadeira só porque muitos não admitem. E como não desconheceis a disposição do século em que vivemos, rogo-vos encarecidamente que sejais muito cuidadosos na comunicação dessas coisas a outros. Não quero dizer que devais guardá-las inteiramente para vós, mas somente que, se começardes a comunicá-las a alguém, não tenhais outro propósito nem outros móveis que a salvação de vosso próximo, assegurando-vos junto a ele que vosso trabalho não seja em vão. Finalmente, se no curso da leitura encontrardes alguma dificuldade no que proponho como certo, peço-vos que não vos apresseis a refutá-lo antes de haver meditado com bastante tempo e ponderação; se o fizerdes, tenho por seguro que chegareis ao gozo dos frutos que essa árvore promete” (ESPINOSA, 2012, p. 153).

Com isto, Espinosa encerra um de seus livros. Tamanha foi, ao longo da vida, a sua ousadia em desafiar uma moral tão sedimentada, enrijecida, que ele sente a necessidade de alertar os seus contemporâneos sobre a novidade da sua proposta, para que eles mesmos não se traiam durante a leitura, e para que não deixem a sua moral ofuscar o que está escrito de maneira tão explicativa. Para que também não sofram opressão da moral de sua época ao divulgar essa nova maneira de pensar. As proposições ‘espinosianas’ enfrentam uma tradição política assentada na moral religiosa, propõe a igualdade entre Deus e natureza, retira das divindades a responsabilidade pela criação da moral, do Bem e do Mal, e descortina a criação de uma moral parcial, que tanto o atormentou durante a sua existência, por enfrentá-la. Espinosa morre antes de dar a sua contribuição sobre a democracia, mas deixa um forte legado, que tocará autores como Friedrich Nietzsche e, posteriormente, Michel Maffesoli, ambos presentes neste texto.

2.2 A Moral

A Moral é bastante abordada por Nietzsche em seus livros, em especial em três citados aqui, “Aurora”, a ‘Genealogia da Moral’ e ‘Além do Bem e do Mal’, nos quais o autor cita a moral de rebanho como uma violência contra a potência, uma moral escrava, à qual as pessoas aderem em prol de uma unificação que, supostamente, as igualaria. Tece críticas às religiões, à filosofia e aos valores morais de maneira ampla, propondo uma transvaloração de todos os valores, um pairar nos topos das montanhas, um ver de cima, acima de todas as morais. Autores contemporâneos, também citados aqui, trazem, em seus escritos, muitas nuances dos textos ‘nietzscheanos’, uma delas é Feldens, que afirma: “A moral é um dever que se institui acima de nossa vontade e que se faz parecer fundamental” (FELDENS, 2008, p.180).

Nietzsche, em ‘Aurora’, define a moralidade como :

[...] a obediência aos costumes, quaisquer que sejam estes; mas os costumes não são mais do que a maneira tradicional (*herkommenliche*) de proceder e de avaliar [...] Onde não existe a tradição não existe decência; e quanto menos está determinada a existência pelos costumes, menor é o círculo da moralidade. O homem livre é imoral porque em todas as coisas quer depender de si mesmo e não de uma tradição estabelecida; em todos os estados primitivos da humanidade, ‘mal’ é equivalente de ‘individual’, de ‘livre’, de ‘arbitrário’, de ‘desacostumado’, de ‘imprevisto’, ou de ‘incalculável’. (Nietzsche, 2008, p.18-19).

Pode-se dizer que os atos morais preveem as exigências sociais sobre as pessoas, enquanto a ética é expressa como a possibilidade de preocupação das pessoas umas com as outras sem que haja necessidade da coação mediante um ato moral, o que somente reafirma a

noção de que, na ética, os atos de bondade não devem ser movidos pelo medo, mas sim pela vontade, como afirmação, não como negação de algo.

De acordo com Maffesoli, em sua obra “Saturação”, outro autor que traz uma forte presença ‘nietzscheana’ em seus livros; através da “moral, que [...] se baseia numa lógica do ‘dever-ser’, chega-se a abusos não previstos” (Maffesoli, 2010, p. 34). Maffesoli, no livro “O Tempo Retorna”, em 2012, traz, ainda, que:

“Com efeito, a moral, tal como foi elaborada no século XVIII, a dos ‘Direitos do Homem’, é geral, supostamente aplicável a todos os lugares e todos os tempos. Ela é o correlato lógico do político. Em contraposição, a ética (ethos) é particular, determinada por um dado lugar, tributária de um gosto específico [...] É a partir de paixões e emoções específicas que se constitui o cimento próprio do estar junto [...] a capacidade de vibrar com outros, de partilhar mitos em comum [...]” (MAFFESOLI, 2012, p.36).

Segundo Feldens (2008), os valores morais estão acima das pessoas, e se manifestam através da lei, como ordem, embora estejam sempre defasados, no passado. A obediência evitaria as distorções, as diferenças, o movimento. A autora manifesta : “[...] Mas o que significa obedecer senão perder-se um pouco de si mesmo?” (FELDENS, 2008, p. 42).

Sobre os problemas ocasionados pela moral, Nietzsche (s.d.-a) traz que o sentimento moral é tardio e sutil e a ciência moral é jovem e grosseira. Ou seja, o sentimento moral já vem sendo trazido pela filosofia, duramente criticada por este autor, e este sentimento, desde o século XIX e até hoje, é expresso também através da ciência. Segundo ele, os filósofos pretendiam encontrar os fundamentos da moral, e todos acreditavam tê-la fundado, mas ela era considerada como coisa “dada”. Todos somente a conheciam superficialmente, através de sua própria moral. Os verdadeiros problemas da moral só aparecem quando várias perspectivas diferentes são comparadas. Ou seja, Nietzsche propõe que, para compreender a moral é preciso colocar-se sobre todas elas e não ter como base a nossa própria, a transvaloração de todos os valores, o que Spinoza traz como Razão ou como Deus.

A moral impede a formação de novos costumes. Quando algo sai errado, apesar de ter-se cumprido tudo como deveria ser, não se culpa a moral, o costume ou a tradição, a compreensão se torna mais difícil e busca-se outra explicação qualquer, geralmente recorre-se à culpabilização individual por atos não virtuosos, ou ‘éticos’, que neste caso significa ‘morais’. Existe sempre uma suspeita de que algum membro da comunidade cometeu alguma falta. Essa autoridade da moral proíbe o pensamento nas coisas em que poderia ser perigoso

pensar falso [...] Os preceitos chamados morais são, na verdade, dirigidos contra os indivíduos e não querem absolutamente a felicidade dos indivíduos (Nietzsche, 2008).

Nietzsche assegura, ainda, que a Moral é a “[...] linguagem figurada das paixões [...]” (NIETZSCHE, s.d. –a, p.99), pois acontece com todos da mesma maneira, é a tirania contra a “natureza” e contra a “razão”, uma coação prolongada, significa “[...] obedecer muito tempo e numa mesma direção” (NIETZSCHE, s.d. –a, p.100). A virtude estaria na arte, na música, na dança, na razão, e no espírito, ou seja, em tudo o que transfigura, que possui algo de refinado, de louco e divino.

Nietzsche (2008) flagra a possibilidade de diminuir o poder da moralidade sobre as pessoas, pois afirma que o mundo real é bem menor do que o mundo da imaginação; e quando as causalidades imaginárias são destruídas ou quando são compreendidos os efeitos necessários, que estão para além das contingências produzidas, esse poder é, então, reduzido.

Ao escrever que a “natureza” da moral é a grandiosa estupidez que educa o espírito, produzindo horizontes limitados e obediência a quem quer que seja por muito tempo, Nietzsche assegura que ela se dirige a povos, raças, épocas e castas: ao animal “homem” e acrescenta que ouvir o novo é penoso, pois procuramos o familiar e estamos habituados à mentira. As Morais seriam remédios para as paixões, para a felicidade, feitas para todos onde não é permitido generalizar (NIETZSCHE, s.d. –a).

Neste sentido, é possível inferir que Nietzsche tece elogios às paixões, e coloca a Moral em um lugar de estupidez, de tirania, posto que, a partir dela supõe-se uma igualdade entre os homens que não existe. É uma violência imposta de maneira prolongada e uma mentira na qual as pessoas costumam crer. No entanto, é possível superar esse ‘domínio’ e escapar aos efeitos danosos à potência, às singularidades, à ética, através da compreensão dos fenômenos morais das sociedades.

O Instinto da obediência de rebanho, segundo Nietzsche, é a pobreza do desenvolvimento humano. Os chefes e independentes cedem à má consciência, como se não obedecessem também, recorrem à hipocrisia moral dos governantes procurando explicações mentirosas para comandar. Ele cita a aparição de Napoleão como a felicidade do século, pois, independente da má consciência, ele seria a vontade de potência encarnada (NIETZSCHE, s.d. –a).

Neste posicionamento, ao flagrar a farsa da dominação sustentada por valores morais criados, Nietzsche considera mais autêntica a assunção da potência e da vontade de dominação, que prescinde de subterfúgios morais e argumentos inventados para sustentar um suposto poder. Retomando a crítica aos filósofos, Nietzsche recorre a Platão para demonstrar, que desde o princípio da filosofia ocidental vêm sendo sedimentadas concepções de bom e de mau, sempre associadas à utilidade e ao erro, em cada época e sociedade específicas. Para ele, no entanto, o maior erro seria o de igualar instinto e razão como se os homens fossem todos iguais.

A manutenção da comunidade acontece, de acordo com Nietzsche, pois a imoralidade é associada a tudo o que está contra a comunidade. Não pode haver moral altruísta enquanto for assim: bom e mau designados para todos. Tudo o que diferencia e eleva é considerado mal. Isso, para ele, não é a boa consciência. Sendo assim, os homens modernos seriam a abóbada estrelada e multicolor de morais. Segundo Nietzsche, a moral na Modernidade já era contra o gosto deles, assim como a religião havia sido ao gosto de seus pais (NIETZSCHE, s.d. –a).

Para Nietzsche, toda moral que se julga boa não deixa de ser moral, apesar de aparecer como filantropia. Aquele que quer ser filantropo é também escravo. Os critérios são o sofrimento e o prazer, o que é uma ingenuidade, já que não é um objetivo, mas um fim, que leva ao desaparecimento. O sofrimento leva às alturas, e a imbecilidade e a virtude são causas e consequência uma da outra. O estudo nos transforma, mas sempre há convicções incorrigíveis, a imbecilidade: um “isto sou eu” (NIETZSCHE, s.d. –a).

Ao contrário do conceito de ética, segundo o qual se admite que sejam questionados os valores a cada instante, de acordo com as perspectivas do contexto específico e daquele que reflete e avalia; a moral é algo sedimentado, institucionalizado e enraizado culturalmente. Ou seja, apesar de não ser algo imutável, pode ser considerado algo coletivo e construído para além dos desejos e das vontades individuais. Uma vez que, tanto Nietzsche quanto Spinoza acreditam que o valor e a virtude estejam no desejo, na singularidade e na ética, a moral não seria algo desejável, desde que contrarie a existência potente, a natureza e a vida.

2.2.1 A Ordem Moral do Mundo de Nietzsche e a Superstição de Spinoza: como surge a moral?

Em uma coletânea de artigos organizada por André Martins em 2009 e intitulada “O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche”, são apresentadas algumas noções de Nietzsche e de Spinoza, autores escolhidos para o desenvolvimento dos conceitos centrais deste trabalho, como forma de expor as influências que o pensamento de um exerce sobre as produções do outro. Senão influência, ao menos semelhanças entre alguns conceitos.

Em um artigo do próprio André Martins, sobre a negação do mal em Nietzsche, é trazida uma carta deste a Franz Overbeck, em 1881, na qual Nietzsche enumera os pontos comuns entre as teorias dele e as de Spinoza. Entre esse pontos estariam: negar o mal; encarar valores como sintomas, acreditar que o homem inventa a moral; que aqueles que pensam em si são considerados maus; e que tudo o que é bom, no sentido de expansão da vida, é considerado mau. Isso acaba gerando o medo e a superstição. “À medida que o conhecimento da causalidade real das coisas cresce, o domínio de quem exerce o império da moralidade diminui” (MARTINS, 2009, p. 294).

A partir do desenvolvimento da filosofia e das ciências, cria-se o imperativo de comprovar o que se diz, reduzindo a possibilidade de invenção de explicações quaisquer sobre o mundo, de outra maneira. Se antes não se podia compreender, pois a razão humana não seria capaz de alcançar os motivos divinos, agora tudo o que é explicado precisa passar, antes, pelo crivo da razão humana, especialmente através do conhecimento científico. Sendo assim, Nietzsche propõe uma maneira de tentar superar a moral, que é através do conhecimento.

De acordo com Homero Santiago, que escreve sobre ‘A negação da ordem moral do mundo’, em 2009, e que também pode nos auxiliar nesta reflexão, Spinoza traz o conceito de superstição, semelhante ao que Nietzsche apresenta como Ordem Moral do Mundo. Nietzsche afirma que Spinoza nega a ordem moral do mundo, embora este não se atenha de maneira mais demorada ao conceito, mas utiliza algumas expressões como ‘documentos morais’ e ‘filosofia moral’. A conclusão de Santiago (2009) é que o conceito de superstição de Spinoza equivale ao de Ordem Moral do Mundo –OMM – em Nietzsche.

OMM, segundo Nietzsche, significa que

[...] existe, de uma vez por todas, uma vontade de Deus quanto ao que o homem tem e não tem de fazer; que o valor de um povo, de um indivíduo, a

vontade de Deus mostra ser dominante, isto é, punitiva e recompensadora, segundo o grau de obediência [...]. A vontade que cria é a mesma que ordena [...] cujos efeitos se farão sentir para sempre, em três âmbitos interligados: o dos deveres, o dos valores, o dos destinos humanos.(SANTIAGO, 2009, p. 173).

A partir desta concepção de Ordem Moral, é definido o que deve e o que não deve ser feito, bem como as recompensas e as punições decorrentes das ações. Acima desse sistema estaria a vontade de Deus. O conceito de OMM de Nietzsche assemelha-se ao de superstição de Spinoza (SANTIAGO, 2009).

Para Spinoza, o ‘preconceito’ é “Uma noção prévia, uma ‘afirmação injustificada’, vítima de parcialidade; em suma, é uma consequência sem premissa” (SANTIAGO, 2009, p.207). Já a ‘superstição’ “[...] é um preconceito que, a certa altura do seu desenvolvimento, apresenta-se como saber sistematizado [...] (SANTIAGO, 2009, p.207). “Doutrina da finalidade, elaboração supersticiosa que se quer teoria geral [...] sistema que explique o mundo e os fatos e aos homens estipule uma moral, deveres e modos de vida” (SANTIAGO, 2009, p.208). Sendo assim, toda superstição é preconceito, mas nem todo preconceito é superstição. Realizando um paralelo com a teoria de Nietzsche: toda OMM é moral, mas nem toda moral constitui uma OMM (SANTIAGO, 2009).

Spinoza busca compreender o que faz com que as pessoas venham a aderir a um ‘preconceito único’ e como ele se transforma em superstição. A explicação que dá é a seguinte:

Os homens comumente supõem as coisas materiais agirem como eles próprios, em vista de um fim; mais ainda, dão por assentado que o próprio Deus dirige todas as coisas para algum fim certo [...] Deus fez tudo em vista do homem, e o homem, por sua vez, para que o cultuasse. (SANTIAGO, 2009, p.177).

Spinoza se questiona por que todas as pessoas estariam predispostas a aceitar e a acatar os ‘preconceitos’ e ‘superstições’. Fala sobre o ‘fundamento’: o esforço humano para conhecer e aprender algo que lhe seja útil. O ‘*Conatus*’, ele define como a essência atual da coisa e o ‘desejo’ como próprio do ser humano. O homem sabe que deseja, mas desconhece as causas do desejo, o que favorece o desenvolvimento do preconceito e da superstição. Age sempre em busca de uma finalidade útil. A ignorância, em conjunto com o desejo, leva a ansiar pelas causas finais e só ‘sossegar’ ao saber dessas causas. É como se sempre existisse uma dúvida que levasse à inquietação (SANTIAGO, 2009).

O medo alimentaria a superstição. O ser humano segue do preconceito à superstição e, depois, à doutrina do poder de Deus. O poder ‘teológico político’ provém, segundo Spinoza, da tendência humana de seguir este caminho, do preconceito ao culto de Deus, pois, segundo ele, “[...] nada há de mais eficaz do que uma superstição para governar multidões [...]” (SANTIAGO, 2009, p. 194). O convencimento se dá pelo medo (SANTIAGO, 2009).

A transformação do preconceito em superstição é o que dá origem às religiões. A moralidade do preconceito da projeção entre os homens daria origem à superstição dos entes superiores. O bem e o mal, neste contexto, proviriam da relação entre a moralidade do preconceito e da superstição, sendo o mérito e o pecado resultados da obediência ou da desobediência a esse sistema produzido. Busca-se a liberdade, mas têm-se a servidão e a anulação do desejo. Quando as prescrições dos códigos falham, existe a explicação de que os homens não são capazes de compreender as causas divinas. Uma ignorância douta, já que não é aquela do ‘fundamento’ dos desejos naturais, mas sim, uma ignorância racional, que provém da limitação da própria racionalidade (SANTIAGO, 2009).

É importante apreender desse estudo feito por Homero Santiago que, por meio dos conceitos de OMM, preconceito, superstição, desejo, fundamento e ignorância, atrelados à religião e à vontade de Deus e, ainda, à dominação exercida pelo medo, envolvendo obediência e desobediência e recompensas e punições; Nietzsche e Spinoza buscam compreender e explicar como surgem as atitudes morais, especialmente, a OMM e a superstição. O desejo de compreender as causas finais, aliado à ignorância pela impossibilidade de compreensão de alguns fenômenos, criaria um terreno fértil para a invenção de explicações religiosas que, posteriormente são usadas com o intuito de dominar as pessoas tendo como base o medo da punição.

Spinoza não promete que a racionalidade seja capaz de explicar todas as coisas, o nexo infinito de todas as causas, ele, portanto, não despreza o irracional. Não podemos compreender tudo, apenas alguns nexos a cada momento. “[...] a perfeição das coisas é as estimar só pela natureza e potência delas.” (SANTIAGO, 2009, p. 196). Spinoza afirma que, embora seja difícil, não é impossível afastar-se desta natureza preconceituosa e tentar algo novo. Pois, somente quando começamos a desconfiar do bem e do mal, através do despreendimento da vida comum, das certezas de bem e mal, das recompensas e punições, podemos começar a pensar em algo novo, diferente (SANTIAGO, 2009).

Ainda, de acordo com Chantal Jaquet (2009), Spinoza afirma que, se os homens fossem livres, tomariam o bem e o mal, não como bom e ruim, mas tudo como necessário, as coisas pelo que são, não pelo que valem aos seus olhos. Segundo ele, as pessoas deveriam se preocupar mais com a finalidade das coisas e menos com a essência delas, pois isso constrói uma natureza servil, que pressupõe que Deus equivale ao Bem. Spinoza não rejeita totalmente a moral comum, mas também não aprova o seu conteúdo. Isso porque Bem e Mal não significam nada de maneira absoluta, mas sim relativa. São formas de pensar na relação entre o homem e o mundo, através dos julgamentos do homem e não da essência das coisas. As noções morais surgem como consequência do estatuto ontológico dos homens, de suas necessidades externa e interna.

Neste sentido, pode-se afirmar que o problema está em não perceber a parcialidade da moral, e no fato de alguns a utilizarem com o intuito de tornar outras pessoas submissas mediante o uso dos valores morais criados. Valem-se, para tanto, da ignorância, do desejo e do medo destas pessoas. Também, segundo Nietzsche (s.d. –a), toda elevação do homem até agora foi obra de uma sociedade aristocrática, que acredita na hierarquia e que tem necessidade da escravidão, em dois sentidos: uma fórmula moral, num sentido supramoral.

Tudo teria começado quando homens de rapina se lançaram sobre raças fracas. A casta nobre foi, na origem, a bárbara. Mas ela não deveria estar em função dos outros, já que da vontade de potência encarnada, de um corpo pode vir qualquer coisa, inclusive a bondade, não por um motivo moral ou imoral, mas por vontade. Esta seria, segundo Nietzsche, a diferença entre a moral de senhores e a moral de escravos. As denominações de valores foram atribuídas primeiro aos homens e depois às ações. O homem nobre cria valores, não obedece, auxilia infelizes não por compaixão, mas por impulso que cria abundância de força (NIETZSCHE, s.d. –a).

Nos povos selvagens, já havia um princípio de moral através de “mandamentos penosos e, no fundo, supérfluos” (Nietzsche, 2008, p.25). Os maus pensamentos eram atribuídos aos fenômenos da natureza, como as nuvens, tempestades e animais ferozes: a natureza má. Depois foi criada a natureza boa, na época de Rousseau, uma natureza que não poderia ser alcançada pela maldade do homem. O homem moral atribui certa crueldade aos seus deuses, que se regozijam com o sofrimento humano e que invejam a sua felicidade. Atribuem características humanas às divindades e a virtude passa a estar, assim, no

sofrimento, na privação. Os líderes espirituais de todas as épocas se valeram disto para alcançar êxito (Nietzsche, 2008).

Nietzsche afirma que os instintos humanos foram transformados pelos juízos morais. A covardia passou a ser chamada de humildade e a ser considerada boa. A inveja, vista pelos antigos gregos como algo bom, desejável, como algo que impulsiona a luta, passa a ser considerada ruim. Do mesmo modo, a esperança cega, algo que paralisa, passa a ser boa. Enfim, para ele, é como se a moral tivesse provocado uma reinterpretação de instintos humanos favoráveis ou desfavoráveis à vida e tivesse invertido as suas polaridades, tornando costume algo que vai de encontro à vida e à potência. Um homem sem apetites e desejos, torna-se, em tese, melhor, porque menos perigoso. O caminho da perfeição “um caminho real que leve à verdade [...] é um grande alívio para os desesperados que morriam de fadiga no deserto” (Nietzsche, 2008, p. 49).

Essa concepção sobre a moral é consonante com as trazidas anteriormente, nas citações de Spinoza e de demais autores. O que Nietzsche chama de homens de rapina, casta nobre e bárbaros, seriam aqueles que seguem o caminho da ética e que não se deixam dominar pela moral. Isso quer dizer que qualquer sentimento ou ação que venha a ter ou adotar, não está submetido à moral, mas sim à sua vontade potente.

Ele reafirma essa ideia quando diz que a moral de escravos quer se convencer de que a felicidade dos nobres não é verdadeira e que a linguagem, trazida junto com a moral, aproxima ‘bom’ e ‘tolo’, a liberdade e a felicidade, a moral e a moral de escravos. Para ele, somente a arte e entusiasmo na veneração e no devotamento seriam aristocráticas (NIETZSCHE, s.d. –a).

Jaquet (2009) expõe uma ideia de Spinoza sobre o surgimento dos valores. Segundo esta ideia, o desejo é sempre o princípio, pois não desejamos uma coisa porque a consideramos boa, mas a consideramos boa porque a desejamos. A gênese dos valores, então, estaria sustentada sobre um fundamento duplo: a ignorância e o desejo. O Bem é o meio de se aproximar da natureza e o Mal é tudo o que afasta, um obstáculo à realização do desejo. O Bem não é o que parece útil em si, mas o que é útil para nós.

Apesar de terem vivido em épocas distintas, é possível perceber que Nietzsche, o qual viveu na Alemanha do século XIX e Spinoza, no século XVII, em Amsterdã, apresentam concepções semelhantes no que diz respeito a essa relação que as pessoas estabelecem com a

sociedade, com suas regras e normas. A moral é considerada, por eles, um fenômeno aleatório, podendo ser constituída a partir de atos e de acontecimentos específicos, mas que, ao dissociá-la destes acontecimentos, perde o significado e pode tornar-se uma violência impor a sua obediência de maneira descontextualizada. E sempre são construídos esquemas e estruturas que justifiquem a ‘veracidade’ desta moral, frequentemente assentados em explicações religiosas, as quais envolvem poder divino, demônios, culpa, recompensas e castigos.

Sendo assim, a Moral manifesta-se sempre através de uma forma de expressão cultural. A autora Lara Moutinho da Costa, em seu livro “Cultura é natureza: tribos urbanas e povos tradicionais”, de 2011, escreve de maneira bem particular sobre a Pós-modernidade, com foco em nossos modos de vida atuais na relação com o ambiente. Ela define Cultura como uma

dimensão do processo social de construção da vida de uma sociedade, sendo o homem o seu agente produtor [...] diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo, um país, ou grupos e comunidades no interior de uma sociedade [...] expressão da vida em sociedade, da maneira como o homem se relaciona com outros homens e com a natureza. (COSTA, 2011, p.132).

A cultura manifesta-se nos aspectos materiais e na forma de organizar a sociedade, como a língua, a culinária, os fazeres, gírias, artes, música, dança, teatro, literatura, organização política e econômica, tudo aquilo que caracteriza e diferencia os povos. (COSTA, 2011).

Nietzsche, em sua obra “Genealogia da Moral”, conta que raças nobres tornam-se ‘bárbaros’ quando em contato com o exterior e que os escravos só conseguem vê-los como ‘inimigos malvados’. Fala sobre a ‘cultura’ como uma reação a esses instintos das linhagens nobres; tendo cultura como tudo aquilo que domestica a besta humana, tornando-a pacata e civilizada (NIETZSCHE, s.d. -b). Diz ainda que “estamos cansados do homem [...]” (NIETZSCHE, s.d., -b, p.41), o homem europeu, que está cada vez mais dotado de pequenez e de igualdade. Para ele, os ‘cordeiros’ consideram as ‘aves de rapina’ más e, então, por oposição, consideram-se bons. As aves de rapina são poderosas e não se poderia exigir outro tipo de atitude delas. O oposto ocorre com os cordeiros, mas eles criam a ilusão de que a sua fraqueza é liberdade e sua ação é o seu mérito e uma escolha, quando não é. Para Maffesoli, “Assim, para o que interessa aqui, quando uma *civilização* já deu o melhor de si mesma, ela

sente a necessidade de retornar à sua origem. Invertida, ela se transforma em *cultura*.” (MAFFESOLI, 2010, p.21).

Nietzsche (s.d., -b) versa sobre o surgimento dos valores morais e sobre o desenvolvimento da cultura como uma atitude reativa, por oposição àqueles que se impõem através dos instintos. Assenta a ideia de liberdade como a reação à agressividade dos instintos humanos. Segundo essa noção, a proposta de liberdade trazida pela civilização e pela cultura é o seu oposto, um aprisionamento trazido pela sugestão da modernidade.

Para ele, o objetivo da educação e da cultura seria iludir e esconder o plebeísmo; o egoísmo, sim, seria a essência das almas nobres (NIETZSCHE, s.d. -a). Desta maneira, para Nietzsche, a cultura é uma forma de sedimentar a moral, reproduzindo os seus critérios ao longo das gerações, em nome de uma suposta tradição, domesticando os instintos e as vontades potentes.

Sobre as relações desenvolvidas entre moral e religião, Blaise Benoit (2009), afirma que a Ordem Moral do Mundo (OMM) segundo Nietzsche é “[...] uma mentira no sentido de uma ilusão vital (BENOIT, 2009, p.216) [...] uma vontade de Deus que diz o que o homem deve fazer e não fazer: que o valor de um povo, de um indivíduo, se mede pelo grau de obediência à vontade de Deus [...] como princípio de castigo e de recompensa.” (BENOIT, 2009, p.217). Deus serviria como justificativa para a dominação exercida pelos denominados ‘sacerdotes’.

