

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais

Teoria Crítica e Educação

vol.1



Museu da Imigração – Sta. Bárbara d'Oeste

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 1


Pedro & João
editores

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 1


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação. Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 414p.

ISBN: 978-65-5869-375-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558693758

1. Teoria crítica. 2. Ensaio filosófico-educacional. 3. Dialética. 4. Filosofia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Museu da Imigração, Santa Bárbara d'Oeste, 2021 Foto de Josianne F. Cerasoli

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Para o amigo, companheiro e quase irmão

Cleiton de Oliveira.

***In Memoriam* (12/05/2021)**

***Os meus agradecimentos a todos(as) que
foram parceiros(as) na elaboração dos
ensaios desta coletânea***

Sumário

I. Introdução	9
II. A Personalidade Autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus, 2020	19
III. A Atualidade da Filosofia em Theodor Adorno (1931), 2008	45
IV. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor, 2001	61
V. Iniciação Científica: em busca da maioria prometida, 2005	85
VI. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico, 1995	105
VII. A Dialética do Esclarecimento em tempos de neoliberalismo, 2020	127
VIII. A Dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades, 2012	139
IX. E a razão se fez máquina e permanece entre nós, 2006	167
X. As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade, 2010	185

XI. Da ambivalência da educação a distância: reflexões, 2010	207
XII. A Pós-Graduação a Distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões, 2013	227
XIII. Severino Educador, 2016	251
XIV. O que move o movimento escola sem partido? 2017	267
XV. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional, 1995	291
XVI. Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar (1986-1996), 2017	307
XVII. A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais, 2020	329
XVIII. É a educação ética uma forma de violência contra o educando? 2012	347
XIX. O Processo de Proletarização dos Trabalhadores em Educação, 1991	375
XX. A Trajetória Profissional e Intelectual no Campo da Política e Gestão Educacional: Diálogo com Cleiton de Oliveira, 2015	401

I

Introdução

Esta é a primeira coletânea de ensaios filosófico-educacionais escritos, individualmente e/ou em parceria, que, em tempos de aposentadoria, de pandemia e de reavaliação de minha vida profissional, resolvi republicá-los, em forma de *ebook* gratuito. A iniciativa gratificante de elaborar as coletâneas *Ensaio Estético-filosófico: Teoria Crítica e Educação*, Vol. 1 e 2, me levaram a fazer o mesmo com os ensaios filosófico-educacionais, que são mais numerosos e representativos de minha experiência como docente, pesquisador e orientador de graduandos, mestrandos e doutorandos, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e da UNIMEP.

São 19 textos acadêmico-científicos, a maioria deles em forma de ensaios, quase todos eles – com exceção do XIX. “O Processo de proletarização dos trabalhadores em Educação”, de 1991 – em diálogo com as reflexões filosófico-educacionais dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, particularmente Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin.

Dezoito dos textos aqui apresentados foram publicados como artigos de revistas científicas e/ou como capítulos de livros; apenas um deles, o VII. “A *Dialética do Esclarecimento* em tempos de neoliberalismo”, escrito em 2020, é inédito. Nessa perspectiva, em cada ensaio apresentado, destaco, em nota de rodapé, a Revista Científica e/ou o Livro, nos quais o referido texto foi publicado.

Treze dos dezenove textos foram escritos apenas por mim e divulgados em meu nome; os outros seis tiveram a participação de parceiros doutores vinculados a Programas de Pós-Graduação. Nomeio-os:

1). “Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico”, publicado em 1995, em parceria com Antônio Zuin, da UFSCar;

2). “As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade”, publicado em 2010, em parceria com Josianne Francia Cerasoli, na ocasião, docente da Universidade Federal de Uberlândia;

3). “A Pós-Graduação a Distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões”, publicado em 2013, em parceria com Luiz Roberto Gomes, da UFSCar;

4). “O que move o movimento escola sem partido?”, publicado em 2017, em parceria com Cesar Augusto Rodrigues, doutorando em Educação da UNIMEP e Anna Maria Padilha, docente do PPGE/UNIMEP;

5). “O Processo de proletarização dos trabalhadores em Educação”, publicado em 1991, em parceria com Valdemar Sguissardi (UFSCar) e Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara);

6). “A Trajetória Profissional e Intelectual no Campo da Política e Gestão Educacional: Diálogo com Cleiton de Oliveira”, publicado em 2015, com a participação dos entrevistadores: Maria Nazaré da Cruz, Cesar Romero Amaral Vieira e Bruno Pucci, docentes do PPGE/UNIMEP.

Como os leitores poderão observar, os ensaios da Coletânea, abordam temáticas específicas, debatidas e apresentadas em momentos históricos e pessoais diferentes, mas elaborados de forma crítica e construtiva, sempre na perspectiva de uma possibilidade emancipatória.

Iniciamos a coletânea como o ensaio “A Personalidade Autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus”, publicado em 2020, em que destacamos 4 perspectivas que se complementam, simultaneamente: 1). A publicação do livro *Estudos sobre a personalidade autoritária*, de Theodor Adorno, pela Editora da UNESP, em 2019; 2). Tempos de articulação intensa entre o autoritarismo e a ideologia

neoliberal, que invadiu todas as dimensões da vida humana; 3). O surgimento e o desenvolvimento da Covid-19 em um país desgovernado, que minimizou o vírus e desprezou a ciência; 4). As manifestações e expressões vivas dos componentes ideológicos da Escala F – letra inicial do Fascismo – nas atitudes e deliberações do atual mandatário de nosso país.