Ao fazer essa definição de OMM, Nietzsche atrela os conceitos de Moral e de Deus, afirmando ter a religião um papel historicamente decisivo para a constituição da moral, a qual, no entanto, não se restringe àquela. Ao atribuir qualquer norma à vontade de Deus, tendo em vista o peso histórico desta atribuição, as pessoas passam a temer a condenação divina, caso vão de encontro à moral estabelecida pela norma em questão.

Por isso, ele afirma que a moral desarticula a alma humana, imergindo-a no medo, em toda a pequenez e mesquinharia do desprazer, sempre com uma justificativa religiosa. Alerta, ainda, para as revanches fisiológicas destes excessos e sobre a possibilidade de perturbações mentais, produzidas em virtude da exploração do sentimento de culpabilidade. O pecado é uma reinterpretação sacerdotal da má-consciência. O oposto do ideal ascético é a vontade de verdade, quando o homem toma consciência de si (NIETZSCHE, s.d.- b).

Sendo assim, é apresentada uma diversidade de manifestações da moral, que, segundo Nietzsche, surge com a filosofia, assenta-se na cultura e é reinterpretada com a religião. É como se sempre existissem meios de impô-la, aos mais diferentes tipos de pessoas. Pode exercer a sua força na filosofia, através da má-consciência; nas famílias mais tradicionais, ao estabelecerem-se ritos e comportamentos muito bem definidos para cada situação de vida; ou, ainda, especialmente para aqueles que seguem um direcionamento religioso, a ideia de pecado amedronta e direciona as condutas.

Sobre a ideia de Justiça, Nietzsche a entende como provocadora de uma atitude de ressentimento, já que promove ações reativas, tidas como ressentimento ou má-consciência (NIETZSCHE, s.d. –b). Também sobre a justiça, Spinoza escreve:

“Tal como o pecado e a obediência estritamente tomada, assim também a justiça e a injustiça não podem conceber-se senão no estado. Com efeito, nada se dá na natureza que por direito possa dizer-se que é deste e não de outrem; pelo contrário, tudo é de todos, ou seja, de quem tem poder de reivindicá-lo para si. No estado, porém, onde se determina pelo direito comum o que é deste e o que é daquele, chama-se justo aquele em que é constante a vontade de dar a cada um o seu, e injusto, pelo contrário, aquele que se esforça por fazer ser o que é de outrem” (SPINOZA, 2009, p. 23).

É possível compreender, a partir dessas ideias, porque a moral, como afirmam Nietzsche e Spinoza, pode ser considerada uma violência imposta às pessoas. A sociedade é construída a partir das diferenças, mas pretende-se impor uma moral única. Além disso, sendo a Justiça uma maneira de garantir uma igualdade ascética em uma vida comunitária, por meio de julgamentos e punições, pode ser enquadrada no conceito de Moral. Por isso, Nietzsche diz que ela incentiva o ressentimento e a má-consciência, como se sempre houvesse dívidas entre os indivíduos, por terem infringido regras de conduta. As contradições da moral podem se tornar evidentes, portanto, quando emergem as ‘falhas’ da justiça e da democracia, ou seja, quando as regras definidas artificialmente são ‘quebradas’ em nome das diferenças pré-existentes.

Ainda sobre o surgimento da justiça, através da culpa e da punição, Nietzsche expõe que a consciência do homem soberano, aquele que tem o direito de prometer, é o instinto dominante da responsabilidade. Fala que a memória sempre foi associada à dor, aos holocaustos, à violência, e que a razão e o domínio das paixões ocorrem devido à violência recordada. A respeito das ideias de castigo e de justiça, afirma que não são pré-históricas, pois não havia uma relação direta entre ação, consciência e punição antes da modernidade, quando surgem concepções atreladas de posse e de contrato. O castigo e a justiça teriam vindo dessas

noções e, ainda, das quebras de contrato e desrespeito às posses. Antes, as punições eram realizadas em momentos de festas e comemorações. Com a Modernidade, o moralismo e os conceitos de ‘falta’, ‘consciência’ e ‘dever’, o homem passa a sentir vergonha desses instintos e passa a camuflar os seus desejos (NIETZSCHE, s.d. –b).

É importante lembrar que regras e normas, valores morais, culpa e punição nem sempre existiram da maneira que podemos observar hoje. As noções de contratos e de descumprimento destes acordos e punições decorrentes são características bem modernas. Hoje, então, quando se observam quebras de contrato, ausência de culpa ou de punição, ao invés das definições de “ [...] fim dos tempos [...]” ou “ [...] outros tempos [...]”, as pessoas poderiam afirmar, mais apropriadamente, que os tempos antigos estão retornando.

Para Nietzsche, existem algumas modas morais, que mudam com o tempo, que podem se manifestar na supressão do indivíduo e no sentimento de agregação, compaixão, no poder ajudar, na necessidade de reconhecimento e de agradecimento. A compaixão, por exemplo, era considerada perigosa pelos gregos, uma fraqueza. A piedade, o compadecer-se, para os povos selvagens, também era algo ruim de se sentir, que humilhava o inimigo. Eles precisavam admirar o inimigo derrotado, que não deveria demonstrar medo, e nem eles compaixão. Como podemos hoje sofrer com os nossos sofrimentos e também com os dos outros, isso, segundo Nietzsche, é algo que faz mal, mas que é valorizado de acordo com a nossa moda moral (Nietzsche, 2008).

As primeiras punições por dívidas acontecem com o sofrimento por meio do afastamento entre o devedor e a sua comunidade. Com a evolução do direito, o delito e a pessoa que o comete são dissociados e, depois, a pessoa passa a ser protegida; é quando são abandonados os instintos de violência (NIETZSCHE, s.d. –b). Essas reflexões sobre a justiça como instrumento da moral são essenciais na sociedade ocidental pós-moderna, uma vez que, apesar da grande influência que a religião e a cultura exercem sobre a humanidade; é no Império das leis que podemos encontrar a maior legitimidade de regulação de condutas em todos os lugares.

Uma vez que a humanidade não consegue chegar à conclusão daquilo que seja o justo, o bom e o correto para todos, já que os conflitos e as forças sociais geradas, inclusive pela própria ação humana, não permitem essas generalidades, inventa-se algo que esteja, supostamente, acima, para além do tempo, do espaço, do contexto, um ideal ascético. Ou

desenvolve-se uma ação reativa, de ressentimento, como afirma Nietzsche, de promoção da justiça através da reparação do dano causado pela injustiça.

As crenças e os ideais ascéticos, de acordo com Nietzsche (s.d. –b) surgem da vontade de querer, pois a pessoas preferem querer o nada a não querer. O ideal ascético dos filósofos “[...] plana acima da vida, em vez de descansar nela.” (NIETZSCHE, s.d. – b, p. 106). As três palavras mágicas do ideal ascético são: pobreza, humildade e castidade. Segundo Nietzsche, no início, a filosofia apoiou-se no ideal ascético, mas hoje há coragem, segurança, liberdade de vontade para que ‘o filósofo’ seja possível.

A vida ascética é considerada uma passagem para outra existência. O sacerdote ascético está presente em todas as épocas e lugares e a vida ascética é a autocontradição, o ressentimento, a vontade de poder insatisfeita. O ideal ascético, por fim, acaba sendo uma luta pela conservação da vida, contra o tédio e o cansaço. Isso tudo ocorre porque, segundo Nietzsche (s.d. –b) o homem é o animal mais doente de todos, pois despreza a si mesmo.

2.3 Os Valores Morais: Bem e Mal, Bom e Mau

Os valores são indícios, sinais, da moral ou dos posicionamentos éticos. Cristina Seijo, em seu artigo “Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos” (2009), define valores como princípios éticos, a respeito dos quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional. Servem como referência para julgar as condutas. Dão sentido às coisas e orientam os seres humanos em suas ações e projetos de vida. Os valores dizem o que é ético, bom, válido, como critérios para avaliar, aceitar ou recusar as normas.

Os valores, segundo essa perspectiva, seriam o componente emocional decorrente dos contatos que tiveram em suas trajetórias de vida, e que impulsiona os indivíduos em seus posicionamentos éticos, mesmo que eles não percebam ou não consigam controlar esta influência. Quando se fala em valores ou em princípios, é sobre aquilo que ‘principia’, antecipa, ou direciona as decisões, os atos e a maneira de pensar o mundo.

O desenvolvimento humano orienta as políticas, e os valores humanos para o desenvolvimento mudam com o tempo. Em qualquer país, as pessoas buscam viver bem através de uma vida longa e saudável, e adquirir conhecimentos, além de ter acesso a recursos

para manter um nível de vida decente. O objetivo do desenvolvimento humano é que se desenvolva uma vida longa, saudável e criativa (SEIJO, 2009).

Quando um país tem desenvolvimento econômico e não humano, deve preocupar-se mais com a consistência temporal e com a sustentabilidade deste desenvolvimento. Citando Sen (1998), a autora Cristina Seijo pergunta: Será que se reconhece a importância dos seres humanos neste desenvolvimento? (SEIJO, 2009).

A autora faz uma reflexão, utilizando, para tanto, as principais teorias axiológicas sobre valores. De acordo com o subjetivismo axiológico, o sujeito atribui valor às coisas. Elas não teriam, portanto, valor por elas mesmas; uma visão psicologista segundo Muñoz, embora admita a aceitação de um grupo social majoritário. Ela cita, como principais defensores desta teoria, a Escola Austríaca e de Praga, autores tais como Medina e Reyero, o qual acrescenta que não só aquilo que nos agrada, mas aquilo que desejamos cria valor.

A escola Neokantiana surge do subjetivismo axiológico e, de acordo com esta concepção, o valor está mais associado a uma ideia e não a estados de prazer e desprazer. O objetivismo axiológico considera que o valor está desconectado da experiência individual, existindo duas posições distintas, uma considera o valor como ideal (escola fenomenológica) e outra como real (perspectiva realista). A primeira concebe que o valor corresponde às formas apriorísticas da razão, valores seriam objetos ideais, objetivos, independentemente das coisas e da valoração das pessoas. As pessoas captariam a partir de sua experiência sensível. Os realistas entendem o valor como real, pois se manifesta na realidade, na existência (SEIJO, 2009).

As características fundamentais dos valores são: polaridade, gradação e infinitude. De acordo com a polaridade, os valores se manifestam em pólos positivo e negativo, valores e antivalores. Todo valor possui um antivalor e os valores são aspirados e desejados pelos benefícios que provocam: prazer, necessidade e dever. Os antivalores, por sua vez, são rechaçados pelos prejuízos que causam. A autora cita Frondizi, segundo o qual os antivalores são independentes dos valores, podem existir por si. A gradação diz respeito à intensidade dos valores, vai determinar a sua hierarquia e está diretamente relacionada à polaridade. A infinitude diz respeito à dimensão ideal dos valores, pois eles nunca podem ser alcançados em toda a sua finalidade (SEIJO, 2009).

O estudo, a categorização e a classificação dos valores permitem compreender condutas individuais e coletivas em determinados momentos históricos e ajudam também a examinar a educação em relação aos seus objetivos. Muñoz classifica os valores em vitais e culturais, que dependem da identidade. A identidade, por sua vez, é determinada por valores lógicos, estéticos, éticos, metafísicos e vitais (SEIJO, 2009).

Ortega constrói um sistema de categorias que tem como base os bens que são realizados, a atitude subjetiva com a qual enfrentamos, e utiliza três pares de critérios: pessoa ou objeto, atividade ou contemplação e social ou antissocial. Sendo assim, divide os valores em bens de futuro (verdade e moralidade); bens presentes (beleza, felicidade) e bens de eternidade (religiosos). Méndez identifica valores fundamentais, ou absolutos, e valores relativos. Os fundamentais são independentes das condições e os outros são meios para conseguir algo. Max Scheler constrói outra classificação com base na polaridade, valores e antivalores: valores úteis, vitais, espirituais e religiosos. Marín fala sobre valores mundanos, espirituais e transcendentais; já García, explanando sobre educação integral, engloba as categorias de acordo com as cinco dimensões dos seres humanos: biológica, afetiva, intelectual, social e individual (SEIJO, 2009).

As organizações são compostas por seres humanos, mas também têm seus procedimentos, então, a responsável pelas tomadas de decisão não é somente uma pessoa, mas a organização em seu conjunto (SEIJO, 2009).

Pero es la estructura de la organización la que le dota de diversos rasgos esenciales para considerarla como un agente moral; tales rasgos forman parte de su cultura institucional y la definen como organización humana.” (p 159) Agrega la perspectiva de cómo la incorporación de dicha cultura en la vida cotidiana va generando ese ethos institucional, esa identidad, referida a la identidad moral que define el horizonte de cualquier organización; es decir, la toma de decisiones; el valor de la identidad institucional y su identidad social. Sin embargo, la actuación de los seres humanos, el accionar de las organizaciones y la diversidad de los contextos están marcados hoy en día por altos niveles de complejidad, incertidumbre y conflictividad. (SEIJO, 2009).

Para este trabalho, é importante compreender o que são os valores e como eles surgem e se relacionam com as concepções de ética e de moral, entre outras, tais como cultura, justiça e religião. Ainda assim, como se trata do estudo sobre a produção de valores em uma organização escolar; é importante, também, compreender como se dá a produção de valores em uma coletividade. Sendo assim, Cristina Seijo nos traz, além de uma definição de valores e de teorias que versam sobre essa temática, inclusive com esquemas de classificação, uma

reflexão sobre a forma como eles se desenvolvem nas organizações, já que isto se dá de maneira complexa.

Ainda, segundo Nietzsche, no período pré-moral da humanidade, o ‘valor’ e o ‘não-valor’ eram definidos por suas consequências. No período moral, a origem é o que determina os valores, ela ocupa o lugar da consequência. Nietzsche pergunta, então, se agora estaríamos em um período extramoral, já que não definimos os valores nem por suas consequências e nem por sua origem. O que é intencional é superficial, a consciência é apenas a superfície; ela oculta mais do que revela. A intenção nada mais é do que um sinal, ou sintoma que possui sentidos muito diferentes para significar algo por si (NIETZSCHE, s.d.-a). Pode-se entender disto que agora a moral não é constituída devido ao que os fenômenos provocam, nem àquilo que os impulsiona, mas é algo construído ‘asceticamente’, independente dos atos e suas decorrências, já que existe uma ideia predefinida que determina o que é bom e o que é mau, sem que os fenômenos passem pela ética.

Ao falar que a humanidade produz seus próprios valores, e referindo-se aos filósofos, Nietzsche (s.d. -a) diz ser um preconceito moral pensar que a verdade é melhor que a aparência. “A vida não seria possível se não tivesse por base apreciações e ilusões de perspectiva” (NIETZSCHE (s.d. -a, p. 52). Os valores como princípios éticos acolhem essa possibilidade da diversidade entre os homens, as singularidades. Já os valores morais são estendidos a todos da mesma maneira, desconsiderando as diferenças manifestadas nas paixões e nos desejos dos indivíduos.

Nietzsche faz também uma crítica aos pesquisadores, que só buscam contribuir para as colmeias do conhecimento, mas não se interessam pelas ‘experiências de vida’. A ideia de preconceitos morais, em Nietzsche, surge do seu pensamento de que os filósofos não têm o direito de viver isolados e de encontrar a verdade por acaso. Ele se perguntava sobre o Bem e o Mal e encontrava respostas para além do mundo. A resposta, de certa forma imoralista à qual ele chegava, era que Deus seria o mal. Perguntava-se, também, sobre o modo pelo qual o homem inventou essas concepções sobre o mundo, o Bem e o Mal. Seriam elas um empobrecimento e uma degeneração da vida ou plenitude e futuro? (NIETZSCHE, s.d.-b). Ao se questionar acerca destas construções, Nietzsche põe em pauta a moral e os valores, o que move a sua invenção e as implicações disto.

Trata também sobre o valor da moral e refere-se à piedade como a doença dos filósofos. Para ele, a moral poderia ser o perigo por excelência. Ao questionar sobre os motivos de os psicólogos ingleses estudarem a emergência da moral, elenca: o instinto de amesquinhar o homem, o pessimismo ou o anticristianismo (NIETZSCHE, s.d.-b). Ou seja, ele tece críticas ferozes àquilo que se chama de moral, valores morais, religião e filosofia.

Tendo estudado ainda a etimologia de ‘bom’, que quer dizer ‘nobre, aristocrático, real, verdadeiro, possuidor’ e ‘mau’, que significa ‘plebeu, comum’, Nietzsche encontra uma resposta provisória. A moral dos guerreiros é a força física, a ação, a alegria e os jogos; já a moral dos sacerdotes é a moral dos judeus há mais de dois mil anos, que envolve abnegação, pobreza e fraqueza, o ódio e o desejo de vingança de Israel contra o seu maior adversário, Jesus Cristo. Tece, assim, críticas aos filósofos e às religiões de origem judaico-cristã (NIETZSCHE, s.d.-b).

O ressentimento e a reação, para ele, são as únicas formas de ação dos escravos. O não ao outro é o seu sim. A aristocracia considera-se nobre, boa, ativa, e tudo que pertence ao outro é baixo, desprezível, comum, mau, passivo. A nobreza é saber esquecer, amar os inimigos e não ressentir-se. O nobre sabe que foi ele que criou o ‘inimigo mau’ e o bom, tendo como critério ele mesmo (NIETZSCHE, s.d.-b).

Quando Nietzsche afirma isso, ele quer dizer que os valores morais são construídos, criados, e que os ‘nobres’ sabem disso. É preciso um distanciamento para compreender que quando são atribuídos os valores de ‘bom’ e de ‘mau’ aos fenômenos, às coisas e às pessoas, estes valores são absolutos, pois têm como parâmetro uma posição específica, uma maneira de ver o mundo. Essa concepção é fundamental para o desenvolvimento do exercício da reflexão, para o questionamento dos valores morais estabelecidos nas sociedades. Na contemporaneidade ocidental, por exemplo, grande parte dos Estados Nacionais vive sob regimes democráticos, liberais e sob sistemas capitalistas, que atribuem grande valor à liberdade, à família e à propriedade, entre outros valores.

Sobre as pessoas que enfrentam a moral, ele diz [...] a todos esses homens superiores, lançados irresistivelmente a quebrar o jugo de uma moralidade qualquer e a proclamar leis novas, não lhes ficava outra coisa que fazer, quando não eram verdadeiramente loucos, senão se fazerem loucos ou simular a loucura [...] Quem ousaria lançar um olhar no inferno de

angústias morais, amargas e inúteis, em que consumiram provavelmente os homens mais fecundos de todas as épocas? (Nietzsche, 2008, p.23-24).

[...] comecei a minar e a examinar uma antiga confiança, sobre a qual, durante mil anos, tivemos o costume de construir [...] Sobre o que menos se tem pensado até agora foi sobre o bem e o mal; sempre se considerou como uma coisa muito perigosa. [...] na presença da moral [...] não é lícito refletir [...] ali é preciso obedecer! [...] a moral conhece todo classe de diabolismo na arte de convencer (Nietzsche, 2008, p. 10).

Nietzsche afirma que o medo da punição reforça a adesão dos indivíduos aos costumes e à moral. A conservação do indivíduo prevê obediência e anulação na comunidade. Não deveríamos, portanto, tomar Bem e Mal como valores em si. Bom e Mau são atribuídos a pessoas por atitudes que produzem julgamentos, substancializando-as. Bom e Ruim deveriam ser vistos sob a perspectiva afetiva, a cada momento. O componente instintivo traz que o bem favorece ao homem, mas Bom e Mau começam a ser usados em relação à comunidade, através da projeção dos instintos do homem na natureza (MARTINS, 2009).

Daí vem que a natureza pode ser má e nos castigar, porque o homem também pode ser mau, e isso é especialmente utilizado no que diz respeito ao instinto sexual. Ruim para todos, segundo Nietzsche, seriam o declínio dos instintos, a adaptação submissa, a conservação do indivíduo na comunidade a todo preço, o medo, a reatividade, a anulação da singularidade, a moral de rebanho, e o instinto gregário. Muitas pessoas acabam, por exemplo, aderindo à moral da compaixão pelo próximo e deixam de viver a sua própria vida, porque é muito dura, e passam a viver a vida do outro (MARTINS, 2009).

De acordo com Benoit, Nietzsche, assim como Spinoza, questiona como a OMM, que, de acordo com o seu ponto de vista é completamente delirante e debilitante, pode ter tanta adesão? As respostas iriam de busca, ou necessidade de ordem, de equilíbrio, de segurança. A intenção de ter controle sobre o devir, e de manter o controle. O oposto disto seria o ‘amor *fati*’, aquele que diz ‘sim’, que está acima de todos, do bem e do mal, um amor incondicional, que acata o devir e que não busca controlá-lo. O ‘amor *fati*’ estaria de acordo com a lei trágica, a busca de grandeza, o apogeu e o declínio, o convívio entre o bem e o mal. A Ordem Moral do Mundo seria oposta à ordem trágica (BENOIT, 2009).

“O julgamento moral provém, da mesmíssima maneira que o julgamento religioso, de um estágio de ignorância [...] a ‘verdade’ designa pura e simplesmente coisas que qualificamos hoje de ‘fantasmagórico’” (BENOIT, 2009, p. 224). O surgimento da moral,

segundo Spinoza, está na alteridade, no colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, e o movimento recíproco, o que ‘assemelharia as pessoas’. Essa busca das causas finais estender-se-ia à natureza. Daí vem um dever de toda a humanidade para com esses entes superiores que criaram o mundo para o homem (SANTIAGO, 2009).

Nietzsche diz que a vontade de verdade já trouxe muitos problemas; e questiona:

Qual o valor desta vontade? Por que não preferir a não-verdade? O preconceito típico dos metafísicos de todos os tempos é que nas coisas em si está em sua razão, a crença de que seu saber é verdade, e na oposição de valores. As avaliações superficiais dos “filósofos de um perigoso ‘talvez’”(NIETZSCHE, s.d. – a, p.21).

Segundo Nietzsche, o fato da consciência não se opõe aos fenômenos instintivos. Poderíamos ter um valor, no máximo, para a manutenção de um gênero de vida, para a conservação de seres como nós. A falta de retidão dos filósofos, para Nietzsche, está no fato de que todos querem demonstrar que chegaram às suas ideias por uma dialética fria, e não admitem que seus valores estão envolvidos. Para desmitificar algumas certezas, ele diz que o pai da filosofia não é o instinto do conhecimento, mas o de dominação, e que a moral dos filósofos demonstra qual a relação hierárquica dos seus instintos. A verdade não vem da natureza, é criada. A filosofia é este instinto tirânico, esta vontade de potência, a vontade de criar o mundo, da “causa prima” (NIETZSCHE, s.d. – a).

Para Nietzsche, chegou o tempo de mudar a pergunta de: Como são possíveis os juízos a priori? Para: por que é necessário acreditar nessa categoria de juízos? Eles devem ser tidos como verdadeiros para a conservação da nossa espécie, o que não significa que eles não possam ser falsos (NIETZSCHE, s.d. – a).

Nietzsche diz que pode ser que haja realmente a vontade do verdadeiro, mas que o homem prefere um punhado de certezas às belas possibilidades, à probabilidade de algo incerto, preferem a fé de um nada: o niilismo (NIETZSCHE, s.d. – a). Nietzsche propõe a Moral da partilha da alegria, compartilhada por corajosos, resistentes, simples e alegres. Uma Moral saudável, um instinto de vida. “Existir implica afetar-se [...] valorar, haver um bom e um ruim vivencial” (NIETZSCHE, s.d. – b, p.305). Não poderíamos fugir, então, de toda e qualquer valoração. Nietzsche propõe não uma moral, mas uma compreensão da valoração como oriunda da nossa afetividade (MARTINS, 2009).

A ética, portanto, pressupõe as paixões, a singularidade e os desejos; a moral pretende se impor diante disso tudo, ao definir, de maneira ascética o que é bom ou ruim para todos,

envolvendo a culpabilidade, o sofrimento, a luta contra os instintos, o pecado, a justiça e a punição: o Bem e o Mal. Diante da ética e da moral, os valores podem manifestar-se como princípios éticos, produzidos de maneira imanente, ou como valores morais, impostos e por uma determinada maneira de ser que não permite desvios e que se coloca contra a mudança dos costumes. Na educação de jovens, é importante observar que, embora, sobretudo no ambiente escolar, mesmo na pós-modernidade, existam valores morais presentes, a relação afetiva entre educadores e educandos é essencial para a compreensão e para a produção de valores éticos. A juventude apresenta, ainda, esse desprendimento propenso a mudanças e descobertas, e cabe aos educadores incentivar o fortalecimento de uma atitude ética ou a imposição de condutas morais.

3 PÓS-MODERNIDADE É PÓS-MORALIDADE?

Neste capítulo, pretende-se expor o conceito de Pós-modernidade trazido por Michel Maffesoli, além de caracterizar esta época em que vivemos mediante reflexões de outros autores contemporâneos, pelas noções de sexo, religião, identidade, educação e valores.

De acordo com Michel Maffesoli, em “Saturação”, de 2010, na Modernidade eram propagados os valores universais de ordem e progresso, que conviveram com guerras e genocídios provenientes de uma pulsão dominadora e patogênica.

Modernidade. Precisamos de classes, de um objetivo, de um método. Tudo precisa se encaixar em algum padrão. Em virtude do temor ao caos, à não compreensão, é necessário acreditar em algo. Crenças com parafusos. Agora, nós vivemos em um período definido, historicamente, por diversos autores, como Pós-Modernidade. A cachoeira está correndo e estamos todos dependurados em pedras e galhos, com medo de cair. ‘Se eu me jogar para onde irei? Quem caiu não retornou.’ De acordo com Michel Maffesoli, em “O Tempo retorna”, de 2012, a Pós- Modernidade pode ser caracterizada pelas:

Ligações cada vez mais evidentes entre fenômenos diferentes, mas convergentes: uma mudança de fundo está-se operando. A matriz social moderna se revela cada vez mais infecunda. A economia, os movimentos sociais, o imaginário e até mesmo a política sofrem os contragolpes de uma onda de maré cuja amplitude ainda não se consegue medir. (MAFFESOLI, 2012, p.2).

Desta maneira, tanto Maffesoli quanto outros autores afirmam que a Modernidade está passando e que este período denominado Pós-modernidade ainda não é bem compreendido por nós que o começamos a vivenciar. Ainda segundo Maffesoli, é a:

Mutação social que necessita de uma transmutação da linguagem. Assim é a pós-modernidade. Ao mesmo tempo, é preciso ter a humildade para reconhecer que essa passagem de um estado para outro não é uma coisa nova. [...] no que G. Vico denominava os *corsi* e *ricorsi* das histórias humanas, existem ressacas; retornos violentos de coisas que se acreditava estarem definitivamente superadas [...] o conformismo impede que compreendamos a pós-modernidade nascente, um real denso e complexo que não pode ser reduzido a uma ‘realidade’ mensurável. (MAFFESOLI, 2012, p.2-3).

No entanto, de acordo com Costa (2011): “A visão de mundo e os valores que estão na base da nossa cultura hoje foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII.” (COSTA, 2011, p.23). Entre os anos 1500 e 1700, no fim da Idade Média e início da Idade Moderna.

No início da civilização ocidental, houve influências simbólico-religiosas de duas vertentes: hebreus e cristãos; e gregos e romanos. Essas visões se fundiram, culminando no que se chama de Idade Média, que vai do século V ao século XVI. Na Idade Média, a economia tinha base na produção agrícola, o sistema de produção era feudal e as pessoas se concentravam em áreas rurais. A Igreja possuía um grande poder e influência sobre as vidas das pessoas e a sociedade era fortemente hierarquizada em classes sociais; estando no topo os reis e imperadores e, em escala descendente, os religiosos e nobres, comerciantes e, por último, camponeses e artesãos. Neste período da história, as pessoas viviam em pequenas comunidades e mantinham uma relação mais próxima da natureza, convivendo de maneira orgânica com ela. Predominava o interesse pelo coletivo (COSTA, 2011).

A partir de 1500, período conhecido como das grandes navegações, os europeus passam a ocupar outras regiões do mundo e acumular riquezas, através da exploração do trabalho dos nativos. A visão orgânica de mundo dá lugar à visão de mundo como máquina. A Igreja começa a perder influência para o conhecimento científico e o mundo passa por grandes transformações. A chamada “Era das revoluções científicas” traz expoentes como: Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Isaac Newton, René Descartes e Francis Bacon. A mudança da visão para o universo como máquina aumenta a manipulação e a exploração do planeta (COSTA, 2011).

A descrição objetiva da ciência determinou a constituição das ciências nos séculos seguintes: XVIII e XIX. Após a Revolução Industrial, iniciada na Europa e disseminada por todo o mundo, dá-se início à superexploração do trabalho e dos recursos naturais, dando origem às sociedades desiguais. Na década de 1970, cientistas e instituições políticas internacionais como a ONU começam a criticar as consequências deste desenvolvimento. De acordo com Costa (2011), vivemos em uma crise ambiental e em um dilema civilizatório.

Maffesoli (2012) caracteriza a sociedade do período atual da seguinte maneira, ao comparar com a sociedade moderna:

“À *civilização* argumentadora, a de uma história dominável e de um laço social contratual, sucede uma cultura do instinto, em que se quer afrontar o destino. A primeira repousa sobre um projeto predizível: projeto de vida, econômico, educativo... A segunda joga com a eventualidade, com o risco, a aventura. O indivíduo racional e contratante no âmbito das instituições estáveis, o indivíduo pivô essencial da ciência política (a das pesquisas de opinião, por exemplo, das quais se mede cada vez mais a inanidade), seria substituído por uma pessoa pelo menos incerta, mas cujo querer viver instintivo parece irremediável.” (MAFFESOLI, 2012, p.44).“Porosidade,

portanto, das identidades sexual, ideológica, e até mesmo profissional” (MAFFESOLI, 2012, p.46).

Referindo-se às características predominantes da humanidade na Modernidade, Nietzsche escreve que a tendência ao esquecimento, a *tábula rasa*, é um entrave ativo, uma faculdade moderadora, pois tudo o que acontece na vida se apresenta à nossa consciência na fase de digestão, uma espécie de organização psíquica. Sem isso não haveria felicidade, esperança, orgulho e presente. O homem que é capaz de esquecer também cria uma memória para recordar pela sua própria vontade. Para que pudesse fazer promessas e garantir, assim, o futuro, o homem teve que se tornar previsível e calculável, através da moralidade dos costumes. Nietzsche define o homem autônomo como ‘*supermoral*’, além da moral. (NIETZSCHE, s.d. – b).

Maffesoli (2010), cita o ‘conformismo lógico’ de Durkheim e diz que já está no momento de, por honestidade intelectual, começar a escutar o ruído de fundo no mundo; abrir os olhos para a Pós-modernidade, deixando a preguiça intelectual e o aprisionamento dogmático. Para ele, “Em certos momentos, uma sociedade não tem mais consciência daquilo que a mantém unida, e, a partir daí, ela não tem mais confiança nos valores que garantiam a solidez do vínculo social [...] A crise acontece quando não mais se pode dizer” (MAFFESOLI, 2010, p.21).

Sobre a Modernidade e a Pós-modernidade, Maffesoli expõe:

“[...] o prometeísmo próprio do mito progressista da modernidade marginalizou a figura de Dionísio. E, obnubilado pela ideologia produtiva ou, para retomar uma expressão marxista, pelo *valor trabalho*, tem-se dificuldade em compreender, em simplesmente ver, que uma inversão da polaridade está em curso, e que os valores dionisíacos contaminaram uma boa parte da mentalidade contemporânea” (MAFFESOLI, 2010, p.27) [...] De um modo difuso, o gosto pelo risco reafirma sua vitalidade. O instinto domesticado tende a voltar a ser selvagem. Em suma, sob múltiplas formas, o *primitivo* gera lembranças (MAFFESOLI, 2010, p. 32).

Na Modernidade, havia os mitos do Progresso, do higienismo e da sociedade sem mácula. Já na Pós-modernidade, “Criação, aventura, sede do infinito, integralidade da pessoa, todas as coisas que fazem apelo mais aos sentimentos do que a simples razão.” (Maffesoli, 2010, p. 51) [...] Do Progressismo para a “[...] progressividade que reinveste em ‘arcaísmos’: povo, território, natureza, sentimentos, humores ... que pensávamos ter deixado para trás.” (Maffesoli, 2010, p. 62).

Maffesoli fala sobre a invaginação do sentido como retorno à natureza essencial das coisas, e põe a natureza trágica como aceitação da existência, um sim, apesar de tudo. Neste ponto, existe uma semelhança com o pensamento de Nietzsche, com o conceito de *amor fati* (Maffesoli, 2010).

“É essa ‘lógica do dever ser’ que vai ser encontrada na educação, na vida social, na organização asséptica da existência. Sociedade sem riscos em que a morte negada leva, como se pôde dizer, e que o afeto de não se morrer mais de fome ou de frio é compensado pelo fato de morrer de tédio” (Maffesoli, 2010, p. 69).

De acordo com Maffesoli, o indivíduo e o individualismo pertencem à modernidade e na Pós-modernidade há os pactos (societal, ecológico, afetivo). O racionalismo dá lugar ao espontaneísmo “ [...] que maltrata todas as instituições herdadas do século XIX [...] Assim, para o bem e para o mal, como é o caso com aquilo que está (re)nascendo, existe espontaneidade na recusa do poder educativo que, regularmente, surge no seio dos estabelecimentos escolares ou universitários” (Maffesoli, 2010, p. 85). Não se busca mais bem-estar econômico, mas sim o melhor estar existencial.

Dividindo-se a humanidade em dois grandes grupos de acordo com o modelo econômico, modo de vida e cultura, pode-se classificar hoje em: populações urbano-industriais, povos biosféricos, que vivem em cidades inseridas em um mercado de consumo globalizado, e os povos ou comunidades tradicionais, etnicidades ecológicas, tais como: indígenas, quilombolas, pescadores, marisqueiros e catadores de sementes, entre outros (COSTA, 2011).

Na primeira década do século XXI, havia 6,8 bilhões de pessoas no mundo e, desde 2008, a quantidade de pessoas nas cidades supera o número de pessoas nas áreas rurais, são 53% da população mundial, sendo que as cidades ocupam somente entre 3% e 4% do território do planeta. O Brasil segue a mesma tendência, sendo que 75% da população já vivem em cidades. A população urbano-industrial vive atrelada às tecnologias e ao consumo de bens e serviços e prevalece a cultura da ostentação e do consumo supérfluo. A padronização do consumo é promovida pela publicidade (COSTA, 2011).

Falando um pouco sobre o nosso modo de vida atual, pode-se dizer que, de maneira geral, o mundo tem se tornado, portanto, urbano, culturalmente homogêneo, com poucos jovens e muitos velhos, após um crescimento populacional rápido, com alto consumo de recursos naturais e conflitos sociais. Esse estilo de vida vem produzindo efeitos tais como estresse, obesidade, pressão alta, cânceres, sedentarismo, enfim, um modo de vida específico

e característico; com muito trabalho e pouco lazer, muito consumo, violência, barulho, enchentes, engarrafamentos e poluição (COSTA, 2011).

A vida nas cidades tem gerado mais oportunidades de trabalho e de educação, embora nem todos os que vivem nos meios urbanos tenham condição de acesso a serviços de boa qualidade. Os valores das comunidades mais conservadoras das cidades pequenas ou do campo são diferenciados e, por isso, muitos jovens procuram também as cidades em busca de padrões de comportamento mais atuais (COSTA, 2011).

Em relação aos autores que não admitem que estamos em um novo período histórico, chamado de pós-modernidade por Maffesoli, ele explica que: “De fato, havia um esforço para aquartelar o ‘pós-modernismo’ no domínio artístico [...] evitava identificar os fatos e os efeitos pós-modernos na vida social” (MAFFESOLI, 2012, p.4). E expressa o que pensa sobre esses teóricos, com seus paradigmas:

“Daí as fórmulas alambicadas que fazem sucesso: modernidade segunda, sobremodernidade, alta modernidade, hipermodernidade, segunda modernidade... [...] espera-se uma ‘modernidade avançada’ ou ‘em decomposição’ [...] A casa está em chamas e queremos salvar os móveis. Falemos a verdade nua e crua: trata-se de preservar, por medo, por dogmática, os valores que se elaboram em um dado momento (séculos XVII-XIX) em um dado lugar: a Europa. Valores próprios ao ‘contrato social’ e que se apresentam como sendo universais [...]” (MAFFESOLI, 2012, p.5).

Com essa observação, Maffesoli explica que essas expressões são comumente utilizadas no intuito de preservar antigos valores que já estão saturados, tais como: o indivíduo, a razão, a economia e o progresso. Para ele, existem alguns componentes da pós-modernidade, tais como o localismo e a concepção cíclica do mundo. Segundo Maffesoli: “[...] o otimismo progressista ficou para trás. O inconsciente (e até consciente) coletivo tende a retornar a uma progressividade mais humana, menos paranoica [...]” (MAFFESOLI, 2012, p.10). “Um ciclo se encerra, forçando a reconhecer que a saturação de um mundo não é o fim do mundo” (MAFFESOLI, 2012, p.11).

A diferenciação que ele faz entre progressismo e progressividade, é em relação a acompanhar a natureza, e não dominá-la. Ressalta a importância de se desvencilhar das utopias da modernidade e adotar um pensamento afirmativo: “[...] dizer sim à vida, apesar de tudo [...]” (MAFFESOLI, 2012, p.17).

“A ambiência, assim definida, traduz uma característica essencial da vida pós-moderna. A noção de *separação* que tinha sido o instrumento primordial do

paradigma moderno: separação do corpo e do espírito, da natureza e da cultura, do materialismo e do espiritual, da política e da mística [...] Essa separação está dando lugar a uma concepção muito mais orgânica, biológica do mundo, onde os diversos elementos se interpenetram de maneira estreita e fecunda. A noção de pacto seria sua expressão.” (MAFFESOLI, 2012, p.40).

Maffesoli acredita que a transição para a pós-modernidade é equivalente ao fim do Império Romano: “As instituições oficiais estão aí, mostram-se sólidas, mas já estão carcomidas em seu interior. As ideologias estabelecidas são os únicos discursos autorizados, mas ninguém presta atenção nisso. Tudo tem o gosto insípido do já visto e já ouvido.” (MAFFESOLI, 2012, p.97).

Nietzsche sinaliza uma mudança na relação com a moral, já em sua época: [...] nós, homens de hoje, vivemos em uma época muito imoral (*unsittlich*); o poder da moral (*sitte*) está debilitado de maneira surpreendente, e o sentido moral sutilizado e elevado de tal modo, que o podemos considerar como volatilizado (Nietzsche, 2008, p. 18).

Sobre as relações sexuais na pós-modernidade, Maffesoli afirma que “[...] o nomadismo sexual se impõe. A *sombra de Dionísio* paira sobre as megalópoles pós-modernas. [...] Solitário, mas não isolado. A regra nômade sexual é a compulsão do livro de endereços: esta noite, onde e com quem?” (MAFFESOLI, 2012, p.77).

Sobre a religião, Nietzsche percebe a fé no cristianismo como um sacrifício. De acordo com ele, o ceticismo em relação ao sofrimento é uma atitude da moral aristocrática. Diz que onde a neurose religiosa se manifestou na terra, ela estava vinculada a três perigosas prescrições do regime: solidão, jejum e castidade. A volúpia se transformaria, então, em crises de penitência, em negação do mundo e em destruição da vontade. Nietzsche afirmava que já era tempo acabar com isso (NIETZSCHE, s.d. –a).

Na Modernidade, as paixões passaram a ser consideradas más, especialmente ocorreu a diabolização do Eros, da procriação humana, o tormento da carne é censurável, demonizado, enquanto os tormentos da alma foram incentivados pelas religiões. As provas da fé e de toda reflexão sobre a origem da fé tornaram-se condenáveis. “Exige-se a cegueira e a embriaguez, e um canto eterno por cima das ondas em que acaba de se afogar a razão” (Nietzsche, 2008, p. 67).

Em alguns de seus livros, ele reafirma essa ideia, e tece críticas ao cristianismo e ao judaísmo, trazendo a noção de que as religiões, embora prometam o bem-estar, a saúde e a

paz, trazem com elas a culpa, a dor e o sofrimento; o que corresponde à moral escrava e não à aristocrática.

A paixão por Deus é caracterizada por Nietzsche como o disfarce da puberdade no jovem e a histeria numa senhora idosa. Segundo ele, a igreja canoniza a mulher, através das figuras de santas e a bíblia é o maior pecado contra o espírito da Europa literária. O santo, para ele, somente é admirável porque nossa vontade de potência o vence (NIETZSCHE, s.d. – a). Sendo assim, o perfil do santo é inatingível, e, caso fosse possível, seria tomado por sofrimento e vazio de potência.

No entanto, de acordo com a reflexão de Nietzsche, a ociosidade proposta pela religião contrapõe-se à atividade laboriosa dos tempos modernos, que é comandada pelo Estado. Diz, ainda, que para os fortes e espíritos livres, a religião serve para dominar; e que para os fracos, comuns, ela significa contentamento, aceitação e felicidade. Sobre a incompatibilidade entre Modernidade e Religião, ele assegura que para as raças laboriosas é difícil suportar a ociosidade: o domingo, o jejum, o esforço (NIETZSCHE, s.d. –a). A glorificação do trabalho, portanto, é a melhor polícia pois, sendo uma atividade desgastante e que ocupa o tempo das pessoas, tira os desejos e, lentamente, a razão, e a independência, força de reflexão e de meditação (Nietzsche, 2008).

A partir da ascensão da filosofia e do conhecimento científico, como formas de saber predominantes na sociedade ocidental, a religião começa a perder espaço, poder de dominação. No entanto, ela continua presente nas relações até o século XXI, na pós-modernidade, de maneira direta ou indireta, influenciando condutas.

Sobre a religião na Pós-Modernidade, Maffesoli (2012) traz que o sentido não é mais procurado no longínquo, mas sim no culto do corpo, na carne, no aqui e agora. É restabelecida a confiança nos instintos e na terra, o que ele denomina como uma espécie de fascinação.

Embora a crença no poder da individualidade e do sucesso pessoal seja alimentada a todo o instante, quando a percepção da dependência da comunidade, os sentimentos de solidão ou de fracasso afligem as pessoas, elas comumente recorrem às ‘religiões’ disponíveis: um líder religioso, um terapeuta ou um médico. Nietzsche referia-se à filosofia, à religião e à ciência como religiões, por se assemelharem em diversos aspectos.

E como não inferir que os sacerdotes das religiões tenham sido substituídos pelo Estado laico? Embora seja denominado assim, ainda não conseguiu se desvencilhar dos laços religiosos. A burguesia ascende socialmente, mas não deixa de frequentar as Igrejas, em uma relação simbiótica. A união entre a religião, o capitalismo e a democracia resulta em uma estranha matemática, na qual dinheiro mais fé é igual à salvação; ou seja, é possível comprar seu lugar no paraíso após a morte, se há dízimo ou caridade como retribuição pelos ganhos por esforço próprio e com a ajuda de Deus, para aqueles que têm fé. Embora estejamos em uma transição para a pós-modernidade, os valores morais modernos ainda se fazem presentes em um momento de crise e de desconfiança.

Ainda sobre os modos de ser na Pós-modernidade, para Feldens, “O Estado Moderno é o lugar de veridicção das verdades que tomam forma, se materializam, se organizam na forma da lei. A lei materializa as verdades, torna possível suas veridicções, ela é uma didática social” (FELDENS, 2008, p.63). Ela afirma que, através da lei, os ditadores parecem apenas seus cumpridores, como se não existisse ninguém sob a sua criação, pois ela é inquestionável. Propõe, então: “[...] pensar o Estado Moderno através de algumas linhas: o sujeito legalmente enquadrado; a moral cristã monoteísta; a razão cientificamente triunfante e a captura [...] sujeito normatizado, culpabilizado e obediente” (FELDENS, 2008, p.71).

Sendo assim, ao contrário da Modernidade, quando os excluídos, fora da normatização social eram aqueles mais estranhos, inconstantes; na atualidade, quem não acompanha as mudanças rápidas e segue uma postura mais tradicional, é considerado diferente, pois não está de acordo com a sua época. Se a identidade, durante a Modernidade, precisava ser algo muito bem definido e contornado, na Pós-modernidade torna-se difícil mantê-la constante e desenhada, já que tanto os contextos como as pessoas são constantemente ‘borradas’, manchadas, apagadas e redesenhadas.

Seguindo a definição de Costa (2011), na pós-modernidade, as tribos urbanas são “comunidades de identidade e pertencimento, um [...] fenômeno urbano ou da juventude [...] mais um dos momentos de consumo que a indústria da moda aproveita para ganhar mais dinheiro [...] grupos de pessoas que compartilham interesses em comum.” (COSTA, 2011, p.89). Todas “possuem normas, códigos de conduta, gírias, hábitos de consumo, práticas sociais e costumes próprios, que se diferenciam do comum.” (COSTA, 2011, p. 90).

Muitas vezes, especialmente quando há brigas e pouco diálogo nas famílias, as tribos urbanas tornam-se um lugar de refúgio, onde os jovens encontram pessoas semelhantes, e isso pode fortalecer a sua autoestima. São exemplos de tribos urbanas: os *hippies* e *kumbaiás*, engajados ou ativistas, surfistas, *skatistas* e esportistas, rastafáris, *rappers*, *hip hoppers* e *graffiters*, metaleiros ou *headbangers*, *punks*, góticos, emos, *indies*, *rockabillies*, *nerds*, entre outras. Elas se diferenciam de acordo com o tipo de roupas que usam, de música que escutam e das visões de mundo que têm. Diferentemente, os povos tradicionais são “os povos que mantêm um modo de vida intimamente relacionado ao ambiente onde vivem, dependendo diretamente dele” (COSTA, 2011, p.111).

Sobre as tribos, Maffesoli escreve:

“O que se vive no segredo das tribos pós-modernas. Novo espírito do tempo? Talvez fosse mais oportuno falar de uma verdadeira revolução dos espíritos, que vê a volta dos humores, paixões, emoções que a civilização dos costumes modernos tinha de certa forma domesticado, marginalizado e, até mesmo, se tinha disposto a erradicar” (MAFFESOLI, 2012, p.33).

Ele elenca, ainda, três características do fenômeno tribal: “[...] supremacia sobre o território onde se situa, compartilhamento de um gosto, volta da figura da criança eterna. Tudo o que parece paradigmático do *sentimento de pertencimento* que é sua causa e efeito” (MAFFESOLI, 2012, p.48). E define as tribos pós-modernas como: “[...] uma forma de compartilhar um gosto específico [...] É a partir de emoções, paixões, afetos específicos, que vamos, a partir de então, pensar e organizar o elo social [...] Isso quer dizer que é bem delicado continuar a imaginar o mundo a partir de um universalismo que nos é tão habitual.” (MAFFESOLI, 2012, p.50).

As tribos manifestam o *amor fati*, a inocência do devir-retorno às tradições o exercício da solidariedade e na revivescência de forças primitivas. “Também é essa recusa da ‘maquinação’ política que se encontra na origem do temor inspirado por essa nova maneira de estar junto” (Maffesoli, 2010, p. 36). O ideal unitário da Modernidade, da homogeneização, está saturado e há um retorno à heterogeneidade. A socialidade é revestida de um prazer lúdico e não mais na funcionalidade, e a vida comunitária declina e as tribos surgem. Novas formas de generosidade e de solidariedade estão, hoje, desvinculadas do estado providencial. (Maffesoli, 2010).

Em relação à comunidade, Nietzsche afirma que a sua formação é um modo de tentar superar o ódio de si, uma doença humana. Segundo ele, os fortes aspiram dissociar-se; e os

fracos, contrariamente, buscam associar-se. Os fortes associam-se para ações agressivas e de resistência individual, enquanto os fracos associam-se por prazer e para irritar os instintos dos fortes (NIETZSCHE, s.d.-b).

É importante compreender que a maneira de conviver em comunidade também sofreu alterações com o tempo. As comunidades de hoje são mutantes e surgem novas e diferentes a cada dia, assim como desaparecem. Tanto os núcleos familiares, e de trabalho, como as redes virtuais, os modismos relacionados à preferência musical e os modos de vestir-se surgem e se dissolvem a todo o instante e de maneira bem rápida. Em épocas anteriores, de maneira predominante, as famílias permaneciam juntas ao longo da vida, as pessoas chegavam até a época da aposentadoria na mesma empresa e os modos de vestir-se e preferências eram cultivadas durante anos. Os jovens, em geral, apresentam uma facilidade maior em se transmutar desta maneira, pois nasceram nesta época, diferentemente das pessoas mais velhas, que, por vezes, ainda estão apegadas ao modo tradicional e mais constante de ser. A Pós-modernidade abre espaço para todos os tipos de manifestação: comunidade, independência, comportamentos de esquerda e neofascismos. É como se agora tudo fosse permitido. A moral já não exerce tanta opressão sobre as pessoas, especialmente sobre os mais jovens, que desconsideram as instituições construídas na Modernidade.

“O cotidiano pós-moderno se caracteriza por uma forma de volta ao paganismo: ao *paganus*, camponês ligado a essa terra aqui, que aproveita, tanto bem quanto mal, os frutos desse mundo, que repatria o gozo no aqui e agora. É fácil ver quão numerosas são as práticas cotidianas, principalmente nas novas gerações, com fortes conotações pagãs. [...] nos grupos musicais, nas afinidades sexuais, nas exacerbações tribais (tatuagens, *piercing*), [...] no simples e não obstante forte hedonismo cotidiano.” (MAFFESOLI, 2012, p.25).

Maffesoli (2012) afirma que a solidariedade mecânica, do contrato social e do Estado-providência, dá lugar a uma solidariedade orgânica: “vinda de baixo e reinvestindo formas ‘arcaicas’ (primeiras, fundamentais), tribais, e repousando sobre o sentimento de pertencimento e as emoções vividas em comum” (MAFFESOLI, 2012, p.26).

Sobre a falência do Estado Moderno, Maffesoli traz que:

“[...] é uma forma de enraizamento que volta à ordem do dia. Mas, ao mesmo tempo em que o *Estado social não funciona mais*, é a partir dessas raízes que se elaboram as novas formas de solidariedade, outras maneiras de expressar a generosidade, os auxílios mútuos cotidianos, até a consideração dos sofrimentos, das doenças e outras manifestações das aflições humanas. O enraizamento se torna dinâmico e delimita o orbe de um laço societal em profunda mutação.” (MAFFESOLI, 2012, p.49).

Sobre a identidade na pós-modernidade e a respeito de como isso se dá na educação, ao se remeter ao período da modernidade, ele expõe:

“No âmbito da instituição educativa moderna, a criança que tínhamos sabido conduzir a animalidade à civilidade, ou da barbárie à humanidade, era provida de uma identidade intangível. Em primeiro lugar, identidade sexual: homem ou mulher. Seu gênero devia ser estabelecido e estável. A mesma coisa para a identidade profissional, fazendo o indivíduo assumir uma função de contornos bem definidos, função que ele deveria exercer ao longo de toda a sua existência ativa. Por fim, identidade ideológica, integrando-o em uma clivagem funcional: política, intelectual, eventualmente espiritual, em tudo previsível e asseguradora” (MAFFESOLI, 2012, p.46-47).

Sendo assim, segundo Maffesoli, na Modernidade, as pessoas eram classificadas em classes sociais e categorias socioprofissionais, pondo tudo em ordem. Na Pós-modernidade, entretanto, no que tange ao trabalho, mas também às relações de maneira geral entre as pessoas, no que se refere à família, religião, sexualidade, enfim, nada é estático, tudo se transforma, e a maior tendência é não haver planos para longo prazo. As tribos, os vínculos, tudo é mutante. A ordem é a desordem, e o Estado é cada vez mais nômade e menos Moderno.

4 ESTUDANDO A PRODUÇÃO DE VALORES MORAIS ATRAVÉS DA ESCOLA

4.1 Caracterização da escola

Antes de se tornar “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe”, mais popularmente conhecido como Instituto Federal de Sergipe, ou simplesmente IFS, a organização em estudo passou por diversos momentos históricos do Brasil. Embora haja notícia da existência anterior de outras escolas técnicas e profissionalizantes, prefere-se marcar, de maneira geral, o início deste tipo de escola no Brasil, a partir das legislações específicas. Há que se ressaltar também, que esse histórico, presente nos documentos pesquisados, refere-se mais precisamente às Escolas de Aprendizes e Artífices, e que não são feitas referências às antigas Escolas Agrotécnicas, que, ao se unirem àquelas, deram origem aos institutos federais. O histórico aqui apresentado tem como base o Projeto Político Pedagógico do IFS, de 2009, e o Acordo de Metas e Compromissos dos Institutos Federais, de 2010.

Sendo assim, tendo sido instituído pelo Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foi criada, inicialmente, uma rede de ‘Escolas de Aprendizes e Artífices’ com o objetivo de atender aos chamados “desfavorecidos da fortuna”, expressão utilizada no próprio decreto. O objetivo explícito dessas primeiras escolas era garantir a sobrevivência às classes proletárias (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

Em meados da década de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices são substituídas pelos Liceus Industriais, com objetivos e organização bem semelhantes aos das antigas escolas. Em 1942 começam a surgir as Escolas Industriais e Técnicas, cujo objetivo era oferecer formação profissional acompanhando as mudanças ocorridas no contexto brasileiro que começa a passar de uma economia agroexportadora para uma produção industrial (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, adquirindo maior autonomia didática e de gestão e intensificando a formação de técnicos com o objetivo de compor a mão-de-obra necessária para o crescimento da industrialização no país (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

À época da Ditadura Militar no Brasil, mais especificamente no ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional, e de maneira obrigatória, todo o currículo do segundo grau, o que faz com que as Escolas Técnicas adquiram um prestígio, aumentando também a urgência na formação desses técnicos (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

Ainda na década de 70, algumas escolas técnicas transformam-se em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), incluindo, em suas ofertas, os cursos superiores de engenharia e esse processo estende-se gradativamente a todas as escolas técnicas brasileiras. Na década de 1990, essa mudança é institucionalizada em todo o país, através do decreto 2.208, de 1999. Os primeiros cursos técnicos foram os de Edificações, em 1962, seguido pelos cursos de Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e de Máquinas e Motores. Na década de 1980, foi criado o curso de química e de auxiliares técnicos de eletrotécnica e telecomunicações. Tudo isso, a partir das demandas do setor industrial e, posteriormente, de serviços (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

Após um convênio assinado entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), durante a década de 1990, é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). A partir desses investimentos, são iniciados questionamentos acerca das relações entre educação e trabalho na formação. Principia-se a preocupação com as mudanças regionais através do ensino, da pesquisa e da extensão (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

Através de acordo entre o MEC e o BID, em 1983, a então Escola Técnica Federal de Sergipe (ETF-SE) cria uma unidade descentralizada no município de Lagarto, a qual começou a funcionar, efetivamente, em 1995, após a portaria 489, de 6 de abril de 1994, inicialmente, apenas com os cursos de Edificações e Eletromecânica e, posteriormente, em 1996, com o curso de Informática Industrial (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

O Governo Federal já tinha o objetivo de expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, construindo 150 novas unidades em quatro anos, que ofertassem cursos nas mais diversas modalidades e níveis de ensino. A definição de onde seriam construídas essas unidades e os perfis dos cursos dependeria de estudos sobre as regiões e sobre as atividades produtivas locais, levando-se em consideração variáveis diversas. Em

Sergipe, foram escolhidos, para receber novas unidades, os municípios de Itabaiana, Estância e Nossa Senhora da Glória (Projeto Político Pedagógico Institucional, online).