Os três ensaios seguintes se aproximam enquanto temática e também enquanto momento histórico (2005 a 2008): O primeiro diz respeito à exposição apresentada por Adorno por ocasião de sua posse como docente da Universidade de Frankfurt, em 1931; o jovem professor (28 anos), em diálogo com Benjamin e Kracauer, traça um roteiro para a intervenção da filosofia contemporânea, em que se destacam novas perspectivas do agir criticamente: a busca de detalhes, de fragmentos, em contraposição à dimensão da totalidade; a filosofia enquanto interpretação e construtora de chaves interpretativas; a filosofia enquanto *ars inveniendi* – arte de descobrir, de inventar, de criar. O ensaio seguinte, escrito em forma de fragmentos, levanta e analisa eixos constitutivos da teoria crítica da sociedade, sua vinculação estreita à educação, com destaque para a análise da problemática da formação dos educadores. O V ensaio se dedica, de forma intensa e atenciosa, a um momento especial na vida dos futuros mestres e investigadores educacionais: a experiência da iniciação científica. E vai buscar apoio histórico-científico em Dante Alighieri, Galileu Galilei, Francis Bacon, Immanuel Kant, Antônio Gramsci, Bertolt Brecht, Max Horkheimer e Theodor Adorno.

O ensaio VI se desenvolve como um diálogo entre Adorno e Horkheimer, dos *Temas Básicos de Sociologia* (1973), e Henry Giroux, da *Pedagogia Radical* (1983), sobre o conceito de ideologia, em que essa categoria dialética assume uma dimensão pedagógico-crítica. O ensaio é parte do livro *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*, escrito em parceria com Antônio Zuin e publicado em 1999, pela Editora da UNIMEP.

“A *Dialética do Esclarecimento* em tempos de neoliberalismo”, de 2020 – ensaio VII –, à semelhança do ensaio sobre a *Personalidade autoritária*, caracteriza uma forma adotada por mim, nos últimos dez anos, de analisar textos de Adorno dos anos 1940-1970, tentando entendê-los seja no momento histórico em que foram elaborados, como também nos dias de hoje, em que o neoliberalismo, no uso do saber e do poder, se transformou na ideologia hegemônica. E a ideia-chave que o ensaio “Conceito de Esclarecimento”, do referido livro nos mostra, de forma ainda mais radical, é que Bacon tinha razão: ele nos faz ver que a essência do saber é a técnica, que não está preocupada com preceitos ético-políticos e sim com o trabalho e a submissão do outro – indivíduos, grupos, nações – a serviço dos interesses do capital.

O ensaio VIII – “A *Dialética negativa* enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades” é uma tentativa de compreender como a negatividade adorniana, mais radical do que a negatividade de Hegel e mesmo de Marx, expressa-se de forma ampla e sistematizada em seu livro *Dialética Negativa*, de 1968, mas já se manifestava de forma contínua e metodológica em seus primeiros escritos, tanto crítico-musicais como filosóficos. Na *Dialética do Esclarecimento*, por exemplo, escrita a quatro mãos com Horkheimer, a oração paradigmática do ensaio “Conceito de Esclarecimento” expressa de forma clara e evidente a dialética negativa do frankfurtiano:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17)

Neste ensaio, sob as luzes da *dialética negativa*, elaboramos uma análise interpretativa do texto educacional de Adorno, “Teoria da Semiformação”, destacando duas categorias chave da *Dialética Negativa*: o duplo caráter do conceito; e a ideia de constelação.

Os quatro ensaios que vêm a seguir dizem respeito a questões relacionadas às novas tecnologias e sua atuação na formação educacional. São ensaios escritos entre 2006 e 2013, período em que, com apoio do CNPq, desenvolvi três projetos de pesquisas vinculados às temáticas: “Tecnologia, Cultura e Formação” (2003-2006); “Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia” (2009-2012); “Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia II” (março 2012 a fevereiro/2016). O primeiro dos quatro ensaios “E a razão se fez máquina e permanece entre nós” (2006), aborda, em diálogo competitivo entre Marcuse e Adorno, quem irá trabalhar com Horkheimer na elaboração do livro sobre a Dialética por ele projetado. O ensaio analisa, com a ajuda de Wiggerhaus, as origens da Escola de Frankfurt e, no caso específico, a questão da técnica moderna, sua transformação em tecnologia e sua “permanência soberana” entre nós.

O segundo dos quatro ensaios – “As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade” (2010) – estuda, a partir de entrevistas feitas com docentes universitários, o quanto o uso contínuo das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – no ambiente de trabalho universitário faz com que os docentes trabalhem muito mais, intensa e extensivamente, não apenas nas horas destinadas ao trabalho semanal no interior da universidade, mas também nos sábados e domingos, em suas residências, dada a quantidade de atividades geradas por essas novas tecnologias; e as consequências funestas para a saúde física e mental desse exagerado exercício.

Os dois outros ensaios se dirigem à análise das novas tecnologias aplicadas à educação a distância: O XI – “Da ambivalência da educação a distância: reflexões”, 2010, mostra que essa nova modalidade de educação, particularmente na formação universitária, gerou uma série de ambiguidades que exigem estudos e críticas para bem entendê-las e delas se servir. E, particularmente, os estudos frankfurtianos sobre as tecnologias mostram bem suas ambiguidades. Adorno e Horkheimer, na

Dialética do Esclarecimento, já tinham apontado tal ambivalência: “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu os elementos de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (1985, p. 48). A questão-chave que orientou este estudo assim se expressou: “Será possível, em tempos de tecnologias digitais e de predomínio da informação, lutar pela formação na educação escolar?”

O último dos quatro ensaios sobre as novas tecnologias e educação – “A Pós-Graduação a Distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões” (2013) – analisou problemas relacionados à experiência da educação a distância, particularmente nos cursos de pós-graduação em matemática. A questão-chave que orientou esse ensaio foi a seguinte: “E agora, com o PNPG 2011-2020, a modalidade EaD ingressando também nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com métodos e técnicas inovadoras, contribuirá efetivamente para a formação qualificada do docente da Educação Básica em atividade?”