No entanto, o Governo Federal propõe a extinção dos CEFETs e a criação dos Institutos Federais, através da lei 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e mantém alguns CEFETs e Universidades Tecnológicas. A partir desta mudança, a antiga escola Agrotécnica Federal de Sergipe firma um acordo de parceria entre autarquias e há uma integração entre esta e o CEFET SE, ambos vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É criado, então, o Instituto Federal de Sergipe, e as antigas unidades tomam-se *campi*, cuja administração central é uma Reitoria, assim como as Universidades Federais.

Os Institutos Federais são definidos nesta lei, em seu artigo 2º, que diz que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Lei 11.892/08).

Os *campi* selecionados para esta pesquisa foram os dos municípios de Aracaju (antiga sede), São Cristóvão (antiga Escola Agrotécnica Federal) e Lagarto (antiga unidade descentralizada- UNED), que foram escolhidos por serem os mais antigos e devido aos seus perfis diversificados: rural, urbano, capital e interior do estado. Embora os documentos institucionais estudados sejam idênticos para todos os *campi*, existem especificidades locais que ultrapassam os documentos e que poderão ser compreendidas através das falas dos estudantes.

4.2 A Metodologia escolhida

Maria Cecília de Souza Minayo, em seu capítulo “Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social” que compõe o livro de organização desta mesma autora “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade”, de 1994, explica que a metodologia diz respeito não somente à técnica, mas à articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Tanto a teoria quanto a prática estão nela embutidas, além da criatividade do pesquisador.

A metodologia utilizada para o mapeamento dos resultados foi qualitativa: a revisão de literatura em conjunto com um método de inspiração cartográfica, tendo como instrumentos

de mapeamento e de discussão a pesquisa documental e os registros gravados e transcritos das entrevistas individuais. A discussão também foi conduzida através do método cartográfico, ao mapear os valores encontrados tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados e relacioná-los com as teorias estudadas.

A opção da tríade, documentos e entrevistas, justifica-se pela importância em perceber o que está presente na construção da organização estudada, de acordo com todas as diretrizes nas leis brasileiras, mas que não dispensa a relevância de investigar como esses regulamentos e leis afetam as pessoas que constituem essas organizações e que são afetadas por elas. Afinal, o objetivo maior desta pesquisa é perceber os valores que vêm sendo produzidos e isso envolve, necessariamente, o modo como as pessoas recebem e lidam com esses valores, ou ainda, a percepção que elas têm sobre essa produção e como isso as afeta.

As técnicas das metodologias qualitativas podem ser consideradas mais adequadas às ciências sociais e humanas. O método cartográfico, em conjunto com a discussão por meio da revisão da literatura, constitui uma metodologia pertinente ao trabalho, uma vez que seu objeto não é considerado imóvel, dissociado e sem potência de transformação, mas sim, histórico e dinâmico. Tendo em vista as implicações ideológicas das ciências sociais e humanas, deve-se questionar acerca do que está sendo produzido e das reverberações que isto causará nos sujeitos, dado o lugar de produção de verdades que a ciência ocupa no ocidente, e o respeito ao que é produzido sob o rótulo da cientificidade (MINAYO, 1994).

John W. Creswell, em “Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto”, livro sobre metodologia publicado em 2007, versa sobre a revisão da literatura, que tem o objetivo de demonstrar a relevância do estudo proposto e rever teorias e investigações relacionadas a ele. Na pesquisa qualitativa, esta revisão vem no corpo do texto ou nas análises e considerações. Inicialmente, identifica-se o tópico que se pretende estudar e é iniciada uma consulta a livros, revistas científicas e periódicos sobre teorias e estudos relacionados. Em seguida, deve ser construído um mapa de literatura de pesquisa considerada relevante para o problema pesquisado. Após as leituras, é importante resumir esses trabalhos e redigir a revisão da literatura.

A importância da revisão da literatura está em rever o que já fora escrito e estudado sobre o tema em pauta, uma vez que, frequentemente, existem autores e pesquisadores que já fizeram referência ao mesmo tema. Tanto as ciências como a filosofia, ao abordarem questões específicas, retomam autores que seguiram uma perspectiva parecida ou trabalharam com

fenômenos semelhantes, pois o conhecimento da humanidade, apesar de ser dividido didaticamente em áreas, subáreas, disciplinas e temas, é uno, um todo; e essas categorias estão sempre relacionadas e se complementam em uma visão geral sob perspectivas diversas, por vezes convergentes, por vezes divergentes.

Os documentos institucionais pesquisados foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Trecho da Constituição Federativa Brasileira de 1988; Acordo de metas e compromissos dos Institutos Federais; Projeto Político Pedagógico do IFS e Trecho do Regulamento da Organização Didática do IFS.

A Pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira foi a revisão da literatura, juntamente com a pesquisa documental; e a segunda, foram as entrevistas individuais com os estudantes, onde já havia inserção da pesquisadora como psicóloga.

Os valores tomados para a discussão foram elencados primordialmente a partir de dois documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal de 1988, considerando-se a relevância destes na previsão dos valores a serem produzidos e incentivados no tipo de sociedade em que vivemos, nos níveis mundial e nacional, respectivamente, do qual o sistema de educação escolar é parte integrante.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no período do Pós-Guerra, em 1948, no qual os países ‘Centrais’ do Ocidente, envolvidos direta ou indiretamente na Guerra, comprometeram-se em assumir um acordo sobre valores democráticos. Em um trabalho que versa acerca de valores no ocidente, não haveria como não tomá-lo como referência para esta investigação, uma vez que este documento serviu como parâmetro para a elaboração dos documentos Constitucionais do mundo ocidental do Pós-Guerra e traz valores que permeiam esse tipo de sociedade.

Em complementaridade, trazendo a discussão para o contexto brasileiro, a Constituição Federativa promulgada em 1988 é um reflexo do documento citado anteriormente, embora traga aspectos específicos da realidade nacional. O trecho estudado nesta pesquisa refere-se ao Preâmbulo e aos Títulos I e II; sendo o Título I (Dos Princípios Fundamentais) e o Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, em seus Capítulos I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) e II (Dos Direitos Sociais), cujos conteúdos contemplam os valores democráticos inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que interessam a este trabalho. É tomado como objetivo deste documento:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Preâmbulo, Brasil, 1988).

A partir destes dois documentos, foram elencados os valores trazidos, considerando-se o tipo específico de sociedade em que vivemos, situando o contexto ocidental, brasileiro e contemporâneo.

O Acordo de Metas e Compromissos dos Institutos Federais é um documento de caráter administrativo que representa um acordo firmado no ano de 2010, através do qual são definidas diretrizes para o trabalho nas instituições federais de ensino, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Tem o objetivo de nortear as ações, no sentido de garantir a constituição de uma rede com princípios semelhantes de inclusão, de desenvolvimento de pesquisa e extensão em diversos níveis e modalidades e valores das instituições democráticas, entre outros.

Já o Projeto Político Pedagógico Institucional vigente no IFS é um documento local, elaborado em 2008, e reformulado em 2009, com a participação de toda a comunidade escolar. É parte integrante de um documento maior, o Projeto de Desenvolvimento Institucional, de caráter administrativo. Os Projetos Pedagógicos tornam-se obrigatórios a partir da lei 9.394/96, e preveem a participação de toda a comunidade na construção das metas e objetivos da escola.

O Regulamento da Organização Didática é um documento ainda mais específico da organização escolar, pois é um regulamento interno que versa sobre as condutas comportamentais da comunidade, envolvendo valores, prescrições de comportamento e prevê as sanções disciplinares nos casos de seu descumprimento. A sua versão atual foi elaborada em 2011. Para este trabalho, foi considerado o trecho que vai até a seção IV, que trata sobre os direitos e deveres dos discentes.

Na abordagem dos resultados, foram trabalhados os valores encontrados nos documentos e nas entrevistas, posteriormente traçando as linhas delineadas entre eles, bem como a sua forma de manifestação e significados no contexto escolar de acordo com o referencial teórico utilizado.

Para a discussão dos resultados, tanto dos documentos institucionais como das entrevistas, recorreu-se ao método cartográfico. De acordo com Eduardo Passos e Regina Benevides Barros, em seu livro “Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade”, do ano de 2000, o movimento político da década de 60, tendo como expressão o ‘maio de 68’, coloca em cheque toda e qualquer manutenção do *status quo* e inaugura uma nova forma de pensar. A partir de então, surge a concepção de que todo cientista está implicado com sua visão de mundo, rompe-se com as dicotomias sujeito-objeto e teoria-práxis. O que há são processos de subjetivação e objetivação e o conhecer torna-se sinônimo de fazer. O método cartográfico é uma forma de pesquisar segundo este modelo de pensamento.

Denise Mairesse, em seu artigo “Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa”, publicado em 2003 como capítulo do livro “Cartografias e Devires. A Construção do Presente”, diz que: “A cartografia [...] remete o pesquisador a uma intensa reflexão sobre o fazer da pesquisa” (MAIRESSE, 2003: 259). Toda uma tradição moderna, cujos paradigmas relacionam-se à constatação de fatos, busca da verdade e dissociação entre sujeito e objeto é questionada. Inaugura-se, então, uma nova forma de produzir o conhecimento, que envolve a criação, a implicação do autor. De acordo com esta nova forma de pensar, ao estudar seu “objeto”, o pesquisador/cartógrafo insere-se em novos processos e é transformado por estes, bem como os transforma. Nem o pesquisador, nem o objeto são, portanto, os mesmos, uma vez que o encontro destes é um fenômeno único, apreendido somente na relação.

Algumas disciplinas que estudam modos de subjetivação já vêm trabalhando com as noções de tempo, espaço e arte na composição e decomposição das formas. Aquelas disciplinas que se encontram teoricamente distantes, em nome de uma cientificidade, estão entrelaçadas e formam redes de produção de subjetividade e de territórios. O *acontecimento*, segundo teóricos ‘nitscheanos’ e ‘deleuzianos’, corresponde ao inusitado absoluto, que se impõe sobre outras formas e transforma toda uma ecologia social e cognitiva dos modos de subjetivação. Ele rompe, portanto, com a linearidade do tempo, vai de encontro às noções de progresso e evolução de Descartes e inventa formas mais criativas de vida (MAIRESSE, 2003).

É esta a proposta do método cartográfico: cartografar acontecimentos. A prática de pesquisa, com o método cartográfico, tem o objetivo de criar novas formas de fazer científico, no qual estão implicados pesquisador e pesquisado. Coloca-se em questão, portanto, toda uma

tradição positivista, segundo a qual a objetividade do pesquisador e a busca da verdade seriam a melhor opção (MAIRESSE, 2003).

O método cartográfico é, a um só tempo, uma ação de análise-descrição, uma intervenção e uma produção de efeitos-subjetividade (PASSOS e BARROS, 2003). Sendo assim, para além do simples mapear, o cartógrafo tem a possibilidade e o compromisso de ressignificar o mapa em função das mudanças de ordem social que vão se operando. Ao considerar o diferente, o heterogêneo e o imprevisível, o cartógrafo vai traçando caminhos sem pretender uma verdade. Busca-se, assim, empreender uma produção de conhecimento na qual seja considerada a atualização – característica que marca a complexidade dos acontecimentos sociais. Atualização aparece aqui como fenômeno, não como um estado, e sim um processo em que estão presentes as transformações.

Assim como o contar e o escutar, o registrar e o escrever também são redes de tradução em busca de criação de sentidos. O mapa se confunde com a trajetória e o próprio cientista se implica nesta trajetória, cartografando-a em suas transformações. A cláusula principal e que influencia as escolhas do pesquisador-cartógrafo é o compromisso com a vida. Ele se envolve e não há um caminho melhor ou mais correto, apenas o mais intenso (MAIRESSE, 2003).

A entrevista foi escolhida para a aproximação com as pessoas no campo desta pesquisa. Ela é o procedimento mais comum utilizado no trabalho de campo, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva. Por meio das falas dos participantes, são colhidas as informações. As entrevistas podem, ainda, ser estruturadas ou não-estruturadas, a depender das intenções do pesquisador. Nas entrevistas não-estruturadas os participantes falam livremente, enquanto nas estruturadas, as perguntas já estão prontas. As semiestruturadas, utilizadas nesta pesquisa, são feitas com base em uma articulação entre as anteriores, ou seja, com base em um pequeno roteiro ou tópicos, mas deixando o entrevistado livre para direcionar a fala a partir deste pequeno direcionamento inicial (NETO, 2004). Devido à opção feita pelas entrevistas, foi necessário, ainda, submeter esta pesquisa à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ligado ao Ministério da Saúde, pelo qual ela foi avaliada e aprovada.

Essa revisão teórico-metodológica, com a descrição dos procedimentos adotados na investigação, busca esclarecer os caminhos percorridos no processo de pesquisa, desenhando e redesenhando os mapas de acordo com os lugares que são encontrados. Somente assim, o

leitor poderá compreender o ponto de partida, bem como conhecer os detalhes do caminho e ir descobrindo este grande mapa, que só faz sentido para aquele que acompanha os acontecimentos específicos deste movimento.

4.3 Cristalização moral: as leis

“A lei faz de si própria um valor moral que está acima do bem e do mal” (FELDENS, 2008, p.72).

Segundo Feldens, “A lei é racionalização moral dos preceitos civilizatórios. É a organização institucionalizada dos significantes de nossa modernidade reguladora da vida, das relações, do destino” (FELDENS, 2008, p.50). Além disso: “Obedecer a lei passa a ser uma espécie de obrigação moral. E vão se engendrando sujeito, legislador, estado, ordem, lei, decretos, portarias, modelos ... o Estado inventa uma moral de Estado” (FELDENS, 2008, p.154).

O sentido da presença das leis neste texto é percebermos de que maneira são postas as diretrizes para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente para o Instituto Federal de Sergipe. E, antes disso, de maneira mais ampla, como as nossas leis que regulam as condutas, que ditam os nossos modos de pensar e de agir estão escritas, que palavras e expressões manifestam os valores presentes. A proposta é, após ouvir as falas dos estudantes, pensar o que está presente nessas legislações, refletindo também, em paralelo, sobre o que as falas deles fazem ecoar.

Em uma leitura documental preliminar, notou-se que, nos documentos Federais extensivos a todos os institutos, há a previsão de que valores sejam trabalhados, o texto traz essa perspectiva predominantemente em forma de diretrizes gerais, e algumas mais específicas, relacionadas a valores, presentes tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto na Constituição Federativa Brasileira de 1988.

Os valores encontrados na Declaração Universal dos Direitos humanos, e suas respectivas quantidades, foram: Liberdade (7); Direito (5); Família (Matrimônio, maternidade) (3); Igualdade (2); Vida (2); Segurança (2); Educação (Instrução) (2); Respeito à diversidade (2); Justiça (1); Paz (1); Lei (1); Dignidade (1); Humanidade (1); Progresso (1); Fraternidade (1); Religião (1); Moral (1); Democracia (1); e Privacidade (1).

Neste Tratado, considerado universal, já que foi assinado por quase que a totalidade dos países do ocidente contemporâneo, são reforçados os valores liberais das grandes

Revoluções Burguesas ocorridas na Europa. São enfatizados: o respeito às leis internacionais, a soberania dos Estados Nacionais, os direitos e as ‘liberdades’ individuais. Isso pode ser entendido como fruto de um incômodo gerado no período de Guerras e da ascensão da influência do poder econômico de um bloco de países em detrimento do uso de um poder bélico não mais desejado. No entanto, é importante notar que são citados somente uma vez cada, nesta Declaração, valores como: paz; dignidade e humanidade.

Sendo assim, herdaram-se esses valores e eles acabam se tornando diretrizes implícitas, que se manifestam nos documentos constitucionais de diversos países, inclusive do Brasil, e que influenciam os modos de ser, de pensar, e de agir na sociedade. O que está em pauta nesta declaração são os valores a serem incentivados na Modernidade, as instituições que garantiriam as liberdades individuais e dos estados nacionais contra as guerras e pela liberdade de mercado, para o enriquecimento ‘reparador’ de um período de devastação.

Durante as conversas com os estudantes, percebe-se uma grande valorização desta liberdade suposta, ainda subjacente ao nosso modo de vida . Um deles, o informante 1, relata os motivos de ter saído do antigo colégio, e também as primeiras impressões que teve sobre o instituto: “Não tinha liberdade... Eu sempre quis fazer um jornalzinho lá e nunca... deram essa liberdade pra mim. [...] Logo que eu cheguei aqui eu comecei a conhecer o pessoal...a liberdade da instituição aqui é diferente, um ambiente completamente diferente” (Informante 1 - informação verbal).

Já na Constituição Federativa do Brasil de 1988, os valores mais frequentes no trecho estudado foram: Lei (14); Direitos (13); Liberdade (13); Trabalho (8); Família (7); Saúde (7); Salário (7); Diversidade (6); Igualdade (6); Deus e religião (5); Propriedade (5); Vida (5); Estado (4); Paz (4); Individualidade (4); Autoridade (3); Democracia (3); Soberania e independência nacional (3); Moral (3); Moradia (3); Dignidade (3); Segurança (2); Justiça (2); Educação (2); Pluralismo (2); Humanidade (2); Lazer (2); Cidadania (1); Fraternidade (1); Solidariedade (1); Progresso (1); Transporte (1); Vestuário (1); e Infância (1).

Percebe-se a influência direta da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a Constituição Federativa do Brasil, que enfatiza os valores da Lei, e especialmente dos Direitos e da Liberdade, que também são os mais frequentes naquele texto. A relevância atribuída a esses valores em legislações consideradas fundamentais para as sociedades para as quais se direcionam materializa o poder do Estado sobre a vida das pessoas; pois, embora outros

valores das relações humanas sejam citados, o que predomina é a ênfase do respeito às leis do Estado Democrático e os direitos e as liberdades individuais, trazidos por um novo modo de ser ocidental. É relevante notar, ainda, que, embora esteja explícito neste primeiro trecho da Constituição que o Estado brasileiro é laico, ‘Deus’ e ‘Religião’ também são citados no mesmo trecho. Durante as entrevistas com os estudantes, nota-se o conhecimento que eles têm sobre os seus ‘direitos’: “Qualquer espaço da escola eu posso ficar. É um direito meu” (Informante 1 - informação verbal).

O trabalho, o salário, a previdência, a família, e a saúde, também aparecem em destaque, demonstrando que estamos em uma sociedade do trabalho, através do qual existe a promessa da segurança social, através da previdência, incluindo a saúde como tema de atenção do Estado, e tendo como outra base a instituição familiar. Esses elementos já foram citados na introdução deste texto, além da educação escolar, como integrantes do modo de ser moderno, como instituições que permeiam nossas vidas e que são tomadas como parâmetros das políticas de governo.

Já nos regulamentos mais específicos, percebe-se que o trabalho de valores na escola está previsto, embora tenham sido observadas orientações diferentes em relação aos documentos anteriores, a depender da interpretação, ao serem definidas recomendações de comportamento que restringem o direito à manifestação e de ir e vir, baseados em valores morais específicos da nossa sociedade, relativos a influências de origem religiosa e da concepção moderna de disciplina. Ao mesmo tempo, estão bem presentes: a inclusão, a educação escolar e a participação social, como veremos a seguir.

No Acordo de Metas e Compromissos dos Institutos Federais, as expressões que mais aparecem são: Inclusão (10); Justiça (1); Equidade (1); Cidadania (1); Ética (1); Preservação do meio ambiente (1); Transparência (1); Gestão democrática (1); e Regionalização (1).

Mediante a predominância de recomendações a todos os Institutos Federais do país de que seja realizada a inclusão socioeconômica e cultural, além do acolhimento das diferenças, nota-se um forte direcionamento do Estado neste sentido. Isso vem acontecendo, em especial, a partir dos últimos anos, quando novas diretrizes vêm sendo postas, por governos que apresentam um perfil diferente dos anteriores. Toma-se um viés acentuadamente inclusivo, de crescimento da proteção do Estado e de aumento de investimentos em políticas sociais, em especial na assistência e na educação superior, técnica e tecnológica. Enquanto a proposta do

estado de bem-estar-social ainda está viva e é almejada no Brasil, ela já vem sendo questionada e considerada algo a não ser buscado ou desejado em outros países, considerados desenvolvidos.

Apesar de continuarem fomentando a construção de uma imagem positiva do Brasil no exterior, direcionada aos mercados financeiros mundiais, tem ocorrido, em paralelo, e não de maneira excludente e nem contraditória, um grande investimento em políticas de assistência às famílias e à juventude, especialmente no que concerne ao aumento da escolarização e do número de pessoas que estão na escola, seja ela pública ou privada. As falas dos estudantes entrevistados trazem-nos indícios desta perspectiva de inclusão dos institutos. Eles expõem a surpresa frente à grandiosidade da escola, e em relação às oportunidades que se apresentam neste ambiente. Nos documentos específicos do Instituto Federal de Sergipe que, assim como os demais institutos, tem sido considerado um exemplo e um símbolo de desenvolvimento e inclusão, aparece o que segue.

4.4 Instituto Federal de Sergipe: o formal e o informal

No texto do Projeto Político Pedagógico do IFS, os valores que aparecem são: Participativo (45); Social (43); Coletivo (40); Aprender (31); Educação (30); Instituição (28); Trabalho (28); Conhecimento (28); Agentes Educativos (26); Humanidade (24); Político (18); Pedagógica (17); Regional (17); Autonomia (16); Indivíduo (15); Tecnologia (14); Formação (12); Ética (12); Ciência (12); Gestão (11); Inclusão (11); Ambiente escolar (10); Cidadania (10); Global, (10); Pesquisa, extensão (10); Cultural (10); Valores (9); Reflexão (8); Desenvolvimento (7); Filosofia (7); Produtividade (7); Compromisso (6); Democracia (7); Planejamento (7); Economia (6); Currículo (6); Multidisciplinar (6); e Saberes (6).

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Sergipe traz, como valores predominantes, a participação social e a coletividade. Essa ideia está em consonância com a proposta do próprio documento que é de ser um instrumento para a construção coletiva da organização escolar. Entretanto, durante as entrevistas com os estudantes, esse é um dos pontos que eles não visualizam na instituição:

“[...] Depois disso, no segundo ano... é, foi mais ou menos parado, mas ... fui me integrando mais, até entrei numa chapa do grêmio, só que a gente acabou desistindo porque não tinha o número de pessoas adequadas, aí ... Aí findou que foi só essa chapa de agora que ficou sozinha ... porque a gente desistiu ... tá aí, ‘ficou’ só eles, por não ter o número de pessoas interessadas [...] Bom, o processo tá bem lento... porque a galera daqui ... É porque as pessoas aqui são

meio desanimadas em algumas partes, para reunir. As pessoas que integrariam o projeto. Eu também já marquei uma reunião, mas não foi muita gente [...]” (Relato verbal).

Estão presentes, ainda, no PPPI, a aprendizagem, a educação, a instituição, o trabalho, entre outros, em menor proporção. Trata-se de conceitos associados aos objetivos explícitos da Escola. Além da preocupação com os processos educativos e com as relações de ensino-aprendizagem, chama a atenção grande relevância dada à instituição, a necessidade de reforçar, em diversas passagens do texto, a importância da instituição escolar. A ética, a reflexão e os valores, que se referem a uma possível ênfase de trabalho que poderia ser desenvolvido na escola, sobre o tema desta investigação, aparecem no PPPI, embora de maneira menos enfática. Em relação à importância dada à valorização da instituição escolar, um dos estudantes afirma:

Mesmo que seja a gente que levanta tudo aqui dentro, né? [insatisfação]. [...] Não, são só os alunos, mas o colégio agora liberou umas cotas para imprimir mais jornal [insatisfação]. O diretor né, pra se promover um pouco. [...] É aquilo que os professores se questionam até hoje. Até agora estão gritando até agora lá em casa: ah meu Deus, porque o colégio... eles têm a ideia e o colégio meio que se apropria das ideias. Meio que, isso é chato. [...] Dizem que apoiam, mas não tomaram nenhuma iniciativa, só quando o barco já ‘tava’ no meio do caminho, e eles... [...] Ah, isso é chato [...] Que é ruim. [...] Mas isso não é legal. Risos. [...] Tá ok! [descrédito]. É negativo... risos... [...] O curral foi ‘particionado’. O principal espaço de expressão cultural daqui vai virar uma biblioteca, eu acho. Não vai dar pra fazer mais nada. Entendeu? Isso vai quebrar as pernas dos estudantes totalmente que queriam fazer alguma coisa cultural aqui.[...] Que benefícios que trazem? [...] Só que eles proibiram a gente de ir para lá, ultimamente. É horrível isso, né? Os guardas ficam dormindo lá. [...] Tem guardas que ficam lá dormindo. Arrancaram as duas árvores da frente, não sei quantos anos tinham as árvores e não tinham motivo para arrancar. É uma coisa banal, mas a justificativa era que tinha gente se agarrando, fazendo coisa feia lá. [...] As árvores daqui da frente. Por causa disso. O guarda ficava até sei lá que horas e não era o trabalho dele ficar olhando quem ‘tava’ fazendo sei lá o quê. A culpa não da árvore, ‘velho’! (Informante 1 - informação verbal).

De acordo com o ponto de vista do estudante, portanto, a excessiva preocupação com ‘a instituição’ e com a imagem institucional, por vezes, desprivilegia os próprios estudantes, público maior do trabalho que é feito na escola. No trecho do Regulamento da Organização Didática do IFS que foi pesquisado, as palavras e expressões mais frequentes são: Educação Escolar (5); Inclusão (4); Ética (3); Trabalho (3); Dignidade (3); Cidadania (2); Democratização (2); Respeito (2); Valores estéticos (1); Valores políticos (1); Justiça (1); Não ingerir bebidas alcoólicas e não fumar (1); Moralidade (1); Idoneidade (1); Urbanidade (1);

Sociabilidade (1); Silêncio (1); Não se ausentar da sala de aula (1); Não praticar atos libidinosos (1); Não namorar (1).

Sobre a importância dada à educação escolar, os entrevistados aparentam desânimo, embora reconheçam o esforço dos professores e as dificuldades provocadas pela falta de estrutura e de gestão. Em relação ao seu curso e à estrutura da instituição, observam:

Tá evoluindo bem mais, né? Tem um projeto de curso à distância agora, que eu não sei quando é que vai ser. [...] Começando a crescer agora, mas tá muito atrasado ainda. A questão de falta estrutura de informática. E ‘tá’ muito atrasado, não se atualizaram, a área da linguagem [...] que a gente estuda... ‘são’ dos ancestrais passados. [...] Pode haver, mas tem muita burocracia, entendeu? ‘Pra’ trocar computador é horrível. A coordenadora passa altos ‘perrengues’ lá. A gente fica sabendo que liberaram um *software*, não que tenha muita divulgação, mas a gente sabe que pode chegar lá na direção e pedir eu achei isso interessante, um *software* livre ‘pras’ pessoas. Fiquei sabendo que liberaram o *autocad* pro pessoal de edificações. Liberaram, é uma coisa fácil, mas. Esse negócio de *Tablet* para professores, é bacana. Mas não sei como. Não sei muito sobre os benefícios porque eu não sou professor. Mas é interessante a iniciativa. Não sei se é útil, talvez não” (Informante 1 -informação verbal).

Odeio o curso. Acho o maior saco. [...] Porque eu acho que teria mais envolvimento com a área de exatas, mas eu acho que acabou que, na prática, mesmo, não correspondeu muito.[...] Eu gosto de química, matemática... física... mas não é nem... eu acho que não é nem pelo material, é pela forma de abordagem, a abordagem que a instituição dá, entendeu? Apesar de haver laboratórios, ‘num’... há o uso, mas não de maneira atrativa, eu acho (Informante 2 - informação verbal).

Em coesão com o PPPI e com o Termo de Acordos, Metas e Compromissos dos Institutos Federais, a ‘Inclusão’ está presente de maneira enfática no ROD, assim como a ‘Educação Escolar’, objetivo explícito da existência do IFS. No entanto, existe uma pequena distância entre a frequência destes e outros valores, tais como: Ética; Trabalho; Dignidade; Cidadania; Democratização e Respeito. Sobre a Inclusão, percebe-se que está bem presente nas falas dos estudantes, inclusive com importância maior atribuída ao fato de estar matriculado no instituto, do que necessariamente ao que se vai estudar lá. Seguem exemplos de falas dos Informantes 2 e 3:

[...]quando você compara as instituições, eu acho que ... a qualidade... é... totalmente diferente. Inclusive... as pessoas que, os estudantes mesmo, se você comparar... os estudantes do Instituto Federal e os estudantes de uma escola de Ensino Médio da rede Estadual... você vê diferença. Do interesse, interesse, entendeu?[...] Infelizmente ela é cultural. Eu acho que... aí ela se intensifica quando há esse processo seletivo. [...] É, meio que um perfil, né?[...] Mas não é tão rigoroso... o perfil não é tão... é... como é que eu posso

dizer. Tão fiel, não. Mas ele é bem variável, mas de um modo geral, é... (Informante 2 -informação verbal).

Eu vim olhar realmente como era a escola. O curso eu... foi a última coisa, entendeu? Quando eu cheguei em casa, ele perguntou, que curso você quer, aí ele já 'tava' me inscrevendo, entendeu? Aí, eu ainda 'tava' em dúvida, e coloquei agroindústria, sem saber nem o que era agroindústria (Informante 3 -informação verbal).

O que também chama a atenção são as recomendações expressas: “não se ausentar da sala de aula; não praticar atos libidinosos; não namorar”, que aparecem, talvez, como resquícios de valores morais de outras épocas pelas quais passou a escola, já que ela foi instituída no início do século XX, quando não haviam sido promulgadas nem a Constituição de 1988 no Brasil, nem a Declaração dos Direitos Humanos mundialmente.

Em conversa com um dos estudantes entrevistados no IFS, ele cita o Fórum da Assistência Estudantil (FAE) e acaba ficando envergonhado quando pergunto sobre o que havia ocorrido lá; pois, apesar de ele não ter ido, acabou ouvindo muitos comentários sobre namoros entre os estudantes que ficaram em um povoado do município de Estância durante dois dias, dormindo em alojamentos. Ainda sobre o Fórum, ele comenta:

Foi. Foi muito legal. [...] Risos. Pausa.[...] Não, é porque teve aquela questão de namoro e tal, né? Mas teve muito comentário... risos.[...] Risos. Não é que... que valor eu vou falar pra ela?[...] Não, mas... certo... não vou me estender nesse comentário, mas o que foi foi...[...] Muito bem. Inclusive é proibido, né? Teoricamente. [...] Aqui também, teoricamente. [...] É você negar a existência do namoro na adolescência. É ridículo isso![...] Certo, que foi muito legal pra eles, que houve muita coisa, que o pessoal não dormiu de noite... (Informante 2 - informação verbal).

Neste momento, o estudante faz uma observação importante para o tema desta pesquisa, ele diz que, apesar de o namoro ser proibido pelo Regulamento da Organização Didática, ele continua ocorrendo, e considera hipocrisia ignorar que ele ocorre, especialmente nesta fase do desenvolvimento, inclusive em eventos e nos prédios do instituto. Afinal, como garantir que tantos jovens dormindo em um mesmo espaço durante dois ou três dias não buscassem esse tipo de relacionamento? Apesar de estar explícita no documento a proibição.

Deve-se considerar que os valores que ainda temos hoje derivam, em grande parte, dos valores religiosos, embora estejamos em um Estado supostamente laico como é proposto no 'plano de Modernidade'. Como a instituição Escola e a organização específica, em estudo, é secular, anterior à Segunda Guerra, à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição de 1988 no Brasil, conserva muitos valores, inclusive relativos à religião, em

seus regulamentos. O novo convive com o velho, e o velho com o mais antigo ainda. Especialmente quando estudamos as leis, observamos e conversamos com atores sociais jovens, essa diferença se apresenta de maneira marcante.

Está posto: crise e transformação. Quando iniciei a pesquisa de campo, estava procurando algo como valores pontuais produzidos no IFS, fui procurar uma coisa e encontrei outra. O método cartográfico abre-nos essa possibilidade. Buscando compreender o papel assumido pela escola, deparei-me com algo novo trazido pelos jovens estudantes. No entanto, esse ‘algo novo’ permaneceu em suspensão até que eu tivesse entrado em contato com as teorias de Michel Maffesoli; assim, veio, então, o sentido e apresentou-se a mim. Maffesoli mostrou-me o que estava ali, aqui, ao meu lado, e eu ainda não havia percebido. Ele chamou isso de Pós-modernidade. Mas, ao falarmos sobre esse novo significado dado ao que observamos, as pessoas não ouvem, não escutam, pois ainda estão presas aos parafusos da modernidade. Grudada em seus ouvidos e escorrendo pelas suas bocas, como que em movimentos automáticos, mecânicos e modernos, o que ecoa é somente uma frase: isso não existe! Muitos estudiosos apegam-se à concepção moderna, o que implica em uma dificuldade de compreender os fenômenos da pós-modernidade tal como Maffesoli nos apresenta.

É relevante salientar que fazer a pesquisa de campo em uma organização na qual já existe uma inserção é positivo no sentido de que a profissional já integra o campo, além de dispor de algumas informações sobre o lugar. No entanto, por questões éticas, os entrevistados não devem se sentir coagidos a participar da pesquisa somente devido a isso, e corre-se o risco de que não se sintam confortáveis em se expressar sobre alguns aspectos. Sendo assim, no primeiro contato, foi informado a todos sobre a pesquisa e entregue um termo de consentimento para gravação e utilização dos dados registrados para o trabalho e dito que, caso algum participante não se sentisse à vontade em participar, poderia se recusar. A partir da maneira de abordá-los, a intenção foi deixá-los à vontade, considerando o tipo de relação desenvolvida entre o entrevistador e o entrevistado, que deve ser o mais ética e humana possível.

O principal tema das entrevistas foram os valores que vêm sendo produzidos no IFS, mas foi solicitado também que eles falassem um pouco sobre eles mesmos, no intuito de conhecer melhor os participantes em sua singularidade, para perceber de que ‘lugar’ partiam as suas falas e investigar as expectativas que eles poderiam ter em relação aos valores que percebem. Apesar de ter-lhes sido solicitada a fala sobre valores, as maiores contribuições

para essa pesquisa aconteceram nas falas mais livres, sem maior direcionamento em relação ao tema, já que eles não possuíam um referencial prévio sobre a temática dos valores, e não era intenção da pesquisa introduzir lhes tal conceito pronto.

A partir dos resultados das entrevistas, foram feitas considerações sobre os valores que apareceram. Inicialmente, delineou-se uma relação entre esses e os anteriormente elencados através dos documentos. Em seguida, procedeu-se à discussão, relacionando os resultados com o referencial teórico utilizado, no que se refere ao significado destes no contexto escolar e na época atual.

Não havia um posicionamento prévio da pesquisadora acerca dos valores que deveriam ser produzidos a partir da educação escolar. Esse foi um dos aspectos desenvolvidos durante a pesquisa, outro aspecto do mapa a ser desenhado. Essa postura está de acordo com o método cartográfico, segundo o qual, o caminho também é construído no caminhar; neste caso, somente a partir dos valores trazidos pelas falas dos entrevistados.

Informante 1- *Campus da capital*

Ao procurar o primeiro estudante para ser entrevistado, comecei a caminhar pelo pátio da escola e a observar. Havia poucos estudantes circulando por lá; algumas vezes passavam grandes grupos, mas aparentavam não ser do Ensino Médio.

Como o fardamento não é obrigatório para os cursos subsequentes e superiores, tentei observar esse detalhe e procurei grupos pequenos, duplas ou estudantes sozinhos, lendo ou ao celular, para que a aproximação e a adesão pudessem ser maiores, ao menos assim pensei.

Acabei abordando primeiro um estudante que estava sentado em um banco, olhando para o telefone celular. Havia dois ou três sentados ao lado dele, mas, aparentemente, não estavam juntos. Quando perguntei sobre que curso frequentava no IFS e em que ano estava, ele me respondeu que estava no primeiro ano.

Tenho evitado entrevistar estudantes do primeiro e do quarto ano, pois entendo que, talvez o estudante do primeiro ano ainda não tenha uma boa percepção da instituição e o do quarto ano talvez tenha alguma dificuldade em manter o contato comigo até o final da pesquisa, já que os cursos duram exatamente quatro anos. É interessante, portanto, que os informantes estejam no 2º ou no 3º ano do Ensino Médio Integrado, nem no primeiro, nem no último ano do curso.

Caminhei mais um pouco e, do outro lado do pátio, fui me aproximando de dois estudantes que, apesar de estarem sem o fardamento obrigatório, aparentavam ainda não ter 18 anos completos; então supus que seriam do Ensino Médio Integrado.

Quando abordei o primeiro, que estava sentado no chão, pois o outro estava deitado sobre a mochila, ele também afirmou que estava no primeiro ano, então comentei que precisava encontrar um estudante do 2º ou do 3º ano para entrevistar. O estudante que estava deitado escutou o que eu havia falado, sentou-se e disse que ele estava no terceiro ano. Perguntei-lhe, então, se ele gostaria de me conceder uma entrevista, ao que ele, muito solícito, respondeu que sim.

Sentei-me com eles no corredor e, como as pessoas caminhavam entre nós, perguntei se ele gostaria de sentar-se do lado em que eu estava, pois havia uma parede para recostar-se. Apresentei-me e expliquei que, além de trabalhar no IFS estava cursando o mestrado em Educação e que, por isso estava ali, como pesquisadora.

O outro estudante permaneceu e acabamos conversando sobre outros assuntos do IFS, até que ele precisou se retirar, quando uma colega veio buscá-lo. Ele apertou a minha mão e nos despedimos.

Antes de começar a gravar a nossa conversa, pedi permissão ao informante, expliquei um pouco sobre a pesquisa e, como ele tem 17 anos, entreguei o termo de consentimento para que seus pais assinassem.

Expliquei a ele que precisaríamos ter dois ou três contatos; ele me perguntou se precisaria de mais entrevistados, e eu respondi que por ser uma pesquisa qualitativa e por não trabalhar com questionários em quantidade, mas com entrevistas, conversaria apenas com ele do *campus*, mas que conversaríamos algumas vezes. Expliquei também, que conversaria com mais dois estudantes, de outros dois *campi*.

Assim foi o primeiro contato com este informante, após a primeira entrevista, entrei em contato com ele, para que pudesse para recolher o termo de consentimento e tivemos a segunda conversa. Seguem as informações produzidas durante essas conversas.

Ele é um estudante de dezessete anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Médio Integrado, mora com os seus pais, os quais trabalham e estudam, e tem uma irmã mais nova. Foi possível perceber que existem grandes expectativas da família em relação ao curso, à

instituição, e à escolarização de maneira geral. Isso esteve expresso no seguinte trecho, a partir da fala do entrevistado:

[Expressão de apreensão] É, meu pai detesta. [...] eu acho que ele gostaria que eu seguisse informática e eu meio que ‘tô’ debandando para outras coisas. Queria que eu terminasse o curso. [...] Eu acho que Sergipe pra ele não é um lugar que artes têm muita coisa, eu acho que nenhum lugar do Brasil [desolação]. Ele acha que tudo se resume à questão financeira... eu cresci, que eu ‘tô’ aqui para informática e que... eu acho que pra ele é isso [...] [Falando mais baixo] Eu acho que vai dar um conflito daqui a uma semana. Eu acho que vai rolar um conflito bem legal entre interesses na família. Vai dar um choque daqui a pouco [...] que eu não viaje na música... É porque ele vê assim, porque não que eu tenha a música como meta. Que é aquele que todo mundo que toca tem aquele ‘sonhinho’... ah, é legal, mas... no fundinho tem aquela vontade ... aí ele vê, assim... viravolta... o pessoal chamando a gente pra tocar. Aí ele acha que eu estou me integrando cada vez mais e esquecendo informática, porque é verdade, eu não gosto de informática. Aí ele fica um pouco... não sei como é que ele fica, mas ele fica descontente com a situação (informação verbal).

Quando questionado sobre o porquê de seu pai reagir assim diante do seu envolvimento com atividades artísticas e do afastamento do curso que escolheu no IFS, responde de maneira enfática, que é porque “Pensam no futuro de seu filho. Um futuro que os pais não tiveram. [...] Algo que eles querem que o seu filho tenha.”

Nota-se uma diferença de perspectiva aí, enquanto os pais desejam estabilidade, planejamento de futuro, de carreira, o filho deseja aproveitar o momento e se envolver com o máximo de atividades prazerosas possíveis. A carreira não é o mais importante para ele. Ele está no presente, não no passado ou no futuro. Ele admite que o envolvimento com essas atividades acaba prejudicando o objetivo inicial de concluir o curso, mas não tem certeza sobre como isso ocorre.

O curso em si de informática, eu até que ‘tô’ indo bem, mas ... é... eu não gosto muito, mas eu ‘tô’ indo tranquilo. [...] Eu acabo me envolvendo com muita coisa e acaba prejudicando um pouco, sim.[...] Eu nunca perdi nenhuma disciplina, mas esse ano tá um pouco... mas eu tô um pouco saindo do eixo, mas eu tô tentando ajustar aqui o negócio. Mas eu acho também que nem seja tanto por causa das atividades. Seja mais por eu estar mais displicente. Ou, talvez, essa displicência seja fruto disso também. Eu não sei se é por isso. [risos]... é uma coisa que eu vou estudar em casa mais tarde... [risos]... (informação verbal).

O que o estudante mais deseja, no entanto, de acordo com o seu relato, é ampliar as possibilidades de crescimento existencial, o que é confirmado nesta frase:

Francamente, eu acho que quando eu entro nessas coisas, assim. Eu vou ... pô... eu vou adquirir experiência, e vou me divertir também, legal também...

Aí não sei, talvez...no futuro é claro essas vivências vão resultar em alguma coisa... sei lá...[...] mas não sei se eu vou seguir, eu sou muito indeciso ainda com o que eu vou fazer [...] Mesmo que eu seja um ‘hippie’ andarilho, por aí, sentado... eu acho que é legal (informação verbal).

Sobre as relações na pós-modernidade, especialmente aquelas desenvolvidas virtualmente, Maffesoli destaca: “Só o caminho, só a vadiagem, só o fato de *surfar* é importante aqui”. (MAFFESOLI, 2012, p.95).

“Mas é certo que privilegiar o presente, algo próprio da experiência vivida especialmente para as jovens gerações, tem pouco a ver com a ideologia do *projeto* que continua a ser o abre-te-sésamo das diversas instituições sociais” (MAFFESOLI, 2010, p.24) [...] algumas boas almas podem ficar ofuscadas com isso, pois, em geral, aquelas tribos não têm o que fazer com a primazia do político” (MAFFESOLI, 2010, p. 31) [...] O *ethos* depende sem dúvida de usos e costumes, originados de um determinado lugar. Portanto é uma ética, às vezes imoral, que se manifesta nas inúmeras efervescências da vida social” (MAFFESOLI, 2010, p.25) [...] O jogo das paixões, a importância das emoções, a pregnância dos sonhos como cimento coletivo. É isso a orgia dionisíaca” (MAFFESOLI, 2010, p. 28).

Enquanto a produtividade e o mito do progresso predominavam na Modernidade, a força do espírito do imaginário estão presentes na Pós-modernidade, como manifestação do invisível e retorno da cultura. A recusa da mundanidade e a perda das raízes geraram o desencantamento do mundo (Maffesoli, 2010).

Não é possível afirmar se esta concepção do estudante surge antes ou somente depois de ingressar na instituição. Sobre o que moveu a escolha da instituição e do curso, ele diz que:

Eu queria sair do meu antigo colégio, só por isso [enfático]. [...] Já ‘tava’ meio fadado das pessoas de lá, dos profess... não dos professores em si...mas... os funcionários.... ah, a vivência ali. Era chato... não era legal, não [expressão de chateado]. A vivência era chata. [...] Olha, eu não tinha muitos amigos, eu... as pessoas eram, meio... ah, eu não sei, não era legal, não era um lugar pra mim... que eu não me encontrava ali. [...] [sobre a escolha do curso] Foi meio que por eliminação, eu só queria sair do antigo colégio, e eu tinha ... eu me dava um pouco bem com informática (informação verbal).

É relevante frisar que, antes de começar o curso no IFS, ele estudava em uma pequena escola particular próxima à sua residência, onde também estuda a sua irmã mais nova. As primeiras impressões que teve quando chegou ao instituto foram as seguintes:

Grande [Enfático] [...] Grande, não só no espaço de ser grande, mas ser... Tem várias coisas. [...] Eu acho que no princípio, quando eu cheguei aqui, pra mim, pô... são vários cursos, várias salas, é uma vivência bem grande com as pessoas, eu poderia ter. Tem várias pessoas aqui. Nossa, é uma gama nova de possibilidades. Um universo completamente diferente. Aí eu, poxa,

legal, bacana.[...] Eu acho que é um prefácio da Universidade, aqui. Aí conheci uns amigos meus, a gente formou uma banda e aí foi mudando as coisas, eu fui me integrando mais, eu me integrava com várias pessoas, comecei a me relacionar com várias pessoas.[...] toda semana de arte e cultura a gente toca aqui (informação verbal).

No entanto, após concluído o primeiro ano na instituição, ele começa a perceber algumas dificuldades e tece algumas críticas à organização.

A gente até saiu num ato para o refeitório daqui, foi ‘pro’ centro. Pegou umas fotos aí para imprimir. Para explicar para as pessoas de fora como está a situação do CEFET que é um colégio que era tão ... oh, Escola Técnica, tem tudo, é muito bom! E mostrar para as pessoas... e tal (informação verbal).

Talvez, devido a isso, ele comece a se envolver em outras atividades, para além do curso, e acredite que essas atividades extraclasse sejam mais relevantes, ou interessantes do que aquilo que é desenhado pela instituição para eles. Embora a instituição também promova projetos de arte. O entrevistado fala com orgulho e empolgação sobre as atividades das quais participa:

[...] participo do jornal na escola, toco numa banda... e tem uma oficina de desenho, que é aqui na escola. E ... [...] Eu busco o material e coloco no jornal. [...]Uma oficina de desenho que o professor X ‘tá’ meio que me orientando agora. Para integrar a ideia dessa oficina no ‘ARTEIFS’, que é uma bolsa que abre para dar espaço para a cultura na instituição. Aí tem a oficina de escritores, que é do meu colega e a minha de desenho, que são essas duas que integrariam o projeto. Somado à oficina de teatro, que eu também faço, que atuo aqui no colégio.[...] A oficina de teatro? O professor que ajudava a gente era Y, que ele é um dramaturgo daqui de Sergipe... que ele foi contratado no começo... mas ele já vai sair e vai ficar com nós mesmos e com o professor X. [...] [Sobre a Oficina de Desenho] Mas eu arranjei um professor de desenho com o professor X, eu já entrei em contato com ele para colocar as aulas para acontecer, entendeu? Não tinha professor de desenho. (informação verbal).

A esse respeito, Maffesoli (2012) traz uma concepção de pós-modernidade com ênfase no cotidiano e no reconhecimento da tribo. A horizontalidade está no lugar da verticalidade, e isso se faz presente nas redes sociais. A verticalidade surge com a razão e com as religiões monoteístas. Isso vem sendo tão questionado que até mesmo nos âmbitos da educação, partidos políticos, sindicatos vêm surgindo estruturas espontâneas, tais como comissões e comitês. Citando Maquiavel, ele explica que a língua do palácio não tem mais nada a ver com a da praça pública. As autoridades vem sendo questionadas e ultrapassadas, e isso coloca em xeque o sistema de representações. Maffesoli expõe como ocorre a morte do poder e o renascimento da potência, esta como vitalidade vinda de baixo. “Fazer da vida uma obra de

arte, não mais perder a vida ao tentar ganhá-la, colocar a tônica na qualidade da existência” (Maffesoli, 2010, p. 50).

Sobre a relação com os docentes, ele diz que tem um bom relacionamento, e elogia os professores na instituição, apesar de afirmar que alguns cometem gafes ou não são muito bons em sala de aula, talvez, segundo ele, por acomodação, por já possuírem estabilidade na profissão. E complementa:

Há matérias que eu gosto... e tem professores que, apesar de que as matérias eu detesto completamente, de que não gosto, mas gosto do professor. Tem muitos professores de informática que são bons. A estrutura de informática é ruim. Entendeu? Tem professores de informática péssimos, tem professores de informática muito bons. Gente que, tem muito professor gente boa, mas...Eles fazem o que podem, mas a estrutura não ajuda. E tentam fazer a gente se interessar, conseguem, alguns conseguem muito bem (informação verbal).

E sobre como os valores são incentivados em sala de aula, afirma:

Alguns fazem, e outros não. Acho que, depende muito da matéria também. Eu acho que...física, por exemplo... Não vejo talvez o que ele poderia trabalhar. Mas quando ele chega lá, ele coloca no começo do ano aquele cronograma horrível que assusta todo mundo. [...] Mas ele vai seguindo, ele não falta, dá aula. Não expõe nada da sua opinião. Ele é bem... chega lá e dá aula e só. E faz o trabalho dele. E claro que ele poderia é ... acrescentar mais, como profissional, como... tornando as pessoas, amigos... ou, sei lá, educando... saindo da física para indagar outros exemplos e valores, como você disse. Como tem professores que fazem isso... história é uma matéria que sempre foge... sempre ele para e reflete sobre o cotidiano. Vários professores de história que eu tive fazem isso. De parar e olha, uma coisa que um dia isso aconteceu e hoje também acontece. E que você não vai fazer isso, você tem que mudar, entendeu? [...] é porque eu acho que todo assunto tem uma interação com hoje em dia, com a questão do Brasil. Eu acho que é bem bacana... Getúlio Vargas, ele fala a questão de ele ser um herói ou não, sabe? Sei lá, tem algumas coisas que eles colocam assim pra gente discutir... os erros do passado também... você não deve fazer isso. [...] Até o professor de matemática também. Matemática é uma matéria que você diria: pô, não tem nada a ver, mas ele sempre conversa no final de aula, assim, dá uma liçãozinha, fala sobre ele... pergunta... tem dias tem dias que eu ‘tô’ no corredor, ele vem e fala comigo... e conversa, pergunta como você está, eu acho isso muito bacana. [...] Até dentro da aula mesmo, ele faz questão de ver se a pessoa aprendeu ou não. [...] E o professor que tem o prazer de ensinar, ele tá ali porque gosta. Eu acho que o fato de ele interagir com aquilo, eu acho que serve pra ele e pra gente também. É prazeroso para os dois lados.[...] Tinha um professor de história que dizia, ah, vocês não podem parar de tentar, vocês têm o poder de se expressar aqui dentro do colégio.[...] Professor com um projeto de fanzine, que apoia o jornal, vai em cima querendo saber, ah, como é que tá? (informação verbal).

Está claro, nesta fala, que a tônica de algumas disciplinas facilita o trabalho de valores em sala de aula, mas que também depende de cada professor se preocupar e se envolver

afetivamente com os estudantes, independente da disciplina e do currículo. Em relação aos demais servidores, ele define dois tipos de postura, uma como boa e outra como ruim:

Negativos e positivos, eu posso jogar duro agora, né? [...] Aqui na instituição quando a gente vai lá pra trás ou pra frente tem sempre [nome de servidor] que ele é o cara que... interessante que ele é astuto na hora de ver se tá fazendo alguma coisa errada, mas ele já chega lá conversando, dando uma liçãozinha. E já me fez até vários convites para sair e tal... bacana mesmode o cara querer meio que camuflar ali a bronca dele, mas de querer ajudar você de alguma forma. Acho isso bacana. Alguns servidores andam por aí , de um lado para o outro, mas interagem entendeu? E tem outras que são, totalmente, esse cara...Eu vou ter que contar e você vai ter que colocar isso. [...] No curral, um menino encostou a... um amigo meu... encostou a... a bunda na mesa e chegou um cara que eu nunca tinha visto nesse colégio e começou a gritar com ele bem alto, e falou: Quem é você? Cara, tira a... a bunda da mesa. Todo mundo olhou. Aí ele ... tirou. Aí ele: Quem é você? Qual é o seu nome? O cara perguntando para o aluno, e levou para a direção. Eu nem sei, um cara que a gente nunca viu, nunca se identificou. Eu perguntei pra ele e ele se identificou como servidor da instituição. [...] O cara chega... ninguém conhece ele, ele não tem essa autoridade. Ele não pode impor uma autoridade que ele não tem, se fosse [Nome do mesmo servidor citado anteriormente]... um cara que... [...] Não, e ele ainda deixou mais dois carinhas olhando a gente porque eu tinha feito meio que um escândalo. [...] Pois é, a gente vê e precisa ficar calado. Eu não poderia ficar calado. Ninguém conhecia aquele cara. Pra ele levar um e me ameaçar... de suspensão, uma coisa que nunca aconteceu aqui. [...] Ele ameaçou por encostar uma bunda numa mesa. Isso não existe. Já aconteceu coisa muito pior aqui. E... independente disso, ele não tinha essa autoridade porque ninguém conhecia ele. Poderia até ter, mas ele nunca deu as caras aqui (informação verbal).

Sobre este fato, citado pelo estudante, cabe uma explicação de Maffesoli, de que “A atitude normativa não faz mais sucesso [...] Os fatos são teimosos e resistem a essa constante secreção de moralina [...]” (MAFFESOLI, 2012, p.57). A partir desta fala, nota-se que ele também percebe os servidores não-docentes como pessoas diferentes umas das outras, cada uma com o seu perfil; por vezes indiferentes e, outras vezes, cúmplices, próximos. Ou seja, não os vê como legítimos representantes da escola e com o poder de autoridade sobre os estudantes. Isso está condicionado ao tipo de relação construída anteriormente. Ele não demonstra aceitação às regras institucionais, e o simples fato de se identificar como representante da instituição não dá aos servidores a qualidade para serem respeitados, é necessário conquistar essa confiança antes, com o grupo de jovens. Uma postura distinta daquela dos estudantes da escola disciplinar da Modernidade.

Em relação à organização e à gestão, ele expõe algumas críticas, as quais reforçam a visão que tem sobre as figuras de autoridade, que precisam conquistar o respeito dos estudantes, não sendo este concedido por cargos ou por posições hierárquicas.