O ensaio XIII, “Severino Educador” é um capítulo do livro *Filosofia da Educação como Práxis Humana: homenagem a Antônio Joaquim Severino* (2016), organizado pela SOFIE – Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação –, em reconhecimento por tudo aquilo que o prof. Severino realizou em prol da Filosofia da Educação no Brasil e também na América Latina. O título de meu ensaio dialoga com o ensaio de Nietzsche sobre “Schopenhauer Educador”. Terminei assim o texto:

Nietzsche conheceu Schopenhauer através do livro *O mundo como Vontade e Representação*. Eu tive mais sorte, pois conheci Severino não apenas através de seus livros, mas também o tive diretamente como professor, educador, colega de pesquisas e de grupos de trabalhos, e muito aprendi com ele. O mestre me ensinou que a sabedoria, virtude constitutiva do conceito de Filosofia, é resultado de uma experiência de vida, densa, tensa e contínua, e que se constrói e se expressa em todos os momentos e facetas da existência. Severino, Educador: esse homem não tem par.

O XIV ensaio “O que move o movimento escola sem partido?”, publicado em 2017, em seu título expressa com clareza sua intencionalidade: “debater a questão do complexo ideológico que o impulsiona”; “analisar as questões ideológicas defendidas por ele e suas conexões com a ‘nova racionalidade’ que rege interesses muito mais amplos na contemporaneidade, e envolvem todas as esferas da vida social, entre elas a educação escolar”. É notória, neste ensaio, a participação de Cesar Augusto Rodrigues, como seu autor principal. Anna Padilha e eu fomos seus coadjuvantes.

O XV ensaio “Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional”, publicado em 1995, é um de meus primeiros textos sobre o ensaio educacional de Adorno *Theorie der Halbbildung*, inicialmente traduzido como “Teoria da Semicultura” (1996) e posteriormente como “Teoria da Semiformação” (2010). Neste texto, analiso duas contribuições educacionais em diálogo com o referido ensaio: a) – como o capitalismo contemporâneo forma seus reprodutores através da negação da formação cultural; b) – como, a partir da semiformação generalizada, que permeia as relações sociais, resgatar a *Bildung* (Cultura/formação cultural) na sociedade em que vivemos.

No ensaio seguinte, XVI. “Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar: 1986-1996”, publicado em 2017, analiso especificamente duas experiências de investigação científica realizadas nesse santuário do saber e do com-viver, que foi o DEd/CECH/UFSCar: A primeira experiência se deu na participação como pesquisador, em parceria com Valdemar Sguissardi e Newton Ramos-de-Oliveira, nos projetos: “Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos” (1987-1988); e “Qualidade do Ensino, qualificação-Desqualificação e necessidades do aluno trabalhador” (1988-1990). A segunda experiência se deu no desenvolvimento dos projetos “O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica I (1991-1994)” e “O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica II (1994-1996)” e,

sobretudo, pela criação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, em 1991, junto com Newton Ramos-de-Oliveira, Antonio Zuin, Belarmino César G. da Costa e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Mas minha experiência no DEd/UFSCar não foi gratificante apenas no quesito “investigação científica”; foi realmente gratificante também no trabalho coletivo como docente do mestrado e do doutorado em educação e em minha experiência como gestor: coordenador do Pós em Educação (1988/89 e 1990/1991) e como Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas (1992-1996).

O ensaio filosófico-educacional a seguir – “A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais”, publicado em 2020 – me traz novamente para as análises realizadas na segunda década do século XXI. Nesse ensaio estudo duas conferências educacionais de Adorno, da década de 1960, “A Filosofia e os Professores” (1961) e “Tabus a cerca do magistério” (1965), dialogando com o momento histórico em que foram escritas, e, sobretudo, com a realidade sócio educacional dos dias-de-hoje, permeada e infiltrada pela ideologia neoliberal, em todas as dimensões da vida social, cultural e educacional do homem contemporâneo.

O antepenúltimo ensaio desta coletânea intitula-se: “É a educação ética uma forma de violência contra o educando?”. O texto se apresenta como uma tentativa de resposta à questão levantada por Marilena Chauí em seu livro *Convite à Filosofia* (2006, p. 310). O ensaio se desenvolve em um diálogo crítico e construtivo entre Kant, Durkheim e Adorno. Inicialmente o texto foi escrito como capítulo de um livro didático sobre Filosofia da Educação, com exercícios de reflexão específicos para docentes e discentes. Não sei porque motivo, o referido livro não foi editado. Posteriormente o ensaio foi publicado pela Revista *Linhas Críticas*, da Universidade de Brasília, em 2012. Nesta edição resolvi manter os exercícios de reflexão elaborados na edição primeira, pois podem ajudar os leitores a avançar na instigante reflexão ética sobre a questão levantada por Marilena Chauí.

O penúltimo ensaio “O Processo de proletarização dos trabalhadores em Educação”, publicado em 1991, como vimos anteriormente, foi escrito em parceria com Valdemar Sguissardi e Newton Ramos-de-Oliveira, e faz parte da pesquisa desenvolvida por nós, na UFSCar, intitulada “Qualidade do Ensino, qualificação-Desqualificação e necessidades do aluno trabalhador” (1988-1990). O texto é resultado da análise de dois questionários de aproximadamente 70 questões, aplicados a 56 professores das 8as séries da escola pública de São Carlos, SP, nos anos 1987 e 1989 e que visavam levantar informações acerca do “professor-trabalhador e suas relações de trabalho” e de “suas condições de vida na família e na sociedade”.