Ah, teve outro evento que a gente teve a ideia de fazer e deu errado. Por, justamente, burocracia daqui do pessoal. Eles autorizaram, a gente veio, e eu lembro que eu fiz até, que tinha um moço aqui que era responsável pela questão da energia. A gente fez até um cálculo da voltagem dos amplificadores [...] No dia, tudo certo, a gente foi com o antigo grêmio até, a gente fez a documentação certinha e entregou. Não recebemos a resposta, aí não a gente: não vai parar por não receber resposta. Ajeitamos tudo no dia. Os guardinhas deixaram a gente entrar [...] não 'tava' rolando aula [...] Foi num sábado letivo. O público chegou, a gente, 'tava' tudo bonito já. De repente chega, 10 horas da manhã, um papel assim: ofício indeferido. Dr. [nome do gestor], o cara mais legal do mundo, gente boa, adoro ele [irônico]. Eu não gosto dele. [...] Os guardas expulsaram a gente, fecharam os portões. Meu material ficou todo aí, meus instrumentos, meu som e tudo.[...] Não tinha ninguém no colégio de servidor. Eu lembro que era uma confraternização num clube que coincidiu com o dia. [...] Não tinha nada ligado aqui, só ia ter a gente tocando e amplificadores de 20 volts que não ia fazer efeito nenhum pra um colégio que fica com luzes acesas o tempo todo. E eles indeferiram. O cara só veio aqui pra isso. Nem veio, mandou por um.... [...] Tinha os guardas. A gente já tinha encaminhado tudo. O cara veio aqui de carro só para deixar o ofício. Ele deixou pro guarda, aqui oh... a ordem. [...] E eu lembro, é... eu acho que não tinha porquê. E a gente encaminhou o documento muito antes, eles foram negligentes. No dia, foi horrível. Não se faz uma coisa dessas. Veio um pessoal de Laranjeiras, 'velho'... pra curtir o som e eles ficaram indignados, a gente tentou fechar a rua, aí eu falei, não. O cara que alugou a bateria não queria isso, colocar na rua, porque poderia dar problema, não deu pra fazer, todo mundo foi embora, foi uma decepção terrível! (informação verbal).

Apesar de fazer críticas ao IFS, reconhece que as dificuldades não são somente dessa instituição, mas se estendem, ao menos, para outros órgãos públicos, principalmente no que diz respeito à burocracia.

Mas a questão de... um valor que a gente vê aqui, a burocracia aqui dentro desse colégio pra fazer alguma coisa cultural, eu acho que reflete muito em tudo porque não é só aqui, é ... na prefeitura... um projeto que eu acho que já falei, tá gravado isso. Eu e meu amigo temos um projeto que é levantar a música autoral sergipana, a gente foi na FUNCAJU... a mesma burocracia, eles não dão apoio. Então é sempre assim, sempre cortaram as nossas pernas, nos parques. Parque dos Cajueiros, parque da Sementeira... eles indeferiram o projeto na véspera também, uma semana antes. Um evento aqui que a gente teve que adiar agora para arranjar passagem e tudo (informação verbal).

É reafirmada a desvalorização dos eventos que são organizados pela instituição, mesmo que sejam ligados à arte, ciência e tecnologia e tenham participação dos estudantes. Ele atribui relevância àquilo que é feito exclusivamente pelos estudantes e afirma que a

instituição não apoia as atividades, embora esta obtenha os créditos por elas. Isso pode ser confirmado a partir do seguinte trecho, quando perguntado sobre as atividades extraclasse que a instituição oferta.

[...] E depois não rolou mais nenhum evento porque foi um desânimo total. O que rolou aqui foi semana de arte e cultura e música na semana de ciência e tecnologia. E realmente desanimou totalmente, a galera ficou *super* sem querer organizar nada (informação verbal).

Ao citar um ritual de tribos australianas, Maffesoli escreve: “[...] é na falta de valores estabelecidos que se funda, simplesmente, o estar junto, que existe um vaivém fundador entre anômico e canônico” (MAFFESOLI, 2012, p.75). Nota-se que, já que parece inexistir um direcionamento único por parte da organização, o canônico, os estudantes acabam se mobilizando de maneira anômica. É perceptível uma crítica mais direcionada à organização e aos gestores. Por vezes, ele coloca os professores como vítimas da burocratização e da falta de iniciativa da gestão. Ao falar sobre a ausência de um refeitório e sobre a contratação de um serviço terceirizado de alimentação, ele comenta:

Essa refeição pra mim... o fruto de tanta gente descontente com isso é uma das coisas. Mas também não é só isso. Já ‘sabiam’ [grifo do entrevistado] que precisava disso há muito tempo. Eu acho que foi só uma medida para amenizar as coisas, e.... (informação verbal).

O entrevistado também expõe alguns elementos sobre o que ele considera que aprendeu no instituto e sobre o que foi positivo. Nota-se uma autoestima elevada e uma capacidade de iniciativa desenvolvida na instituição.

Porque foi o IFS que uniu a gente, em fazer vários eventos. A gente fez aqui o último protesto que era.... um evento no meio da...quando não ‘tava’ rolando nada aqui na greve. A gente começou a fazer manifestações e ninguém ‘tava’ indo, ‘véio’... aí a gente resolveu fazer um *show*. ‘Bora’ fazer um *show* aqui? E foi muito bom porque encheu ... ficou galera aqui de manhã até a noite. Curtindo música e música só de protesto. A gente falava assim: vocês têm que se importar com a situação e a galera escutava e curtia o som e eu acho isso muito bacana. [...] E dá pra mover e o IFS mostrou isso pra gente. É um palco aberto, porque tem a burocracia, tem gente que impeça, mas tem gente que não consegue parar a gente, tem liberdade. [...] “Eu aprendi aqui que você tem que buscar, você tem que ir atrás, entendeu? Tem professores que mostram isso pra você. Tem professores que não falam nada. Tem alguns amigos mesmo da gente que ... você não pode ficar parado aí, você tem que fazer o que acha que é certo, e tal... não se prender a nada.[...] A questão de não se retrair diante das pessoas. Eu interajo muito mais e... e eu tomo isso como um valor para mim. Ah, eu aprendi a ser mais extrovertido. Ou por as pessoas me passarem que... tem que ser assim. Não que tenha que ser assim, mas que... é mais fácil, com você conseguindo ... Se comunicar mais com as pessoas, sendo uma pessoa tranquila.[...]Toda vez que chegam aqui, até os alunos mais velhos, os professores mesmos, eles

falam pra você que... olhem: aqui é diferente, aqui é uma nova... Ideologia, ideologia não, mas... uma nova forma de se estudar.[...] Alguns aprendem a lidar e outros não. Amadurece, né? Eu acho que, só mais uma coisa: amadurecer também, porque eu acho que aqui..., que aqui é mais... rápido.[...] Ah, uma coisa bem... o grêmio, o grêmio da gente, eu acho que um dos valores, não sei se é a palavra, mas um benefício daqui, é que lá na escola particular você não tem voz, você é submisso. A voz que você tem numa escola particular é que é super fácil você demitir um professor particular porque você não entendeu o que é Báska. Se você não entendeu, aí junta a turma, reclama, aí ele sai, o coitado, tadinho dele. Aqui você tem a voz. Você não pode tirar.... porque é horrível você tirar professor. Isso não existe, 'velho'! Mas aqui você tem a voz. O Grêmio é a sua voz. Ele é a ponte do estudante que não conhece quem é o diretor geral quem é o Reitor, não conhece nada. Pra ele...eu quero que você fale isso e você vai lá correndo e fala (informação verbal).

É possível notar, ainda, que ele aprendeu que os 'papeis' têm poder, então segue os trâmites burocráticos e espera ser respeitado por isso. Além disso, ele deseja mais liberdade e tem ciência dos seus direitos.

[...] Não existe isso. [...] O cajueiro também por um bom tempo ficou proibido a galera ir. Essa coisa de droga que dizem que rola aqui. Não sei se é uma coisa certa mesmo, mas que tem guarda pra isso. Tem [servidor do qual gosta], tem tudo, mas eu repito mais uma vez, de qualquer forma a culpa não é do cajueiro. É um espaço, dentro da escola, é um campo de futebol. Eu posso sentar na grama, eles não podem tirar dali, eu 'tô' meditando. Qualquer espaço da escola eu posso ficar. É um direito meu (informação verbal).

Além de responsabilizar as organizações e os gestores pelas dificuldades, atribui, inclusive ao grêmio, o ônus pela falta de estrutura do IFS.

E o Grêmio parou.[...] O Grêmio não existe. Uma força inanimada.[...] Uma força astral. Uma força bem idiota que não faz nada ultimamente.[...] Porque não 'tá' acontecendo nada.[...] Eu não sei. A princípio, eu não conheço direito cada um. Mas quando eles chegaram foi uma coisa do nada. Eu não vi uma movimentação bacana. Eu não vi o que eles fizeram aqui. Eles são do tipo de pessoa que chega lá e fala, e ele, tá, beleza... eu vou fazer. E esquece, isso, e... O pessoal tá sem voz. Ninguém conhece ninguém aqui por isso. Eu digo, essa interação. [...] Eles não antigamente....meu primeiro ano tinha assembleia aqui. O pessoal se juntava no curral pra conversar. Do que você 'tá' precisando, o que vocês querem que a gente faça? Eu não 'tô' defendendo ninguém... nem querendo denegrir a imagem, mas eu não vejo isso e isso é chato. [...] E não é porque eu já.... [...] Um peso morto, e o povo meio que se acomodou também e isso é chato. Antigamente aqui eu também já fiz parte... eu já fiz parte de tudo, né? De um comando de greve, um comando de greve e um comando estudantil, que a gente, bora... era assim que a gente se mobilizava e fazia os atos. Saía pelo colégio com o megafone... Não rola mais isso (informação verbal).

Ele prossegue esta fala criticando a gestão do grêmio, em especial a chapa que venceu as últimas eleições. Neste momento, é questionado sobre a participação dos demais estudantes, ao que responde:

Geral.[...] Eu não sei, eu acho que houve uma interação pequena, isso pode até, vendo pelo lado deles, ter desanimado. Mas não pode deixar desanimar fazendo só uma vez, tem que fazer de novo e ir tentando, sem desanimar. Porque é começo de gestão, é sempre assim. E faz parte.[...] Qualquer coisa, jornal, quando a gente fez a primeira vez, o que mais tinha era jornal no lixo. E a gente não desistiu, a gente continuou. A galera recebeu bem melhor agora. Tá colocando mais coisas, mais textos das pessoas (informação verbal).

Ele fala que a estrutura é ruim e que os professores e os alunos sofrem com isso. No Regulamento da Organização Didática, o valor mais presente é o da educação escolar, mas essa não parece ser a prioridade na vivência da escola, ao menos na perspectiva deste informante. Em relação aos valores presentes nos documentos: participação, social e coletivo, o estudante diz não serem incentivados pela instituição, que se apropria de iniciativas individuais de estudantes ou de professores. No entanto, ele cita dois eventos que são promovidos anualmente pelo instituto: a Semana de Arte e Cultura e a Semana de Ciência e Tecnologia, que envolvem a participação de toda a comunidade.

Contatos e apoios políticos são considerados importantes e necessários. Embora haja críticas ao modo como as coisas são viabilizadas, é perceptível que ele sempre recorre à burocracia e aos contatos para tentar alcançar o que pretende. Ou seja, embora critique, aprende com as experiências e também recorre à burocracia e aos contatos, pois considera que não há outra maneira de viabilizar as ações que deseja realizar.

Contato é tudo aqui... e em qualquer lugar. E eu consegui um contato bacana agora para a nossa sorte. Mas o parque é difícil, tudo certinho, abaixo assinado [...] Aqui na instituição, a gente ficava conversando aqui mesmo, olha a gente tem a ideia de um evento. E conseguimos não sei quantas assinaturas de um abaixo assinado e entregamos tudo certinho e uma semana atrás eles indeferiram tudo. [...] Ah, é muita coisa.[...] A gente já tinha encaminhado tudo. O cara veio aqui de carro só para deixar o ofício. Ele deixou pro guarda, aqui oh... a ordem. [...] E eu lembro, é... eu acho que não tinha porquê. E a gente encaminhou o documento muito antes, eles foram negligentes (informação verbal).

Sobre os sentimentos e percepções pessoais do informante, percebe-se que ele identifica um desejo de liberdade como algo que surge na adolescência, quando diz que, pelo fato de sua irmã estar na quarta série, não apresenta qualquer tipo de questão ainda. Mas imagina que, quando ela estiver na sétima série vai começar a se incomodar com a escola

onde está agora. Além disso, ele demonstra desejar que os estudos sejam algo prazeroso, e reclama contra a ausência de comunidade, de interação entre os estudantes e responsabiliza as organizações por isso, tanto a gestão, como o grêmio. Apesar de valorizar a autonomia produzida em virtude desta ausência ou omissão das instituições, ele se queixa a respeito desta falta e cobra mudanças. Reclama, ainda, da burocracia, mas recorre e acredita nela, pois sempre recorre ao envio de documentos para viabilizar os seus projetos.

Quando perguntado sobre a percepção que tem sobre a burocracia, sobre a importância de ter bons contatos, quando e como ele começou a ter essa percepção, ele responde que foi antes do primeiro ano do Ensino Médio, que coincide com o ano de ingresso no IFS. Considera que antes não tinha isso, porque acha que não precisava. Afirma que quando começou a se envolver em algumas atividades do instituto, porque precisava viabilizá-las, acabou aprendendo um pouco sobre como funciona a burocracia.

Informante 2- *Campus urbano do interior*

No primeiro contato com este informante, cheguei ao *campus* por volta das 13:30 min, no entanto, o local estava bem deserto, não se viam pessoas circulando. O silêncio era absoluto.

Fui recepcionada por uma assistente social. Comecei a andar pelo *campus* e fui até o fundo sem ver ninguém, até que encontrei um bebedouro e, ao fundo, uma quadra de esportes onde alguns estudantes jogavam.

Retornei em busca de possíveis informantes e de um sanitário também. Cumprimentei o médico, com quem havia tido alguns poucos contatos anteriormente. Foi quando passou um estudante que me reconheceu e me chamou pelo nome, eu não lembrei, em princípio, de onde. Em seguida passou a assistente social que havia me recebido e ela parou para observar, sorridente. O estudante, então, me disse que havíamos feito uma viagem juntos para Florianópolis em 2012. Lembrei-me, então, do grupo, eram cerca de 10 estudantes deste *campus* e mais cerca de 30 de outros *campi*.

Quando expliquei que estava fazendo uma pesquisa, ele imediatamente se disponibilizou, perguntado sobre o que seria. A assistente social continuava aguardando no corredor. Expliquei por alto e perguntei em que ano ele estava. Ele me disse que estava no quarto ano. Então, agradei e expliquei que precisaria ser alguém do 2º ou do 3º ano.

Um colega dele passou e ele pediu que parasse e que eu explicasse o que seria a pesquisa para que ele pudesse participar. Este colega não demonstrou desejo em participar, transpareceu um pouco de timidez também. Mesmo assim pedi seu contato, agradei e entreguei o termo de consentimento para que ele lesse e pensasse melhor, pois explicava um pouco sobre a pesquisa. Disse que para participar deveria ser algo do desejo dele. Ele pegou o termo, mas disse que teria aula em 15 minutos e que não poderia conceder a entrevista naquele momento. Como eu percebi a sua pouca disposição e tempo em participar, além do que eu gostaria de fazer a primeira conversa naquele dia, combinamos que eu veria a possibilidade de realizar a entrevista com outro estudante e, caso não conseguisse, falaria com ele novamente. Combinei de informá-lo caso conseguisse outro estudante, e foi o que fiz posteriormente.

Caminhei mais um pouco, fui ao auditório, encontrei uma sala que parecia uma biblioteca, próxima à entrada, mas os estudantes estavam ocupados com alguma atividade. Encontrei novamente com a assistente social e ela se disponibilizou a ajudar no que fosse possível. Agradei.

Foi então que passou um estudante pelo corredor sozinho. Perguntei se ele estudava no curso integrado, ao que respondeu que sim. Perguntei o ano, ao que respondeu 3º ano. Expliquei sobre a pesquisa e ele imediatamente se disponibilizou, só perguntou quanto tempo duraria a entrevista. Respondi que uns 30 minutos, tomando como referência a primeira que havia durado 48 minutos, mas tentaria ser mais objetiva em alguns aspectos. Sempre sorridente, ele começou a falar sobre ele e eu ia pedindo para que ele falasse mais sobre isso ou sobre aquilo.

Após esse primeiro contato, fiquei com o número de telefone e com o endereço de *e-mail* do estudante e marcamos outro encontro, para que eu pudesse recolher o termo de consentimento assinado pelos pais dele, esclarecer e aprofundar alguns pontos da nossa primeira conversa.

Este foi o segundo estudante entrevistado. Ele tem 17 anos. Os seus pais são divorciados, ele mora com a mãe e tem dois irmãos, sendo que somente um mora com ele. Participa do Grêmio estudantil da instituição e considera isso um grande desafio. Ele gosta de olimpíadas científicas e de matemática e tem envolvimento em atuação política como representante dos estudantes e da instituição.

Começa falando que, apesar de os estudantes se destacarem, inclusive nacionalmente em alguns eventos, é por iniciativa deles, porque a instituição não dá apoio, através dos gestores e professores, embora não responsabilize totalmente os professores por isso, devido aos obstáculos impostos pela ‘instituição’.

Não dá muito, não, não dá apoio. O esforço é totalmente nosso. A gente... eu nem diria os professores. Nem os professores têm interesse. E eu nem os julgo por causa disso, porque a instituição, às vezes coloca tantos obstáculos que acaba dificultando a participação deles (informação verbal).

Sobre o interesse dos estudantes que se destacam, ele diz que é ‘natural’, que é devido ao interesse de cada um, e isto não ocorre devido ao orgulho e ao fato de seguir os exemplos de outros. Justifica com o fato de que, na escola onde estudava anteriormente, também participava da mesma maneira, inclusive do grêmio. Era uma escola pública, na cidade de interior onde ele reside, a qual considera uma boa escola, e diz ter gostado de estudar lá. Sobre o que gostava na escola, conta:

O que eu gostava? Eu acho que a relação dos professores com os alunos. Apesar de criticar muito, porque eu tinha muitos professores incompetentes. E... a instituição eu acho que apoiava mais o aluno (informação verbal).

Sobre o IFS, diz não gostar do curso que escolheu e acredita que seja necessária uma mudança na abordagem pedagógica dos professores, que não motivam tanto os alunos. Embora alguns consigam fazer isso, ele é bem enfático sobre aqueles que não possuem uma boa abordagem pedagógica. Sobre o instituto, e sobre o seu *campus*, de maneira mais específica, afirma:

Certo, eu vejo, é...[pausa longa] acho que o excesso de egoísmo, por toda parte [desconforto]. Apesar de que, porque a instituição, ela em si mesma, o próprio estilo dela, ela estimula você a desenvolver a sua autonomia, né? De todos os estudantes. Eu acho que isso é muito bom. Eu mesmo desenvolvi muito isso. Apesar de já me considerar, eu acho, de certa forma meio que autônomo na escola anterior, eu acho que aqui incentiva ainda mais. Mas só que não há coletividade, não sei se é só falta de politização dos estudantes. Mas não existe, definitivamente, não existe.[...] De forma geral. Especificamente a Direção, eu acho.[...] Os gestores também, e quando eu falo gestores não é especificamente um... e eu acho que inclusive em gestões anteriores era a mesma coisa.[...] É... eu não sei... acho que é, exatamente, a cultura local mesmo. Não existe uma, uma... uma coletividade entre os servidores, que poderia desenvolver a instituição, eu acho que acaba dificultando muita coisa.[...] Porque em uma sociedade sempre é necessário haver coletividade, por mais que sejam pessoas autônomas... designadas para poder fazer tal coisa, mas não há coletividade... no sentido de... de , é... desenvolver a instituição, acho. Ah, fulano tem um projeto interessante, bora apoiar ele... acho que vai ser em benefício da instituição, entendeu? (informação verbal).

Sobre a relação com os professores, diz que, no IFS, aprendeu a sair de sala de aula e a aproveitar melhor o tempo.

Pela minha perspectiva mesmo, antigamente eu era bem, é... neurótico, eu acho, que eu levava muito a sério assistir a aula completamente. Hoje eu já passei a analisar mais e vejo que alguns momentos em sala de aula, é mais benefício você pegar e sair da sala [ênfático]. Talvez você aproveitar aquele momento para poder conversar com um colega ou então fazer alguma coisa é muito mais proveitoso, do que você ficar em sala de aula... eu acho que por falha dos professores mesmo. Mas existem muitos professores bons aqui.[...] Pessoalmente, eu acho que foi um benefício que eu aprendi aqui.[...] É, exato, porque eu acho que [pausa]. Acho que...existem outras necessidades e acaba que... a aula não ... não faz por onde merecer aquele momento, eu acho.[...] Rapaz, se for analisar, criteriosamente bem mesmo... 50% do tempo, senão mais, senão 60%.[...] Não dos professores, do tempo, vamos dizer do tempo.[...] 60% não e 40% sim. Se não mais, viu?[...] quando eu falei que não era interessante, não se trata de conteúdo em si, entendeu? Mas sim da forma como tá sendo conduzida a aula.[...] Se é que pode ser chamada de aula, se é que você me entende (informação verbal).

Essa atitude do estudante está mais relacionada com uma postura ética do que com um comportamento moral. Ele analisa a situação e percebe que, naquele momento, é mais proveitoso para ele não seguir as regras e sair da sala de aula. Esse não é um posicionamento formalmente adotado como método pedagógico da instituição, pelo que se nota através da fala do estudante; aparenta ser mais uma falta, uma falha no método adotado. Maffesoli (2012) traz que, na pós-modernidade: “Para dizê-lo com a ajuda de dois termos empregados, erroneamente, um pelo outro, a *moral* deixa espaço para as *éticas*.”(MAFFESOLI, 2012, p.36).

“O paradigma que se está afirmando pode ser chamado de “a ética da estética”, isto é, de um vínculo, de uma ligação a partir das emoções, de paixões compartilhadas [...] Em um paradigma assim, não é mais a perfeição longínqua e a salvação a vir que importam, mas o ajuste ao que é, o fato de se harmonizar com a pluralidade dos aspectos da existência [...]” (MAFFESOLI, 2012, p. 112).

Em relação ao motivo de estudar lá, considera que ‘vale a pena’, tendo em vista a qualidade dos alunos que ingressam lá, e as oportunidades que não teria em outras escolas menores. Ele fala, ainda, sobre como gostaria que fossem as aulas, para que as aproveitasse melhor e não sentisse vontade de sair delas:

Eu acho que, simplesmente o professor se ater ao conteúdo. Prestar atenção ao conteúdo, não se dispersar muito.[...] Apesar de que eu não vou... é... me... beatificar aqui, né? Tem momentos que... tem assunto que não é interessante de forma alguma. E tem momentos que é melhor, sei lá... e não é interessante. Por exemplo... e não é culpa do professor. Infelizmente não é culpa dele.[...] eu acho que é pessoal mesmo, que eu gosto.[...] É claro, existem outras pessoas, mas em relação à crítica anterior, ela continua em pé. Bem em pé.[...] É, a forma de passar o conteúdo.[...] Quando... em palavras, mesmo, o professor consegue transmitir... a informação, e de uma maneira

que... desperte interesse do aluno.[...] E aí, agora, o desafio é despertar o interesse do aluno também. [risos].[...] E felizmente tá aí a Pedagogia pra responder, mas você trazer um experimento que caiba no conteúdo, porque às vezes, o experimento, ou a visita técnica, ou a atividade extra não tem relação alguma com o conteúdo, é apenas... linguíça, né? Pode-se dizer assim.[...] Eu acho que o próprio professor acaba não aproveitando... o conteúdo, né? [...] Então, exatam... pronto, a gente como grêmio estudantil, mesmo... a gente 'tava' discutindo e tal, e... a escola, ela tem que fornecer outras atividades para que o aluno mesmo trace uma rotina. Ah, meio dia eu quero jogar tênis de mesa, ah, meio dia eu quero... tocar flauta., ou então tocar um violoncelo, porque não, né não? [...] Entendeu, essa rotina pode ser mais flexível e de enriquecimento cultural também. Eu acho que se investisse mais nisso.[...] Porque eu acho que a visão é mais pro técnico... por mais que... e ainda o técnico, ele tá muito... caquético. Vamos dizer assim. Não tá, um técnico eu acho que bem feito (informação verbal).

Ele se refere aos métodos pedagógicos deficientes, ao tipo de currículo adotado, aos conteúdos das disciplinas e ainda à falta de uma educação ampla, que inclua as artes e os esportes. Expõe, além disso, as 'afinidades' pessoais, que cada estudante possui, e que divergem de um para o outro, as singularidades. Quando perguntado sobre os valores que percebe no IFS, sobre as primeiras impressões que teve, especialmente nas relações interpessoais, acrescenta:

Valores das relações humanas, certo, [risos] 'vamo' lá, viu.... eu acho que... [pausa]... a... a liberdade. Pronto. [...] A liberdade é a primeira coisa que te vem à cabeça... [...] Pronto, exatamente. Quando eu entrei no primeiro ano, o que eu mais admirei foi a liberdade.[...] Porque você, você tá em sala de aula, mas se você não quiser assistir a aula, você simplesmente sai da sala de aula.[...] Não tem quem obrigue você a ficar lá. [...] E eu acho isso muito... muito interessante, inclusive que os momentos que o aluno esteja em sala de aula seja de proveito, né? Apesar de que existem aqueles que se negam a sair [risos]. Por mais que exista um grito da alma pedindo para que saia da aula, né? [ar de riso] (informação verbal).

A Liberdade volta, então, a ser um valor ressaltado de maneira positiva por um estudante em relação ao IFS. Ele faz, entretanto, algumas críticas à instituição. Diz que, apesar de haver uma boa estrutura física, como laboratórios, a manutenção não é feita corretamente, de acordo com o que os professores dizem. Ainda assim, ele diz que o principal problema é a maneira com a qual os professores lidam com os alunos em sala de aula e sugere uma possível solução:

Então, é na Pedagogia. É na Pedagogia. Eu acho que o maior erro tá na Pedagogia que os professores usam. Eu não sei se seria certo, mas algum tipo de fiscalização, não sei. [...] Mas também tem que ter a liberdade, né? Não pode ser aquela coisa.... (informação verbal).

Em relação aos valores produzidos em sala de aula com os professores ele pondera:

‘Bora’ olhar dos dois lados. Existem professores que, eu acho que... além de... de... do próprio conteúdo mesmo... ou então vai ver o conteúdo tá na parte disso mesmo, da própria vida. Eles ensinam bastante. Principalmente os professores da área de humanas, eu acho. E isso não é abobrinha não, eu acho que é verdade mesmo. Que nem, um professor que consegue dar a sua aula do início ao término com os alunos em silêncio, ouvindo ele, eu acho que merece o nosso aplauso de pé, e existem professores aqui na instituição que fazem isso. E com os alunos interessados durante a aula entendeu? [...] Existem professores de muito valor aqui, existem muitos. Muitos mesmo (informação verbal).

Esse informante também ressalta a maior facilidade em trabalhar os valores em disciplinas humanas, embora cite alguns professores que conseguem envolver os estudantes em suas aulas, independente da disciplina, e elogia esses profissionais. Sobre a relação desenvolvida com os técnicos administrativos da instituição, os servidores não docentes, destacam-se alguns técnicos; e, sobre isso, ele discorre:

Com estudantes, eu acho que a relação mais próxima é com a assistente social. Que a assistente social aqui é muito boa mesmo.[...] [nome da assistente social], ela é muito próxima. [nome da assistente social], na verdade as duas ‘assistente social’ e a psicóloga também.[...] É... certo, é... é... eu acho que... você ser cidadão.[...] Eu acho que é você... ao menos participar politicamente, né? Não aqueles que dizem, ah... a instituição recebeu 17 milhões... e eles são um bando de ‘ladrão’, porque, né... é você participar da política e quando você vê um problema e tenta conciliar com a própria gestão pra poder que aquilo melhore.[...] Eu acho que elas fazem. Com o próprio Mulheres Mil, o Mulheres Mil é um exemplo de projeto que [nome da professora], né, a professora participou. E eu achei muito bonito o projeto. Ali um projeto de valores mesmo.[...] Eu acho que fica como exemplo, porque a gente vê na instituição, né? [...] É. Bom, os terceirizados, eu dou bom dia a eles e eles me dão bom dia. [risos].[...] É... bem tranquila, eu acho que harmoniosa, vamos dizer assim.[...] O médico, eu já usei algumas vezes, mas... [...] Não, houve algumas discussões aí dele sobre DSTs, mas... É, bem pontual. [enfático] [...] É, e aí também tem palestras que eles dão (informação verbal).

Sobre as dificuldades encontradas na instituição, enfatiza, ainda a relação com os coordenadores de curso e as falhas na comunicação:

Então, isso é outra deficiência do instituto porque eles tem aqueles que representam a turma. A turma não... o curso. [...] É, os coordenadores. A falta de comunicação.[...] Então, pronto, esses diretores, como é? Coordenadores. Não existe comunicação entre os coordenadores e... bom, pelo menos eu nunca vi, né? O professor falta, o aluno vem e ele perde o dia inteiro porque o professor não veio e o coordenador não passou a informação e quando a gente vai lá a informação foi dada. [...] Então, o professor fica indignado com isso, então não há sentido ter coordenador! A não ser como simbólico, valor simbólico (informação verbal).

Sobre aquilo que aprendeu no IFS, de maneira geral, em relação aos valores afirma que percebe que existem benefícios políticos decorrentes de relacionamentos mais próximos com alguns estudantes, mas que ele discorda dessa postura e, ao mesmo tempo existe outro tipo de postura que admira em alguns professores que, apesar de terem proximidade com os estudantes, não os beneficiam. Diz também que sente uma visão de mundo ampliada:

[...] a visão de mundo, eu acho que a visão de mundo muda. Talvez cresce um pouco.[...] Cresce um pouco. Você passa a descobrir que existem outras coisas. [...] E também eu acho que... o... a... igualdade. Não a igualdade, eu acho que a igualdade não existe mesmo, mas... é... a igualdade em valor. Eu acho que... existe isso. Nos estudantes.[...] Eu sei que existe... priori... priorização, não, é... deixa eu ver... é... benefícios. Existem estudantes que são mais beneficiados que outros. Mas eu acho que é igualdade em direitos, eu acho, sei lá... em expressão. Você pode se expressar assim como fulano pode. Sua voz será a mesma.[...] Eu acho que... na própria relação, quando você tem uma relação com um gestor você acaba... tendo uma simpatia por ele. Eu acho que é natural isso.[...] Apesar de discordar. Eu discordo.[...] Então, eu tive professores que, por mais que ele tenha uma relação estreita... estreita mais... comigo... do que com os outros estudantes, ele... claramente, ele não havia benefício.[...] Inclusive, às vezes acho que até o inverso disso para poder demonstrar que não havia benefício. [...] Que tratava de forma igual, e eu admirava isso bastante. Eu acho que, se ele me desse benefício, talvez eu não admirasse ele tanto quanto ele me dando algum tipo de benefício. [...] Foi um valor.[...] É um valor. Eu acho que os professores são... tem muitos valores aí a serem passados.[...] E às vezes a gente acaba aprendendo aquilo, convivendo e nem percebe, né? [...] É natural (informação verbal).

Informante 3- *Campus rural do interior*

Durante uma visita feita ao *campus*, aproveitei, para fazer o meu primeiro contato com os informantes daquela escola.

Ao chegar lá, sentei-me próxima a uma lanchonete para aguardar o horário da atividade que iria desenvolver naquele dia. Neste momento observei que havia alguns estudantes lanchando, era por volta das 9h da manhã.

Aguardei que três meninas que estavam em uma mesa terminassem a sua refeição e me aproximei. Perguntei se elas estavam cursando o Ensino Médio Integrado, ao que uma delas me respondeu que sim. Quando perguntei em que ano estavam, somente uma delas estava cursando o terceiro ano.

Expliquei que trabalhava no IFS e que estava fazendo uma pesquisa para o mestrado em educação e perguntei se elas poderiam participar. Imediatamente duas apontaram para uma que parecia ser mais tímida que as outras. Um dos motivos seria que ela mora mais perto,

em Itabaiana, enquanto as demais moravam nos estados de Alagoas e Bahia, porque eu já havia explicado que precisaria assinar o termo de consentimento, no caso de serem menores de 18 anos, pelos responsáveis. Ela ficou um pouco envergonhada e perguntou do que se tratava a pesquisa. Eu expliquei que seria para falar sobre a convivência delas no IFS.

Após falar um pouco sobre a pesquisa, ela parecia estar mais tranquila, no entanto, disse que quando eu viesse para conversar com ela, gostaria que as outras estivessem presentes. Este primeiro contato foi rápido, de cerca de 10 minutos.

Após o primeiro contato, em posse do número de telefone da estudante, telefonei para combinarmos o meu retorno ao *campus*. Combinamos o horário, eu fui, e ela estava no local combinado: a lanchonete.

Cheguei no *campus* próximo às 14h, e, logo na entrada da estrada que leva à escola, após a saída da BR 101, havia alguns estudantes caminhando e pedindo carona. Dei carona a duas meninas que estavam com o fardamento do IFS, já que eu também estava no banco de passageiros, e outro motorista deu carona a dois meninos que também estavam fardados. Quando paramos o automóvel, elas foram logo abrindo a porta e entrando, sem saber ao certo de quem se tratava, e eu achei um pouco perigoso, especialmente para os estudantes, já que o transporte só vai até a BR 101 e eles precisam caminhar entre 500 metros e 1 km, muitas vezes sob o sol e em estrada de terra. Sendo assim, pareceu-me que eles estavam acostumados a pegar carona com qualquer automóvel que por ali passa. Elas deram boa tarde, depois de sentarem e passamos um longo tempo em silêncio. Eu perguntei que curso elas estavam fazendo, ao que responderam que estavam no PRONATEC e que haviam iniciado o curso no ano passado. Elas perguntaram se eu era professora dali, e eu respondi que trabalhava em outro *campus*. Ao chegar, elas agradeceram pela carona, dizendo que “Deus guardasse” e saíram sorrindo.

Quando cheguei à lanchonete, já no interior do *campus*, telefonei para a estudante e ela me disse que já estava chegando ao local marcado.

Logo em seguida, ela chegou com mais três colegas. Procuramos um lugar à sombra, já que na lanchonete estava muito quente e batia sol. Fomos para uma varanda de alguns quartos, mas só havia cadeiras plásticas dentro desses quartos. Então, ela foi buscar três cadeiras em um quiosque que fica em frente à lanchonete e trouxe para sentarmos. As colegas

dela ficaram próximas e logo pegaram um bebê que estava em um ‘cercadinho’ dentro de um desses quartos, ambos estavam com as portas abertas.

Imediatamente, a dona da lanchonete se aproximou, com um ar de cuidado, curiosidade ou desconfiança; não sei dizer ao certo. E disse que achou que entraríamos no quarto do motorista. Eu expliquei que estávamos procurando cadeiras para sentar e ela disse que havia guardado lá, porque os estudantes estavam quebrando muitas delas.

Eu expliquei que iria fazer uma entrevista com a estudante e ela disse que havia sido uma boa escolha, pois ela seria uma boa menina, dedicada e responsável; que só não aprovava porque ela havia se casado muito cedo. Disse que iria voltar para a lanchonete para que ela não ficasse envergonhada. O bebê que estava com as meninas era neto dela.

Antes de iniciar a conversa, perguntei se ela gostaria de sentar-se um pouco mais distante para ficar à vontade, na mesma varanda. Ela respondeu que não havia problema, que a presença das amigas, que estavam brincando com o bebê, não a incomodava.

Expliquei que precisaria gravar a nossa conversa para facilitar a transcrição, caso contrário, não teria como me lembrar de tudo o que havia sido dito. Ela perguntou se alguém ouviria a voz dela, sorrindo, eu disse que ninguém ouviria, que seria só para ajudar a minha memória mesmo, que ela não se preocupasse.

Sendo assim, iniciamos a conversa e, após esse contato, marcamos um terceiro encontro, pois senti que talvez ela não tenha ficado à vontade nas conversas anteriores.

De maneira geral, achei o clima de lá bem agradável, com muitas árvores e ventilado, alguns trabalhadores conversavam embaixo de uma árvore após o almoço. A senhora da lanchonete e a sua filha, mãe da bebê, trabalhavam, mas sem muitas vendas naquele momento, somente três alunos que chegaram para comprar água mineral. Tudo transcorria num clima bem ‘familiar’, no sentido de lar mesmo, o que foi confirmado durante a fala da estudante. Porque parece que os ambientes escolar e residencial se confundem um pouco lá, já que muitos estudantes também vivem no mesmo ambiente.

A terceira informante tem 18 anos, está no terceiro ano de curso, é casada e não tem filhos. Tem cinco irmãos e seus pais são divorciados. Mora em uma cidade do interior do estado de Sergipe e estuda em um internato, onde permanece durante a semana, indo para casa às sextas-feiras e retornando às segundas-feiras. Afirma não ter problemas com seu

companheiro, em relação à distância, pois ele também estudou na mesma instituição e já sabe como funciona.

Descreve a sua rotina da seguinte maneira:

Mulher, meu tempo todo é aqui na escola... o que eu faço é a rotina de sempre: eu acordo, é aula manhã, aula à tarde ... à noite, a atividade que tiver pra fazer... estudar.[...] Eu fico, agora eu 'tô' ficando mais no quarto. Aí eu fico, ou ali no laboratório de informática, que abre à noite, ou fica por lá, por aqui, às vezes vai comprar lanche, dá fome aí vem aqui. Aí pronto.[...] Pronto, a rotina é essa. No final de semana, é só mais em casa, eu não faço nada assim, sabe? [...] assisto televisão.... brincar não é nem tanto... [...] Aí eu fico só assim.... min... minha rotina é só assim... entendeu?[...] É, eu fico em casa, eu sou mais caseira.[...] Cozinho, faço 'tudo' dentro de casa! (informação verbal).

Sobre a escolha da instituição e do curso explica que seu tio havia trabalhado no instituto e incentivou que ela estudasse lá, porque havia gostado muito e achou que seria uma boa oportunidade. Ele a levou para conhecer a instituição e, a respeito dos cursos, escolheu o que lhe falaram que tinha os laboratórios mais bem equipados, mas sem conhecer nada sobre ele. Através da sua fala, percebe-se que o fato de estudar no instituto era mais importante do que o que iria aprender lá. Ou seja, estar incluída em um curso de lá era considerado mais relevante do que o conhecimento que iria adquirir.

Ela fala um pouco sobre os irmãos, alguns que trabalham e outros, não, todos estudaram em escolas públicas; e se orgulha quando fala sobre duas, em especial, uma que já estuda no IFS e outra que provavelmente estudará.

... uma é essa [apontou para a irmã que estava próxima], estuda aqui, e a outra, próximo ano vem pra aqui também. [...] Gostamos, sim. E o outro estudou aqui, só que... diz ele que ia reprovar e saiu logo, antes de reprovar (informação verbal).

Após o ingresso no curso, ela avalia:

Agora, eu gostei muito. Ainda bem que eu não me arrependi... [...] E, realmente, os professores são perfeitos, tudo... mestres, doutores... é... são bem inteligentes e conseguem passar... sabe? *Super* bem. Apesar que a gente tem alguns.... não agrada todos né? Isso é normal.[...] Ah, mas... é muito pouco assim entendeu? Em relação.... é muito pouco (informação verbal).

Sobre as dificuldades encontradas no IFS, relata:

[...] eu acho assim, é porque na minha concepção, assim, eu acho que... devia motivar mais, entendeu? Não é que não saiba, entendeu? Porque devia... você passa quatro aulas, às vezes com um professor. Quatro horas direto e... não dá motivação. [...] que eu esteja lembrada é mais a falta de motivação

que eu acho de alguns.[...] Olhe... eu vou falar em relação ao meu curso... [...] Claro que eu acho, assim, que pra chegar, a comunicação, por ser lá embaixo, mais longe, mais distante um pouco... é mais difícil de chegar. Em relação à comunicação, assim, sabe? [...] eu estudo lá embaixo. [...] Tipo assim, vai ter uma reunião, ou alguma coisa do tipo, sabe? Aí fica ruim. [...] Fica, ou fica sabendo em cima da hora, entendeu? [...] Foi, eu fiquei assim porque... é longe, né? Pra... transporte aqui... eu acho ruim. Então, não podia sair, ia ficar a semana toda aqui. Essas pessoas que, eu... dormir, entendeu? Com essas pessoas, eu mesmo, rã mesmo... assim que...o primeiro dia me visitou logo uma [risos]. [...] Aí eu disse, ai meu Deus, e agora? Aí juntamos a cama. Todo mundo juntou a cama e dormiu todo mundo junto. Aí depois a gente foi conhecendo um ao outro e aí foi... acostumando, entendeu? Eu mesma, eu mesmo, no primeiro dia mesmo eu queria ir embora. [...] Deu aquele desespero, aquela vontade de ir embora. [...] Foi, ficar sozinha, assim. [...] Problemas que a gente vai... é... problemas que aqui eu digo que acaba sendo normal, porque com todo mundo acontece. São brigas idiotas, pessoas que têm que fazer... porque a gente tem obrigação de limpar o nosso quarto, entendeu? É a semana da pessoa e a pessoa não limpa, entendeu? Aí fica brigando, ah, fulano não limpou, entendeu? (informação verbal).

Quando perguntada, mais especificamente sobre os valores produzidos na instituição, ela afirma:

Mulher... valores... aqui, né? Tem de tudo que é tipo. Silêncio. [...] Pra quem realmente quer alguma coisa, pra quem realmente quer alguma coisa, boa, né, porque existem os dois tipos. Tanto ruim quanto bom, aí eu escolho o meu caminho [Silêncio]. Aí, nisso, a gente aprende a dar valor a tudo. Porque, principalmente quem é interna, porque eu sou interna e passo a semana toda aqui. Fica longe de... chega aqui e não conhece ninguém. E quando eu entrei, a sorte é que ainda tinha meu irmão, mesmo assim a gente mal se encontrava, porque ficava um no canto e outro em outro.[...] Aí, ave, sinceramente, quando eu entrei me deu um desespero! Não fica mãe, não fica irmão, não fica nada aqui. É você sozinha, você e você. Principalmente quando você não conhece as pessoas, você aprende a lidar com cert... com muitas pessoas.... certos tipos de caráter a gente vai aprendendo, aprendendo a lidar com cada um deles [pausa longa] E... [risos] [...] Pronto. [pausa longa] Pessoas falsas, entendeu? Pessoas que você acha que 'é verdadeira' e depois você olha depois, que acaba conhecendo e vê que realmente não era aquilo que você via, que você pensava, essas coisas (informação verbal).

Ela fala um pouco mais sobre o IFS, que eles mesmos providenciam a limpeza dos alojamentos e que possuem as três refeições diárias no refeitório da própria escola e um lanche à noite, após o jantar. Explica que a figura do assistente de alunos só interfere quando há algum problema na organização dos próprios estudantes no alojamento.

A relação com os professores parece ser amistosa, eles dão conselhos e as senhoras da lanchonete também. Além disso, essa estudante parece valorizar bastante a escola. Isso é reforçado pelo fato de que, tanto o namorado, como o irmão mais velho e as mais novas estudam, estudaram ou estudarão lá. Sobre os professores, ela conta:

Como a gente passa três anos aqui e fica. A gente cria, assim uma intimidade maior com os professores, porque a gente passa três anos estudando juntos e com ele. Entendeu? Quase os mesmos professores. A gente cria uma aproximação, mais, entendeu? [...] Tem professores que na sala aí dá conselhos... entendeu? [...] Aí isso é muito bom. Aí, além de ensinar dão conselhos.[...] Eu mesmo, ‘tava’ precisando de um conselho, aí, minha amiga e eu, aí nós fomos e a gente conversou com o professor, aí ele ajudou muito.[...] (informação verbal).

Ela expõe alguns sentimentos que ficaram em relação à escola:

A gente mora aqui e passeia em casa, eu sempre digo isso. [...] Quando eu lembro que eu passei três anos e que já vai acabar, dá vontade de chorar, aí... [...] Apesar das coisas, assim, das briguinhas, das dificuldades... [...] É ruim. [...] Ah, eu aprendi, eu aprendi a dar valor mais às coisas. [...] À família. Entendeu? [...] Inclusive, né? Principalmente à família. Porque aqui a gente fica sem. [...] E a saudade bate. E ainda tem quem não consegue ir pra casa todo final de semana. [...] Aí a gente aprende a dar valor. O bom é isso. [...] você já viu, né, que eu me aproximei mais com elas da lanchonete (informação verbal).

Falando especificamente sobre o relacionamento mais próximo que desenvolveu com as senhoras da lanchonete ela diz que, por vezes, à noite, elas ficam conversando sobre muitas coisas, como dificuldades com notas e problemas em casa. Com as colegas, conversa somente com as mais próximas. A depender do assunto, conversa com aquelas em quem mais confia. Segundo Maffesoli (2012): “Sendo assim, “[...] não é mais o contrato social que está na base do viver junto, mas o pacto emocional que tem suas razões, porém razões que a própria razão desconhece! [...] a difusão das doenças contagiosas é uma boa metáfora desse processo de contaminação específico da pós-modernidade” (MAFFESOLI, 2012, p.23).

Durante as conversas com esta última informante, que mora em uma cidade do interior e estuda em um campus rural, surgiram características diversas das falas dos demais entrevistados, que estudam em *campi* urbanos. Enquanto a informante do *campus* rural apresentou, em suas falas, uma aceitação maior às regras da escola e um apego grande à família; os demais demonstraram desapego às normas, à família e ao local onde moravam. É possível que a diferença de gênero também tenha influenciado nesta diversidade, além do fato de ela viver em uma cidade menor e estudar em um *campus* rural.

Percebe-se que dois informantes acreditam que a Educação Escolar é tida como prioridade no instituto, embora os três façam críticas à estrutura e à organização da instituição e à falta de motivação em assistir às aulas, devido às falhas nos métodos pedagógicos e de gestão ou à defasagem dos equipamentos necessários para um desenvolvimento satisfatório da relação de ensino-aprendizagem.

O valor da inclusão, que aparece em dois documentos, também está presente nas falas, especialmente dos estudantes provenientes de escolas públicas, que consideram a qualidade do instituto superior à das escolas estaduais, representando uma boa oportunidade estar inserido como estudante neste contexto.

Em relação à participação social e à coletividade, não se percebe, nas falas dos entrevistados, um incentivo da instituição para essa participação e para a construção coletiva. No entanto, os três fazem colocações sobre a necessidade de se organizarem por conta própria e entre os estudantes, desenvolvendo, como consequência disso, uma suposta autonomia.

Sobre os valores presentes nos documentos ‘balizadores’, de amplo espectro (Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Brasileira), que se referem prioritariamente às Leis, ao Direito e à Liberdade, observa-se que espelham um modo de vida que é colocado em questão neste trabalho e que também está presente nas falas dos entrevistados, um pano de fundo permeado pelo excesso de burocracia, de leis, e pela valorização de uma suposta ‘liberdade’. Vivemos em um contexto em que as leis são supremas, todos precisam obedecer a elas, mas em que a liberdade também tem muito valor.

Nietzsche descreve como a Ordem Moral do Mundo é inventada, construída a partir das ‘raças nobres’, e como os ‘escravos’ acatam esta moral criada. Já Spinoza traz uma reflexão sobre como as pessoas aderem de maneira tão veemente aos valores morais criados, recorrendo, para tanto, ao conceito de ‘superstição’ (SANTIAGO, 2009). Esses autores apresentam as duas faces de um mesmo fenômeno, sendo que o primeiro concentra-se na construção da moral, na maneira como ela é produzida, enquanto o segundo reserva-se ao estudo de como as pessoas lidam com esta moral.

Durante as entrevistas, dois dos informantes apresentaram uma preocupação com o momento atual das suas vidas, com o ‘agora’ e com a experimentação. No entanto, todos demonstram ter ciência do significado que a aprovação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem para as suas famílias. Como alguns deles afirmam, o IFS representa uma oportunidade de ter uma vida diferente da dos seus pais, no sentido de que pode ser melhor. Apesar de o campo de pesquisa ser uma escola profissionalizante; de acordo com as características da nossa época, apontadas por Maffesoli (2012), podemos dizer que esse planejamento para longo prazo não combina com a pós-modernidade, uma escolha

profissional para a vida. Talvez por isso a preocupação desses jovens com o agora e a falta de envolvimento com um senso de profissionalização ainda tão cedo.

Sobre isso, Maffesoli (2012) observa:

“ A teoria moderna e as *grandes narrativas de referência* dos séculos XVIII e XIX puseram-se a normalizar o social, a racionalizá-lo, a desencantá-lo. A pulso, puseram-se a emancipar o indivíduo das forças ctonianas ou cósmicas que o acorrentavam ao mundo dos ancestrais, dos deuses, do sagrado. Os êxtases cotidianos, os dos *vídeo games*, da *cibercultura*, do *cibersexo*, da videosfera, nos forçam a inverter nosso caminho de pensamento. E, contra uma educação da normalização, convocam a uma iniciação do êxtase, o pensamento como olhar extático que corresponde aos êxtases da tecnomagia.” (MAFFESOLI, 2012, p.109).

A escola da Modernidade tem como uma de suas características o uso da disciplina, que, de acordo com o pensamento de Nietzsche, é um dos mecanismos de disseminação dos valores morais. Entretanto, o que podemos perceber na escola da pós-modernidade é que, apesar de ainda apresentar alguns valores morais de épocas anteriores, tem muito presente a manifestação da ‘vontade de potência’, especialmente dos estudantes, que em contextos anteriores não teriam as possibilidades de manifestação que possuem hoje.

Eles manifestam, ainda, um tom e uma sensação de autossuficiência e de desimplicação; características, segundo autores trazidos neste trabalho, do período definido como Pós-Modernidade, quando as uniões e associações somente duram enquanto houver satisfação pessoal. Essa posição se contrapõe à ideia do Estado superprotetor, que comanda as vidas das pessoas à medida em que proporciona segurança.

Como diria Maffesoli (2012) o Estado Social está falido. Esse tipo de fenômeno tem sido observado, também, no contexto brasileiro da Segurança Pública, da Saúde, entre outros setores, mediante atitudes individuais de pessoas que não mais esperam que o Estado lhes forneça a proteção civil e social. À medida em que essas atitudes começam a se proliferar, o poder do Estado sobre as condutas na sociedade tende, aparentemente, a diminuir com o tempo.

A fim de melhor percebermos os resultados que a pesquisa documental e que as entrevistas trazem, é preciso refletir sobre as diversas maneiras de educar e de produzir valores. Por muito tempo, buscou-se inculcar valores de bem e mal nas escolas; tendo como exemplo o período do Regime Militar no Brasil, quando havia disciplinas específicas para isso, conforme já foi citado em algumas pesquisas. Há também a maneira *laissez faire* de

educar, quando cada educador reflete os seus próprios valores na escola ou, ainda, aqueles que se tornaram predominantes de acordo com a visão do senso comum.

No entanto, há sempre a opção por educar para a construção de uma atitude autônoma, quando são dadas ferramentas para que os jovens façam a sua própria avaliação em cada situação específica, ou seja, eles aprendem a refletir sobre cada fenômeno tendo como base uma ética. Neste sentido, podemos dizer que é um caminho voltado para a ética, mais do que para a moral e para a disseminação de valores morais, que não combina com o novo momento da Pós-modernidade.

A partir das entrevistas realizadas com os estudantes, transparece a necessidade de serem incentivados os exemplos, através da postura de professores e de gestores na escola, educadores enfim, assim como é possível que isto ocorra em casa ou em outros ambientes de convivência dos jovens. Mais do que autoritarismo e medo, as crianças e os adolescentes demonstram precisarem de afeto e de bons exemplos sobre como lidar com situações relativas à política, honestidade, comunidade, educação, gestão, serviço público, entre outros contextos que exigem de nós, humanos, uma atitude ética.

Neste sentido, o professor pode se colocar mais como um mediador neste processo, que considera de forma primordial a experiência do aluno e não simplesmente a transmissão de informações e de conhecimentos para ele. Afinal, como afirmaria Spinoza (s.d.), a ética vem também das paixões e do desejo e não somente da razão, assim como os valores e a virtude; ou seja, pode ser considerado muito mais eficaz influenciar as posturas dos estudantes também por meio do afeto do que simplesmente através da instrução acadêmica.

Neste sentido, Maffesoli escreve sobre

“[...] uma sociedade fora ou ao lado do Estado; um espaço social vital que tem uma autonomia específica. Essas ‘TAZ’, *zonas de autonomia temporária* explicadas por Hakim Bey, encontram eco junto às novas gerações. Estas não procuram mais uma utopia longínqua, abstrata e um pouco racional, mas a fragmentação em pequenas utopias intersticiais vividas, bem ou mal, no dia a dia, aqui e agora.” (MAFFESOLI, 2012, p.54).

Em consonância com a concepção sobre o Estado trazida neste texto, que tem como base o trabalho e a proteção individual garantida pelos bens, a educação escolar não poderia produzir uma noção muito diversa disto, como bem coloca Durkheim (2011). Entende-se a educação, como produtora de cidadãos que se encaixem no formato de sociedade que se apresenta, como traz Maffesoli (2012): uma culturalização da natureza em direção a um

dever-ser, da animalidade à civilidade, promove o valor moral do trabalho no ambiente escolar; e Durkheim (2011), quando afirma que as escolas não podem ter como base o ensino daquilo que é considerado imoral na sociedade, antissocial. Frases que comumente são ditas, tais como: “[...] estudar para ser alguém” ou “[...] ter um curso superior ou pós-graduação para me manter e a minha família, ou ascender na carreira profissional [...]”, “[...]ter uma vida diferente da dos meus pais [...]” denunciam o lugar que a educação escolar vem ocupando no contexto brasileiro atual. Busca-se a educação no intuito de obter reconhecimento junto à comunidade, bens financeiros e conforto. Se não todos os níveis e modalidades de educação, ao menos esse tipo de educação, a educação técnica do ensino público federal.

Antes de promover qualquer tipo de mudança nas escolas, no entanto, é necessário pensar que a Escola e a Educação fazem parte do nosso modo de vida atual, o qual tem uma história, e não podem ser pensadas desconsiderando-se este contexto. Sendo assim, é imprescindível refletir, não apenas sobre a educação e sobre a escola, mas sobre o nosso modo de vida de maneira ampla, com seus tempos e espaços: as instituições e as organizações. A maneira como organizamos a educação e como pensamos e construímos a escola está interligada com o modo como concebemos o trabalho, a família, a saúde, o tempo e os espaços em que vivemos.

Tanto a educação como o trabalho estão, ainda hoje, distantes do meio familiar, ou seja, tornam-se algo ‘estranho’, em princípio. Isto, herdamos da Modernidade, quando é constituída a ideia de que o progresso está estritamente relacionado à racionalidade, à racionalização do tempo, cada vez menos dedicado ao ócio, aos cuidados com a nossa saúde, à convivência com pessoas queridas que, muitas vezes, estão ausentes deste tipo de ambiente. Esse modo perverso de vida nos absorveu e se tornou o modo de vida predominante até hoje.