O vigésimo texto desta coletânea não é um ensaio e sim uma entrevista com um colega docente, na ocasião há pouco tempo aposentado, e traz o seguinte título: “A Trajetória Profissional e Intelectual no Campo da Política e Gestão Educacional: Diálogo com Cleiton de Oliveira”. A entrevista foi publicada em 2015 e, juntamente com os colegas Cesar Romero Amaral Vieira e Maria Nazaré da Cruz, tivemos a oportunidade de participar desse momento importante na vida de Cleiton de Oliveira, que nos deixou recentemente (em 12 de maio de 2021) e a quem homenageamos com esta singela coletânea. Conheci Cleiton nos anos 1970, quando eu era sacerdote e participei com ele de um encontro religioso em Piracicaba, intitulado TLC = Treinamento de Líderes Cristãos. Posteriormente, por ocasião de meu curso de mestrado (1972-1976) tive a oportunidade de ter Cleiton como colega de pós-graduação. Em 1977, 2º Semestre, ingressei na UNIMEP como tempo integral; Cleiton, docente dessa instituição desde 1973, era também diretor da Faculdade em que eu lecionei, até 1985. Em 1998, de volta à UNIMEP, reencontrei Cleiton como professor e colega no PPGE até sua saída da instituição, em 2012. A profissão de ensinar foi a grande paixão de sua vida. Formado docente em escola normal de Santa Bárbara d’Oeste, Cleiton lecionou durante 13 anos em escolas do ensino fundamental. Como professor efetivo, trabalhou em diferentes cidades do Estado de São

Paulo; a primeira dela foi a pequena Oriente, cidadezinha próxima de Marília; nela, bem como depois em Socorro, lecionava na zona rural; trabalhou como professor do ensino primário também em Pedreira, Americana e Santa Bárbara. Depois de cursar Pedagogia, na primeira turma desse curso na UNIMEP (1969-1972), iniciou suas atividades como docente universitário, em cursos de graduação, nessa mesma universidade, em 1973; posteriormente com o mestrado em Educação na UNIMEP (1983) e o doutorado em Educação, na UNICAMP (1992), iniciou também suas atividades como docente dos programas de Pós-Graduação. Perguntado, ao final de sua entrevista, após 48 anos de magistério: valeu a pena ser professor? Valeu a pena ser educador? Ele assim respondeu:

Quando iniciei a atividade docente, não tinha clareza se nela permaneceria por tanto tempo. A descoberta desse mundo encantador e desafiante, que é o magistério, deu-se aos poucos, e quando me dei conta, descobri que passei a vida na escola, atuando desde o fundamental, médio, ensino superior, até a pós-graduação. Foi um período de grandes mudanças na área da educação, desde as concepções de ensino-aprendizagem, as mudanças curriculares, a organização do ensino, as reformas educacionais e as concepções e experiências de administração educacional. Valeu a pena. Tanto que não parei.

Na capa desta coletânea estampamos uma foto do Museu da Imigração, de Santa Bárbara d'Oeste, criado por Cleiton, quando dirigente municipal de educação da cidade entre 1983 e 1988.

Que seu exemplo de dedicação ao ensino, à pesquisa e às atividades de gestor educacional, nos dê coragem e força na luta por uma formação mais humana, solidária, encantadora e desafiante, como foi a vida de Cleiton de Oliveira!

Piracicaba, junho de 2021.

Bruno Pucci

II

A Personalidade Autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus, 2020 ¹

Introdução

Dois testemunhos dramáticos recentes de homens públicos brasileiros – atores nascidos há mais de 80 anos, que viveram a trágica experiência da ditadura militar – nos fazem pensar na persistência de traços autoritários em nossa sociedade e na violência reiterada desses indícios contra a vida. O ator Lima Duarte, ao chorar e ao entender a morte do colega de profissão Flávio Migliaccio, disse “sentir o hálito putrefato de 64 e o bafo terrível de 68”. E nos adverte: “os que lavam as mãos, o fazem numa bacia de sangue”. E Flávio Migliaccio, que ao pôr fim à sua vida, nos deixou seu recado: “Eu tive a impressão que foram 85 anos jogados fora num país como este... Cuidem bem das crianças de hoje”. Como pensar sobre este momento e esses lamentos?

Vamos, nesta exposição, tendo como guia este momento e esses lamentos, dialogar com dois escritos de Theodor Adorno elaborados em seu exílio nos Estados Unidos nos anos 1938 a 1950: “Antissemitismo e propaganda fascista”, de 1946; e *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*, de 1950. Nossa proposta é analisar eixos teórico-metodológicos desses dois escritos e tensioná-los com manifestações antidemocráticas que ocorrem em nosso país. Vamos dialogar também com autores que analisaram os estudos acima e/ou o tenso desenrolar de nossos

¹ Este ensaio foi publicado na *Revista Eletrônica de Educação* – REVEDUC, da UFSCar/ São Carlos, v. 14, p. 1-17, 2020.

dias, entre eles: Lowenthal e Guterman (1987); Carone (2002; 2012); Stuenkel (2018); Cerasoli (2019); Lago (2020); Brum (2020).

Antissemitismo e propaganda fascista

O ensaio “Antissemitismo e propaganda fascista” (ADORNO, 2004) se fundamenta em pesquisas realizadas sob os auspícios do Instituto de Investigação Social da Universidade de Colúmbia², e estuda um conjunto de propagandas antidemocráticas e antissemitas realizado por pastores da Costa Oeste dos Estados Unidos nos anos 30 a 40 do século passado. O material de análise dessas pesquisas é composto principalmente de transcrições taquigráficas de programas de rádio, de panfletos e publicações semanais. A análise interpretativa do material de propaganda desses líderes assume, no texto de Adorno, uma perspectiva predominantemente psicológica na abordagem das técnicas usadas para a formação e manipulação das massas.