Os espaços da escola e do trabalho, em geral, são também diferentes dos ambientes domésticos, não porque as escolas e escritórios estejam mais ‘familiares’, mas porque nossas casas vieram se tornando cada vez mais ‘estrangeiras’ a nós mesmos, frias e impessoais como os ambientes racionalizados da Modernidade. A importância que o trabalho e a educação profissional, da qual trata esta pesquisa, assumem é grande, em detrimento das atividades de lazer, de descanso, de reflexão e de convivência com outras pessoas sem algum objetivo racional e imediato. O valor social atribuído àquelas instituições, e não a estas, faz com que as pessoas ainda tenham receio de admitir que trabalham ou que estudam pouco, recorrendo a

um discurso politicamente correto de que adoram estudar e de que não vivem sem trabalhar, como se estas fossem as atividades preferidas por todos.

Tudo isso fez com que, ao longo do tempo, o ambiente escolar e, conseqüentemente, de formação para o trabalho, adquirisse uma relevância social de grande vulto, e ele acabou se configurando como um ambiente diverso daquele do ócio, do prazer e da espontaneidade. É preciso ter cautela com esta condição criada, já que esta maneira de viver tem sido predominante em nossas vidas, ainda na pós-modernidade nascente.

É necessário refletir, também, sobre o papel que a escola ocupa em nossa sociedade, e sobre o que ela representa. A hierarquia e a opressão dizem respeito à forma predominante que encontramos no mundo ocidental moderno de organização social, e a escola acaba sendo um reflexo disto e vem retroalimentando, assim como as demais organizações, esse modelo.

Tendo em vista o surgimento e o crescimento das cidades, o aumento populacional, as invenções de necessidades (automóveis, eletrodomésticos, eletrônicos em geral, acúmulo de riquezas, entre outras), os medos produzidos e associados (da morte, do roubo, do estupro, da pobreza, do vexame, da solidão); a condição de vida, hoje, está associada à promessa de segurança, que poderia ser garantida através das instituições e das organizações. Educação, Saúde, Trabalho, Família, Escola, Casa, Direito, Liberdade, entre outras, são palavras que traduzem instituições, valores morais, disseminadas e que, de maneira geral, trazem às pessoas uma sensação de conforto, de que elas não precisarão lutar por sua própria vida ou segurança, pois isto já está garantido pelo Estado através das suas leis, da sua política e da sua polícia. Costa (2011) traz um panorama do contexto atual como uma crise ambiental e um dilema civilizatório, devido às desigualdades e aos modos de vida recentes. Essa crise é o que põe em avaliação essas instituições e vem produzindo as novas possibilidades da pós-modernidade, que Michel Maffesoli nos apresenta como um retorno ao orgânico, uma superação da dicotomização do mundo-máquina, uma abertura às possibilidades do existir.

A escola, enquanto Instituição, de maneira ampla, e Organização de maneira mais específica, ainda é o lugar onde as crianças estão supostamente seguras, protegidas e bem encaminhadas em sua formação, para que sejam cidadãos respeitáveis e respeitados, abastados, ou, ao menos, seguros em relação à saúde e à renda. No entanto, é preciso observar que há diferenças entre as escolas, que não há emprego para todos, e que existem outros espaços onde pode ocorrer a educação que não necessariamente ali. Então, por que a escola

foi consagrada como o templo da educação, como se fosse o único espaço destinado para isso? É considerada o lugar da disciplina, onde as crianças passam o dia inteiro, e ainda têm lição para fazer em casa, enquanto os pais trabalham. É um lugar de construção de modos de ser, moldados a um esquema que será perpetuado durante as vidas das pessoas, que depois de crescidas e formadas, apresentam muita dificuldade em ser diferentes daquilo que apreenderam no ambiente escolar.

É necessário refletir também se o lugar que a escola ocupa é o de formação para o trabalho e de atendimento ao mercado (instrução) ou se assume o papel de formação integral das pessoas. Embora os turnos sejam integrais, é difícil dizer se a escola está preparada e se tem condições de assumir uma educação integral, incorporando o papel que se esperava ser assumido pelas famílias. No entanto, a maior questão que se coloca é sobre a postura dos educadores diante dos estudantes. Apesar de a escola estar organizada de uma maneira condizente com a ideia de Progresso da Modernidade, de contenção das ‘massas consideradas perigosas’, de forma hierárquica e disciplinar; é importante ressaltar que existe sempre a possibilidade de que o educador se coloque de maneira diversa, pondo em questão a própria escola, desviando dos currículos, saindo da sala de aula, escutando e valorizando a experiência dos estudantes. Michel Maffesoli (2012) afirma precisarmos de uma transmutação da linguagem para que possamos vivenciar a Pós-Modernidade. A partir das falas dos estudantes, percebemos uma mudança nos modos de ser, embora muitos educadores e pais ainda almejem um retorno ao sistema disciplinar de antes, uma maior presença do Estado na regulação das condutas e o reforço de valores morais em detrimento da ética.

É importante considerar, ainda, nesta reflexão, embora não haja aprofundamento nesta temática, se existe uma hegemonia dos países centrais de domínio político e econômico, e pensar se e como isto ocorre, já que o que influencia a construção das políticas mundiais de educação é feito, também, com base nesta relação político-econômica entre os Estados nacionais, de acordo com uma hierarquia e uma ‘polícia’ internacional. Isso está diretamente relacionado ao modo com o qual os educadores lidam com as regras e normas prontas e impostas, e também como eles lidam com os próprios estudantes, ao ser definido o que é prioritário em cada contexto. Os valores produzidos na escola muito têm dos valores que os educadores tomam para si e produzem, ou reproduzem, na relação escolar. A quantidade de investimentos em cada setor através das políticas públicas brasileiras, bem como as metas estabelecidas apresentam grande relação com os índices cobrados pelos organismos

internacionais, o que condiciona os investimentos feitos em cada país. Essa cobrança é feita diretamente aos professores que estão em sala de aula através dos currículos e ementas, dos tempos escolares, e dos índices de aprovação, de evasão e de permanência na escola.

Assim como permanece a organização hierárquica no interior das escolas e da política brasileira, há que se considerarem as influências econômicas e políticas que outros países exercem sobre o Brasil, cujos representantes colocam-se à disposição destas forças, por vezes, em busca de benefícios pessoais. No fim, percebe-se que muito há de ‘jogo de influências’ e de ganhos imediatos e que isso acaba encaminhando as nossas diretrizes internas relativas à educação; sendo estas seguidas sem questionamentos por muitos educadores. Diante de tudo isso, o resultado é uma educação que não se torna atrativa aos estudantes, pois está muito distante daquilo que eles vivenciam ou que desejam. Os objetivos acabam sendo determinados por instâncias superiores e com base em critérios alheios à perspectiva do que seria uma boa educação na visão dos estudantes e de educadores, de desenvolvimento da ética, por exemplo.

No entanto, sempre há aqueles que buscam suas linhas de fuga⁵, em meio às dificuldades de estrutura física, de formação, e de concepções e diretrizes na educação. Sendo assim, muitas vezes, o individualismo dos governantes torna-se critério para a definição de políticas públicas brasileiras, e cabe ao educador experimentar, através de um exercício ético, que parâmetros seguir em cada momento na sua tarefa de educar.

Ao falar sobre o ‘outro’, o ‘estranho’ e o ‘estrangeiro’, Walter Omar Kohan, em seu artigo “Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política” (online) leva-nos a uma reflexão acerca do conhecido e do desconhecido e sobre o que seria aprender e ensinar. Ao colocarmos-os distantes, através da pedagogia, buscamos aproximar os aprendizes do nosso conhecimento, ou de algo que precisa ser alcançado, ou formatado.

É preciso compreender que, como traz Kohan, os estudantes aprendem, mesmo que nós não ensinemos, aliás, não somos nós, educadores, quem ensinamos, eles é que vão em busca daquilo que lhes é interessante. Ele traz, ainda, uma profunda crítica aos dualismos, às hierarquias, às desigualdades e às instituições como um todo; já que nelas estaria tudo isso,

⁵ Linhas de fuga são acontecimentos inéditos e invenções, nunca antes conhecidas, produzidas por dispositivos, ou agenciamentos, meios instituintes que incluem coisas e pessoas. Equipamento, ao contrário, são organizações, estabelecimentos, aparatos, maquinarias e tecnologias que reproduzem a ordem constituída Barenblitt (2002).

irremediavelmente. Aos poucos, em seu texto, ele opõe pedagogia (instrução) e educação; política e polícia (instituído). A educação estaria na experiência, na diferença que move cada um a buscar aquilo que lhe é atraente e necessário; não na padronização, nem nas organizações e instituições. A proposta é que vejamos o invisível, que possamos dar voz a quem não a tem, o que, sem dúvida, para ele, é um lugar incômodo e inseguro.

Diante disto, deve-se repensar como são construídas as políticas de educação no Brasil (diretrizes, distribuição de recursos, valorização dos professores, currículos, estabelecimentos de ensino e suas normatizações). As organizações e as instituições precisam ser re-vistas, para que não sejam ‘estrangeiras’ ao nosso modo de querer fazer educação.

Paralelamente, no entanto, é possível observar movimentos contraproducentes na escola, de onde nascem a produção de arte, de comunidade e de conhecimento. A escola acaba se tornando esse espaço de contradição, onde professores e demais agentes educativos, além dos próprios educandos, são seus atores que, desejando ou não, acabam se tornando referência para a juventude, que na escola percebe um dos seus mais influentes meios de convivência, juntamente com os espaços virtuais, já que a família e a comunidade vêm perdendo espaço. Tanto que a proposta de muitos educadores é de aproximar esses agentes do processo educativo que se dá no ambiente escolar.

Jorge Larrosa Bondía, em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (online), fala-nos que ter informação não é saber e que ter opinião não é, necessariamente, refletir. Tudo isso está intimamente relacionado à nossa maneira de viver, à escassez de tempo e ao excesso de trabalho, às exigências de que tenhamos respostas para tudo e rapidamente. A experiência estaria na ‘exposição’, na paixão, na felicidade e no sofrimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito dos entrevistados, o que se pode notar é que, de maneira geral, eles não acolhem as autoridades estabelecidas nas escolas de maneira automática, questionam as organizações, especialmente os gestores e menos os professores, e diferenciam os bons dos maus profissionais, de acordo com a sua avaliação pessoal. Desejam ser motivados e não sentem isso na escola. Buscam autonomia, embora acreditem que o instituto poderia assumir o papel de conduzi-los, e, como essa impressão inicial não é correspondida, veem-se diante de uma situação em que precisam buscar a sua autonomia. Quando percebem que não é essa a escola onde estão, ou assumem esse papel, ou acontece de desistirem e saírem, conforme outros contatos obtidos no campo com estudantes que não permaneceram na instituição por entenderem que havia ‘liberdade’ demais, vista por eles como falta de organização, ou de responsabilidade do IFS.

O Instituto Federal de Sergipe significa para os estudantes entrevistados: oportunidade, liberdade, igualdade e integração social, além de, no contexto mais específico do internato, atuar como um segundo lar, com relações semelhantes às encontradas na família. Lá, aprenderam a se tornar mais politizados, percebendo na política uma potência, uma oportunidade de serem ouvidos e de promover mudanças. Por esta via, percebem um ganho de autonomia e de ‘maturidade’, a possibilidade de definirem os seus posicionamentos, observando e refletindo sobre aquilo que acontece na escola e em outros âmbitos de vivências. Afirmam terem aprendido a lidar melhor com as dificuldades encontradas, inclusive na instituição, onde são perceptíveis, através das falas, as dificuldades relacionadas ao excesso de burocracia e às dificuldades de comunicação, especialmente entre gestores, professores e estudantes.

Os valores morais atribuídos à escola e, muitas vezes, presentes nela, aliados às mudanças nos vínculos familiares e comunitários, fomentam o desejo pela busca de enriquecimento rápido como resultado da escolarização, o que acaba sendo reforçado pelas políticas de assistência que se destinam a produzir melhorias no padrão de vida das famílias brasileiras. E, quando essa mudança não ocorre de maneira rápida, a frustração ocupa o seu lugar junto àqueles que acreditavam nesta ascensão prometida. Essa crença tem sido difundida não somente no meio escolar, mas em toda a sociedade brasileira nas últimas décadas, pós-ocupação de lugares de poder estatal por governantes vindos de classes mais baixas na

hierarquia econômica, os governos considerados populares do Partido dos Trabalhadores e afins.

Entretanto, quando os jovens estudantes chegam à escola e se deparam com uma situação ‘caótica’, desorganizada, ou simplesmente difícil, especialmente nas escolas públicas, eles acabam por direcionar o seu processo de aprendizagem, supostamente, sozinhos e, por vezes, admitem serem influenciados por alguns exemplos de colegas, professores, técnicos ou gestores; e isso vai depender do caminho delineado por cada um e de quem será encontrado nesses ambientes. Ao observar atos de corrupção e vantagens obtidas por meios políticos, na escola ou fora dela, o abuso de poder ou o excesso de burocracia, alguns jovens demonstram agir assim também no intuito de obter vantagens pessoais. Ou, ao contrário, simplesmente optam por não aderir a esses exemplos, tanto em virtude de experiências anteriores, como por não concordarem com essas atitudes devido a algum motivo pessoal. Seguem o ‘seu próprio caminho’, como afirmou uma das entrevistadas.

A política, de maneira geral, é construída tendo como base as trocas e benefícios pessoais que acabam por denunciar as diferenças entre as pessoas. Ao perceber as falhas da justiça, ela passa a ser desacreditada, ou, uma estratégia muito comum, é a adoção da culpabilização individual de algum gestor, considerado incompetente, ou político acusado por corrupção, como se a falta estivesse somente nos indivíduos e não da lógica que produzimos e vivenciamos. A ética é um caminho construído de maneira singular, e a moral, algo estendido para todos. Nietzsche diria que é considerado moral o que está a favor da comunidade e, tudo o que se coloca contra ela, é considerado imoral, portanto, ruim, errado e repreensível.

A despeito disto, outras posturas podem ser ensinadas, ou se pode ‘deixar à disposição’ para que eles mesmos aprendam. É possível mostrar que, embora haja esse tipo de postura, existem outras que divergem. É evidente que a escola não é o único meio de influência para os jovens, mas é uma oportunidade a não ser desperdiçada, já que possui essa função como objetivo explícito e legítimo.

Então, como será possível fazer isso? Os próprios estudantes apresentaram um caminho durante os contatos no campo de pesquisa. É importante aproximar-se deles, conquistar o seu respeito e influenciá-los, fazendo-os gostar do que estão fazendo ali. É necessário compreender também que eles possuem outros contatos com o mundo e que esperam que a escola seja o ambiente prazeroso que imaginavam ser, e desejam que haja,

neste lugar, vivências artísticas e de convivência que os agradem. Afinal, as mídias às quais estão acostumados a conviver são coloridas, barulhentas, dinâmicas e interativas; e ainda não é comum encontrar esse nível de excitação nas atividades escolares.

Tudo isso está presente na escola, embora a pretensão, ao se institucionalizar todos os procedimentos, seja de isolar este ambiente de todos os outros, como se fosse impermeável, como se, ao entrar no prédio, educadores e educandos incorporassem os seus personagens ascéticos e fossem seguir as normas estabelecidas. No final, cada ator deste processo acaba por construir a sua própria ética, apesar daquilo que seja institucionalizado como valor moral a ser reforçado na e pela escola. No entanto, é preciso considerar que todas as experiências extra e intramuros fazem parte desta construção e são também produzidas pelo tipo de contato que se tem e com quais agentes educativos.

A respeito do Instituto Federal de Sergipe – uma escola de Ensino Médio e técnico, profissionalizante, além de se estender a outros níveis e modalidades que não foram diretamente abordados nesta pesquisa – o que se pode dizer é que surge como um modelo de serviço assistencialista, direcionado aos filhos dos operários, passa por um momento de mudanças com a justificativa de acompanhar o desenvolvimento das indústrias, estradas e serviços no Brasil do século XX, acompanha a disciplina do Regime Militar e, agora, apresenta-se com o propósito maior de incluir, de fomentar a profissionalização, de contribuir para a autoestima dos estudantes, de desenvolver a pesquisa e a inovação no país. É considerada uma referência na educação pública no Brasil, devido aos bons resultados dos seus estudantes, e um tipo de escola no qual se deve investir, cada vez mais, por motivos diversos que não serão desvendados aqui, mas que têm relação com as diferenças entre as escolas públicas e privadas e com o tipo de público atendido por elas, entre outras coisas. É um modelo que ‘funciona’.

No entanto, através das falas dos estudantes, nota-se que, apesar de lhes abrir novos horizontes existenciais e de lhes possibilitar entrar em contato com atividades de pesquisa, viagens, atividades políticas, as quais talvez não tivessem a chance de conhecer se não estivessem neste ambiente; ainda falta, ao IFS, uma preocupação com a qualidade do serviço prestado no nível organizacional, da gestão escolar e das propostas pedagógicas. Uma perspectiva que repense as relações na escola no sentido de proporcionar um cuidado educacional, e no desenvolvimento da ética, o que é diferente da simples disseminação de valores morais através da disciplina.

Isso significa incentivar o desenvolvimento da autonomia, da atitude ética e do gosto por estar na escola porque lhes é prazeroso, e porque a educação vai além da transmissão de conteúdos que nem sempre são tão interessantes para os estudantes. Porque nota-se que, muitas vezes, eles nem escolhem o curso, e estão ali simplesmente devido a uma esperança de que aquela escola lhes proporcione algum tipo de crescimento, ou por expectativas das suas famílias. Alguns professores, pelo que disseram os jovens, têm a sensibilidade de perceber a importância desta mudança de atitude, mas isso não parece ser algo que esteja nos planos da organização, embora até esteja esboçado em alguns documentos. Os institutos seguem sendo referência em educação, os investimentos só têm crescido, e seus estudantes e professores ainda são considerados muito bons. Recentemente, inclusive com a facilitação do acesso ao ensino superior, muitos deles têm ingressado nas universidades públicas e particulares, além de serem aceitos em universidades estrangeiras, sendo muitas vezes os pioneiros em suas famílias.

Este é um trabalho sobre ética, moral e valores; mas, sobretudo, acerca do modo como a juventude lida com as questões que perpassam esses conceitos, e sobre como nós, educadores – e especialmente a instituição educativa, através das suas organizações – muitas vezes, colocamo-nos na contramão da onda pós-moderna, ao insistir em manter a tradição da modernidade. De fato, ou começamos a tentar compreender a dinâmica da Pós-modernidade, ou corremos o risco de sermos engolidos por essa onda.

Após refletir sobre a produção de valores a partir da escola, tendo como referência a experiência de campo no Instituto Federal de Sergipe, podemos considerar que, embora exista uma expectativa social que deposita na escola, bem como em outras organizações ligadas ao Estado Brasileiro, a função de proteção e de ascensão social; ao ingressar neste meio, a ética de cada estudante, e de cada educador, será primordial para a definição dos seus modos de ver e de agir, o que reflete os valores que são produzidos.

De acordo com as teorias citadas, os valores podem ser atribuídos pelos sujeitos às coisas, ou refletidos tendo como base aquilo que é bom para ele mesmo, de acordo com uma concepção ética. Podem, ainda, ter adesão como componentes de uma ‘moral de rebanho’, desconsiderando-se esse exercício ético. Neste sentido, podem ser atribuídos às coisas, aos atos, às pessoas, significando potência ou subserviência, ‘nobreza’ ou ‘escravidão’ e medo de punição.

Entretanto, como vimos, os valores provêm da afetividade, manifestam-se como princípios éticos, e estão menos relacionados com o que se pretende transmitir como conteúdo através das disciplinas do que com o tipo de relação afetiva estabelecida entre educadores e jovens, ainda mais com as mudanças sociais que estão acontecendo.

No período que estamos vivenciando, conhecido como Pós-modernidade, é preciso buscar mecanismos para lidar com a instabilidade e com a mudança. Sendo assim, entre os objetivos da escola pós-moderna deve estar a busca de novos meios para enfrentar o contexto. A ‘fórmula’ da Modernidade, que trazia concepções de Bem e Mal, Verdades e Valores Morais, duradouros e para todos, já se mostra insuficiente para abarcar a nova configuração. A religião e a disciplina, aliadas na manutenção destes valores, mostram-se incompatíveis com os modos de vida de hoje, que incentivam a autossuficiência e a potência, ao contrário da insuficiência e da submissão de épocas anteriores.

A grande inserção de pessoas que não possuíam acesso à escolarização no país vem produzindo uma mudança nos modos de vida e nas perspectivas de muitas famílias. É como se um novo universo se apresentasse para milhares de pessoas. No entanto, ao se depararem com as falhas no sistema educativo público do país e com as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, essas pessoas acabam construindo a perspectiva de que muito depende delas mesmas. Uma sensação de autossuficiência que não é estranha ao nosso modo de vida atual; ou seja: O Estado garante prover, mas afinal, muito depende de cada um. A fórmula do império das leis aliado ao liberalismo social.

O que parece existir é uma ‘injeção’ de autoestima em pessoas que talvez não tivessem acesso a uma carreira acadêmica ou a uma ascensão profissional antes das abrangentes políticas de inclusão do Estado Brasileiro. O que ainda é questionável é a qualidade destes serviços que vêm sendo ofertados em grande escala à população, de onde surgem os critérios para a avaliação desta qualidade e, ainda, sobre a educação integral, se ela está mesmo sendo ofertada na escola e de que maneira;

Desponta-se um pioneirismo desses jovens, que leva toda a família para um modo de vida ainda desconhecido, uma nova ética, com resquícios dos antigos valores morais, mas com uma gama imensa de novas manifestações de modos de ser, de existir, inclusive promovida por uma escola que se apresenta de maneira diferente. A potência desses jovens questiona também a escola sobre os caminhos delineados até agora e provoca uma superação

deste binômio de obediência às leis e busca de liberdade. No entanto, não se pode afirmar que os valores morais se ausentaram da escola, apenas estão revestidos de uma liberdade ética, que tem como base um liberalismo social, o qual nos mostra que o sucesso depende de cada um de nós, e que a escola será apenas mais um facilitador neste processo: uma maneira de manter os jovens na escola, com o alimento da autoestima, e de esquivar o Estado da responsabilidade de garantir o sucesso daqueles que permanecem até o final.

Para muitos, no entanto, a promessa é ‘inteiramente cumprida’, ou, ao menos por estar inserido em uma boa escola pública, por ter acesso à pesquisa, a viagens, refeições e auxílios financeiros, isto já é considerado suficiente para que as famílias sintam-se orgulhosas e realizadas. Como a procura de mão-de-obra tem sido muito grande no Brasil durante os últimos anos, e as expectativas se direcionam mais para o presente, o sucesso esperado tem sido, por muitos, alcançado. As pessoas estão ingressando no mercado de trabalho com mais facilidade e com uma escolaridade cada vez mais elevada. Isso causa uma sensação de progresso, de sucesso e de melhoria na qualidade de vida na sociedade brasileira, que muitas vezes camufla a falta de qualidade dos serviços públicos ou a exclusão subjacente e a pobreza que continuam a existir.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade.** Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf> Acesso em: 05 de agosto de 2013.
- BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** 5ª ed. Belo Horizonte – MG. Instituto Felix Guattari, 2002. Cap. II: Sociedades e Instituições, p.21-37; Cap. IV: O Desejo e Outros Conceitos no Institucionalismo.
- BENOIT, Blaise. Nietzsche e a ordem moral do mundo. Genealogia de uma tradução de tradução. Cap IV. A negação da ordem moral do mundo (171-232). In: MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche.** São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbedigital/.../rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em: 06 de novembro de 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 28/08/2013. Prêmbulo, Título I (Dos Princípios Fundamentais) e Título II (Dos Direitos e garantias fundamentais – Cap..Ii- Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos e Cap. II- Dos Direitos Sociais).
- BRASIL, **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08/09/2013.
- BRASIL, **Termo de Acordos, Metas e Compromissos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso em: 28/11/2012.
- CASTEL, Robert. **A Insegurança Social. O que é Ser Protegido?** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- CAZUZA e FREJAT, Roberto. Intérprete: CAZUZA. Álbum **Ideologia.** Gravadora: Universal Music Brasil, 1988. Faixa 1: Ideologia.
- COSTA, Lara Moutinho da. **Cultura é natureza: tribos urbanas e povos tradicionais.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- CRESWELL, John.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia,** tradução Stephania Matousek, Petrópolis: Vozes, 2011.
- ESPINOSA, Baruch de. **Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar.** Prefácio Marilena Chauí, introdução Emanuel Ângelo da Rocha Frago e Ericka Marie

Itokazu, tradução e notas Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da Ditadura e suas modalidades. Os seres que aprendemos a ser.** Maceió-AL: edUFAL, 2008.

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

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IFS.** Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso em: 24/08/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Regulamento da Organização Didática.** Disponível em: www.ifs.edu.br. Acesso em:24/08/2013.

JAQUET, Chantal. A positividade das noções de bem e de mal em Spinoza. Cap VI. A Negação do Mal (p.273-307). In: MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche.** São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.

KOHAN, Walter Omar.**Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política.** Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ)- CNPq

LAPASSADE, Georges. **Grupos. Organizações e Instituições.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989. Prólogo para a Segunda Edição (p 13-33).

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo Retorna. Formas elementares da pós-modernidade.** Tradução Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação.** Tradução de Ana Godberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. G. F.; KIRST, P. G. (orgs). **Cartografias e Devires: A Construção do Presente.** (p. 259-271). 1ª edição. Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2003.

MARCHÃO, Maria José Duarte Rodrigues. **“Ilusão Natureza Paixão Educação na ética de Espinosa” Propedêutica a uma filosofia da educação.** Dissertação do Mestrado em Filosofia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. 2002. Orientador Michel Renaud.

MARTINS, André. Nietzsche e a negação do mal. Cap. VI. A Negação do Mal (p.273-307). In: **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche.** São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Valores na escola.** Universidade do Estado de São Paulo – Presidente Prudente. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf. Acesso em: 05/03/2013.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Cap. I. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (p. 9-29) 23ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.
- NETO, Otávio Cruz. Cap. III. O Trabalho de Campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (p.51-79) 23ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Ed. Escala, s.d.- a.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Genealogia da Moral**. São Paulo: ed. Escala. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, s.d.- b.
- PASSOS, Eduardo. e BARROS, Regina Benevides. Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T.M.G e KIRST, P.G. **Cartografia e devires: a construção do presente**. (p. 81-89). Editora da UFRGS, 2003.
- RUSSO, Renato. Intérprete: Legião Urbana. Álbum **Legião Urbana**. Guarulhos: EMI, 1996. Música Geração Coca-Cola, faixa 6.
- SANTIAGO, Homero. IV. A negação da ordem moral do mundo (171-232). In: MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2009.
- SANTOS, Walter Jr. **Democracia: o governo de muitos**. São Paulo: Ed. Scipione, 1996.
- SEIJO, Cristina. **Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos**. Economía, núm. 28, julho-dezembro, 2009, p. 145-160. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=195617795007>. Acesso em: 05/03/2013.
- SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução e prefácio Lívio Xavier. Coleção Universidade de Bolso. Ediouro: s.l., s.d., 50342.
- SPINOZA, Benedictus de. **Tratado Político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio; revisão da tradução Homero Santiago. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VERÓN, Eliseo. **A Produção de Sentido**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.