O frankfurtiano apresenta três características do enfoque psicológico da propaganda fascista: 1. Trata-se de uma propaganda *personalizada*, essencialmente não objetiva, em que o pregador utiliza grande parte do tempo para falar bem dele mesmo e também do público que o ouve. Era comum nessas alocações ele ser nomeado como “pequeno grande homem”, “mártir pela causa do povo norte-americano”, “lobo solitário”, “inocente perseguido”, “homem carismático” etc. De outro lado, aparentava um humano interesse pelas preocupações diárias de seus ouvintes, que eram descritos como cristãos

² Entre as pesquisas enunciadas, destacam-se: os discursos radiofônicos do pastor Martin Luther Thomas, referente ao período de maio de 1934 a julho de 1935, analisados por Adorno; e o estudo de Lowenthal e Guterman sobre *Prophets of Deceit* (Profetas da Fraude, da Falsidade), em que os autores analisam principalmente os panfletos e os livros de uma série de agitadores fascistas, do período anterior à Segunda Grande Guerra (anos 30) e durante ela (anos 40) (Cf. CARONE, 2002, p. 195; 209)

simples, mas honestos, dotados de bom senso, não intelectuais, gente modesta, mas de grande valor. O líder afastava qualquer pretensão de superioridade; mostrava-se tão frágil como seus ouvintes; ao mesmo tempo atrevia-se a confessar sua debilidade sem inibição e, como consequência, ia se transformando em um homem forte (ADORNO, 2004, p. 370). Outro esquema indicativo de aproximação do líder a seus ouvintes se dava na apresentação de suas necessidades financeiras e na solicitação de pequenas quantidades de dinheiro, tornando-se ele imaginariamente tão carente quanto seus fiéis anônimos, que o ajudavam a levar avante sua cruzada evangélica. Em troca lhes retribuía a força de uma coletividade em torno de uma causa comum para livrá-los dos inimigos que rondavam suas vidas (CARONE, 2002, p. 203).

2. Todos esses demagogos substituíam os fins pelos meios. Eles reforçavam continuamente a ideia de um grande movimento de renascimento americano, com a participação e ajuda das massas, solicitando delas sacrifícios e união; no entanto a finalidade da proposta permanecia vaga e obscura para aqueles que aceitavam dela participar. Os pregadores se tornavam mais concretos apenas quando tratavam da organização do movimento, de dinheiro e quando se referiam a seus adversários e ao perigo que eles supostamente representavam (ADORNO, 2004, p. 370; *idem*, 1975, p. 41-42).

3. Como o peso total desta propaganda tendia a promover os meios, ela mesma acabava se convertendo em seu próprio conteúdo; funcionava como uma espécie de *cumprimento-do-desejo*. Os ouvintes eram tratados como uma elite que merecia ser informada sobre os mistérios escabrosos, sobre histórias de escândalos, a maioria delas *fake news*, principalmente excessos sexuais e atrocidades³. Como nos Estados Unidos a ideologia

³ Certo demagogo da Costa Oeste prometeu uma vez apresentar em seu seguinte discurso detalhes completos sobre um decreto do governo soviético que organizava a prostituição das mulheres russas (ADORNO, 2004, p. 371).

democrática desenvolveu certos tabus cuja violação poderia colocar seu agente em perigo de comprometer-se com atividades subversivas, em geral os agitadores não se atreviam a proferir abertamente metas antidemocráticas. Utilizavam-se de um discurso calculado racionalmente para provocar efeitos irracionais. Mascaravam suas simpatias pelo nazismo e por ideias totalitárias com a capa da religião (Cf. ADORNO, 2004, p. 371-372).

Segundo Iray Carone, os estudos de Adorno, Lowenthal e Guterman sobre os agitadores fascistas norte-americanos lançaram luzes sobre aspectos peculiares de sua face autoritária, com o objetivo de:

- “mostrar que o veículo religioso de algumas seitas derivadas do luteranismo nos Estados Unidos era, muitas vezes, o meio principal de difusão de ideias totalitárias”;

- “mostrar que pretendiam alavancar a força dos descontentes e alijados dos benefícios sociais, contra a democracia e por meios não democráticos”;

- “mostrar que suas técnicas eram manipuladoras e se aproveitavam do descontentamento (medos, ressentimentos) de porções da população”;

- “mostrar que a análise psicológica desses discursos evidenciava a construção da imagem do inimigo como ‘força do mal’, a ser erradicada pelo movimento”;

- “mostrar que ‘as forças do mal’ eram nomeadas por grupos: judeus, comunistas, ateus, radicais de esquerda, plutocratas etc.” (CARONE, 2002, p. 215-216).

No texto “A elaboração do passado no Brasil em tempos de neoliberalismo selvagem”, por nós escrito em outubro de 2019, afirmamos que “no Brasil, na segunda década do século XXI, um conjunto de manifestações e expressões reacionárias de ordem político-cultural se fazem fortemente presentes e atuantes”. E que esse ambiente conservador-autoritário é determinado por quatro Faces de poder: *Face Militar*; *Face Pró-Segurança*; *Face Financeira*; e *Face Religiosa* (CERASOLI, 2019). E nos detivemos, mesmo que de forma rápida, na *Face Religiosa* do poder, que, a nosso ver, se

manifestava conservadora nos costumes, favorecendo o individualismo e apresentando discurso antidemocrático:

A Face Religiosa é ocupada fundamentalmente pelos membros das igrejas evangélicas neopentecostais, que nos últimos anos têm aumentado significativamente o número de fiéis e também sua representação no Congresso Nacional. Eles já são 30% dos 200 milhões de brasileiros e 90 dos 513 deputados⁴. Pastores evangélicos fundamentalistas utilizam-se do rádio, da televisão, de revistas e de panfletos para divulgarem suas ideologias político-religiosas, imiscuídas de atitudes misóginas, racistas e homofóbicas (PUCCI, 2019, p. 3-4).

Em diálogo com o texto de Adorno, “Antissemitismo e propaganda fascista” (ADORNO, 2004), vamos tentar entender um pouco mais a participação da Face Religiosa na construção do autoritarismo político-cultural que permeia nosso país.

A situação política atual no Brasil se diferencia da situação política dos Estados Unidos no período em que Adorno escreveu o texto acima, 1946. Se naquele momento, os pregadores evangélicos, através do rádio e de panfletos, utilizavam-se, disfarçadamente, da capa da religião para destilarem suas mensagens manipuladoras e autoritárias, no Brasil de hoje, em tempos de novas tecnologias da Comunicação, os pregadores religiosos se fazem cada vez mais onipresentes, através do rádio, da televisão e das redes sociais, na divulgação, de forma explícita e articulada, de propostas antidemocráticas.

É verdade que quando falamos da *Face Religiosa* do poder demos destaque aos evangélicos, pelo reconhecido crescimento de seus adeptos e pela destacada aproximação do atual Presidente de suas igrejas, mas não devemos nos esquecer de que a religião católica continua sendo a primeira, no Brasil, em

⁴ Cf. Qual a força de grupos evangélicos no Brasil de 2019. Acesso: 18/07/2019. In: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/20/Qual-a-for%C3%A7a-de-grupos-evang%C3%A9licos-no-Brasil-de-2019>

número de fiéis. E que, entre eles, os seguidores de um catolicismo reacionário são, certamente, mais numerosos que os defensores de um cristianismo solidário e democrático. Por outro lado, nem todo evangélico é conservador, antidemocrático. Há algumas igrejas cristãs, particularmente, nas periferias das grandes cidades, envolvidas com causas populares e com atividades verdadeiramente humanitárias. Mas não podemos ignorar que diferentes denominações cristãs, evangélicas e católicas, em nome de seus princípios religiosos, apoiam e participam da política fascista do atual governo, que sufoca a liberdade de expressão cultural e artística.

Não há dúvidas de que o voto evangélico, assim como o voto católico, desempenhou importante papel na vitória do atual Presidente⁵. Este, por sua vez, tem manifestado amiúde seu compromisso com esse grupo de eleitores, através de inúmeros atos, tais como: a escolha do lema de sua campanha eleitoral: “Pátria acima de tudo, Deus acima de todos”; ida a cultos, a encontros, participação em manifestações religiosas; oração antes de seu primeiro discurso presidencial. A originalidade fascista da Face Religiosa do governo está na substituição das vítimas de ataque e de rejeição; os nazistas europeus demonizavam os judeus, os ciganos, os esquerdistas; os brasileiros demonizam os “marxistas culturais”⁶, os petistas, os LGBTs, os imigrantes entre outros.

⁵ “Bolsonaro Presidente. Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira” é o título do artigo de Ronaldo Almeida (2019), cuja leitura complementa e enriquece a temática por nós abordada sobre a Face Religiosa.

⁶ Marxismo cultural é uma teoria da conspiração, difundida nos círculos conservadores estadunidenses desde 1990. Refere-se a uma suposta forma de marxismo, adaptada a termos culturais pela Escola de Frankfurt, com o objetivo final de destruir instituições e valores tradicionais através do estabelecimento de uma sociedade global, igualitária e multicultural. No Brasil seu principal proponente é Olavo de Carvalho, Bolsonaro e membros de seu governo. In: <https://www.politize.com.br/marxismo-cultural/>

Dois exemplares da *Face Religiosa* do Poder ocupam as cadeiras do Ministério da “Mulher, da Família e dos Direitos humanos” e do Ministério das “Relações exteriores”; a primeira, ex-pastora da Igreja Quadrangular, da qual seu pai foi fundador; hoje vinculada à igreja Batista da Lagoinha⁷, que surgiu em Belo Horizonte, mas que se encontra em diversas cidades brasileiras; o segundo, Ministro das Relações exteriores⁸, indicado ao governo de plantão pelo “anti-filósofo” Olavo de Carvalho.

A ministra da “Mulher, da Família e dos Direitos humanos”, com experiência religiosa, mas também política – era assessora de Senador e participou da campanha do presidente –, indicada como ministra por sugestão da mulher do presidente, também evangélica, se tornou mais conhecida por posturas notadamente idiossincráticas, como, por exemplos: após a posse do presidente, divulgou um vídeo em que comemorava a vitória, proclamando que “a nova era começou, e que agora menino veste azul e menina veste rosa”; em uma entrevista ao portal Fé em Jesus, conduzida pela pastora Cynthia Ferreira, envolveu-se numa nova polêmica ao tentar refutar a teoria evolucionista, afirmando que a igreja evangélica perdeu o espaço na história e na ciência devido ao ensino do evolucionismo nos ambientes escolares; em uma palestra em 2013, perguntava: “A igreja evangélica cresceu demais, além, mas o que de fato está fazendo para mudar a sociedade?”. Ela mesma respondeu. “Deus está nos preparando para uma nova fase, que é a transformação da sociedade”.⁹

O Ministro das Relações Exteriores também se destaca pelas suas posturas e declarações conservadoras e antidemocráticas.

⁷ Ambas as igrejas são neopentecostais.

⁸ No dia 29/03/2021, o Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, solicitou demissão de seu cargo. Não resistiu à pressão motivada pelas política diplomática durante a pandemia da Covid-19.

⁹ In: <https://oglobo.globo.com/sociedade/damares-alves-trajetoria-conservadora-da-ministra-que-criou-polemica-23367259>.

Vamos apresentar algumas delas: 'É entusiasta da política externa de Donald Trump; Segundo o Ministro, "a esquerda sequestrou a causa ambiental e a perverteu", criando uma "ideologia da mudança climática"; Em seu blog, declarou sua intenção de ajudar o mundo a se libertar do globalismo, que, segundo ele, é uma ideologia anticristã, dominada por uma teoria da conspiração conhecida como marxismo cultural; Em março de 2019 afirmou, em uma entrevista, que o nazismo e o fascismo são resultados de "fenômenos de esquerda"; Durante a formatura de diplomatas do Instituto Rio Branco, o Ministro comparou o Presidente a Jesus Cristo e foi às lágrimas. Também afirmou que "diplomacia não significa ficar em cima do muro" e que é preciso "ter sangue nas veias".¹⁰

Vemos, pois que, apesar do tempo que separa as pregações religiosas dos pastores norte-americanos, nos anos 1940, das exposições de religiosos reacionários contemporâneos, cerca de 80 anos, a postura antidemocrática continua fundamentalmente a mesma, com ao menos uma diferença importante. Nos Estados Unidos, a síndrome autoritária era exposta de forma camuflada e limitada a poucos influenciadores; no Brasil de hoje ela é exposta de forma escancarada e generalizada.

Estudos sobre a personalidade autoritária

O segundo texto, com o qual queremos dialogar, intitula-se *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*, publicado em 1950, como resultado da pesquisa sobre o antissemitismo, o etnocentrismo e o preconceito, desenvolvida por Adorno, em parceria com Levinson, Sanford e Frenkel-Brunswick, docentes da Universidade da Califórnia, em Berkeley, nos anos 1944 a 1947¹¹. Interessa-nos,

¹⁰ In: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/03/ministro-compara-bolsonaro-a-jesus-ao-chamar-presidente-de-pedra-angular-do-novo-brasil.ghtml>.

¹¹ "A edição em português dos *Estudos sobre a personalidade autoritária* (...), é resultado de uma seleção de textos da obra original, de quase mil páginas, intitulada *The Authoritarian Personality*, (...) publicada nos Estados Unidos em 1950.

nesta exposição, para lançarmos luzes sobre as manifestações autoritárias que acontecem em nosso país, examinar apenas os componentes ideológicos da Escala F – letra inicial do Fascismo – por eles criada e aplicada na referida investigação.

O fundamento teórico dessa pesquisa residia no pressuposto de que um conjunto de características relacionadas entre si poderia indicar o *potencial* autoritário latente no indivíduo. “Pode-se dizer que a escala F tenta mensurar a personalidade potencialmente antidemocrática” (ADORNO, 2019, p. 135). São nove as variáveis que compõem a referida Escala:

1) *Convencionalismo*. “Adesão rígida a valores convencionais” da classe social, com a qual o indivíduo se sente identificado. Essa síndrome representa uma estereotipia que vem de fora, mas que foi integrada no interior da personalidade como parte de sua constituição interna; o preconceito contra o *outgroup* é-lhe uma coisa natural; assume-se o julgamento sobre os outros, sem se ter examinado por si mesmo essa questão; a rejeição aos ciganos, aos negros, aos imigrantes latino-americanos, por exemplo, são síndromes do convencionalismo (ADORNO, 2019).

Dois exemplos de adesão rígida a valores convencionais: a) no primeiro ano de seu governo, o atual Presidente da República decidiu acabar com o Programa Mais Médicos, que chegou a ter cerca de 8 mil médicos cubanos e que trabalharam nas regiões mais pobres e rurais do Brasil. Segundo o presidente “o envio de médicos cubanos ao Brasil durante o governo petista de Dilma Rousseff tinha o objetivo de “formar núcleos de guerrilha” e avaliou que se a medicina em Cuba fosse tão boa teria salvado a

Tal seleção segue a edição alemã das obras completas de Adorno publicadas pela Suhrkamp no volume 9, *Escritos Sociológicos II* (COSTA, 2019, p. 13). A tradução portuguesa, publicada pela Editora da UNESP em 2019, contém cerca de 600 páginas.

vida do finado presidente venezuelano Hugo Chávez”¹²; b) O ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso suspendeu, em 02/05/2020, o ato do presidente Jair Bolsonaro, que determinava a expulsão de funcionários da Embaixada da Venezuela em Brasília. A decisão também previa a expulsão de funcionários de consulados venezuelanos em Belém (PA), Boa Vista (RR), Manaus (AM), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).¹³

2) *Submissão autoritária*. “Atitude submissa, acrítica a autoridades morais idealizadas do *ingroup*”; dedicação incondicional do indivíduo ao Estado ou a um tipo de relação que supõe superioridade – pais, pessoas mais velhas, líderes, poder sobrenatural e outros. A obediência e o respeito na educação das crianças como os valores mais importantes; obedecer sem questionar as decisões superiores. Desejo de um líder forte: essa adesão devotada expressa falta de consistência interior; contribui também para o potencial antidemocrático ao tornar o indivíduo passível de manipulação pelos poderes externos mais fortes. Essa variável representa o componente masoquista do autoritarismo (ADORNO, 2019).

Desejo de um líder forte; homenagem ao general Ustra: Em abril de 2016, Jair Bolsonaro parabenizou o deputado Eduardo Cunha pela forma como conduziu o *impeachment* de Dilma Rousseff e usou seu discurso de voto para homenagear Carlos Alberto Brilhante Ustra, o primeiro militar a ser reconhecido pela Justiça como um dos torturadores durante a ditadura militar. Em sua defesa, alegou que as declarações durante a votação do *impeachment* estão protegidas pela imunidade

¹²In: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/08/01/interna_internacional,1074176/bolsonaro-diz-que-medicos-cubanos-queriam-implantar-guerrilha-no-brasi.shtml

¹³ In: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/internacional/2020/05/737114-stf-suspende-ordem-de-bolsonaro-para-expulsao-de-diplomatas-venezuelanos.html

parlamentar. Em entrevista de 2018, voltou a defender Ustra, chamando-o de "herói nacional".¹⁴

3) *Agressividade autoritária*. "Tendência a vigiar e condenar, rejeitar e punir, em nome do patriotismo, pessoas que violam os valores convencionais". Essa variável representa o componente sádico do autoritarismo; o indivíduo, incapaz de apresentar as causas de suas necessidades, sobretudo econômicas, e, inibido, psicologicamente, de atacar as autoridades de seu próprio *ingroup*, parte para o ataque contra minorias dos *outgroups*, despejando sobre eles sua fúria. A carga de hostilidade, não acionada contra as causas diretas do problema, encontra uma saída projetiva em grupos minoritários. A fraqueza do eu se mostra na incapacidade de se construir um conjunto consistente de valores morais no interior de sua personalidade (ADORNO, 2019, p.135; 142-147).

Dois atitudes de agressividade autoritária: a) Em abril de 2016, Bolsonaro defende a revogação do Estatuto do Desarmamento e o direito ao proprietário rural de aquisição de fuzis para evitar invasões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); b) Bolsonaro defende a ditadura militar brasileira com frequência. Ele já chegou a afirmar, durante uma discussão com manifestantes em dezembro de 2008, que "o erro da ditadura foi torturar e não matar". Ele foi criticado pelos meios de comunicação, por políticos e pelo Grupo Tortura Nunca Mais, sobretudo depois de ter afixado na porta de seu escritório um cartaz que dizia aos familiares dos desaparecidos da ditadura militar que "quem procura osso é cachorro".¹⁵

¹⁴ In: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/coronel-ustra-homenageado-por-bolsonaro-como-pavor-de-dilma-rousseff-era-um-dos-mais-temidos-da-ditadura-19112449.html>.

¹⁵ In: <https://brasilpagina1.wordpress.com/2009/06/27/jair-bolsonaro-sobre-os-mortos-do-araguaia-quem-procura-osso-e-cachorro/s>

4) *Anti-intracção*. “Oposição ao subjetivo, ao imaginativo, a um espírito compassivo”. Intracção, para Murray, exprime “a predominância de sentimentos, fantasias, especulações, aspirações – um perfil humano imaginativo e subjetivo”. O antônimo de intracção é extracção, “um termo que descreve a tendência a ser determinada por condições físicas concretas, claramente observáveis (fatos tangíveis e objetivos)”¹⁶. A anti-intracção se mostra como uma atitude de impaciência ao subjetivo, ao espírito compassivo e pode caracterizar um eu fraco. O anti-intracção é contra a intromissão naquilo que as pessoas pensam e sentem; procura se manter sempre ocupado, dedicando-se a “coisas práticas”. “Essa atitude geral leva facilmente a uma desvalorização do humano e a uma sobrevalorização do objeto físico; quando é extrema, os seres humanos são vistos como se fossem objetos físicos a serem friamente manipulados” (ADORNO, 2019, p. 135; 147-149).

Atitudes de impaciência ao subjetivo, ao espírito compassivo: postura de solidariedade, de compaixão, de sentimento humano em relação aos familiares dos mortos pela Covid-19, não é uma das virtudes do atual presidente. Alguns fatos reiteram progressivamente esse diagnóstico. Cito uns poucos: no dia 24/03/2020, em cadeia nacional, o presidente atenuou a gravidade da Covid-19: “Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho”. No dia 20/04/2020, as mortes no Brasil passavam de 2,5 mil. Os repórteres pediram-lhe um comentário sobre esse número. Ele assim reagiu: “Oh cara, quem fala, eu não sou cozeiro, tá certo? Eu não sou cozeiro”. Mas o ponto alto da falta de sentimento humana nesse contexto se deu em 28/04/2020, quando interrogado sobre o novo recorde de mortes registradas em 24 horas, então com 474 óbitos,

¹⁶ MURRAY et al. *Explorations in Personality*. New York: oxford University Press, 1938.

respondeu: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre".¹⁷

5) *Superstição e estereotipia*¹⁸: "A crença em determinantes místicos do destino individual; a disposição a pensar por meio de categorias rígidas". São dois componentes relacionados ao etnocentrismo¹⁹, que se contrapõem e que, ao mesmo tempo, se complementam: a superstição enquanto crença em determinantes externos, fantásticos do destino humano; enquanto uma tendência a transferir a responsabilidade do interior do indivíduo para forças exteriores além de seu controle; indicaria um eu frágil ou um eu que, de certa maneira, já teria desistido de si mesmo. A estereotipia enquanto expressão de uma forma obtusa de se posicionar em questões psicológicas e sociais, que levam as pessoas – mesmo aquelas "inteligentes" e/ou "informadas" a recorrer a explicações primitivas e até bizarras sobre o comportamento de outras pessoas e sobre as causas dos eventos na natureza (ADORNO, 2019, p.135; 149-151).

A estereotipia enquanto expressão de uma forma obtusa de se posicionar em questões psicológicas e sociais: Em uma entrevista à revista *Playboy*, em junho de 2011, Bolsonaro afirmou: "Seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou

¹⁷ In: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/29/e-dai-de-bolsonaro-nao-e-primeira-reacao-de-desdem-as-mortes-de-brasileiros-por-covid-19.ghtml>

¹⁸ Estereotipia: comportamento verbal ou motor repetitivo, produzido de forma quase automática, sem relação com a situação, e de aparência absurda. Estereótipo = ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações (HOUAISS, 2001, p. 1252).

¹⁹ A palavra etnocentrismo designa uma forma de enxergar outra etnia (e suas derivações, como cultura, hábitos, religião, idioma e formas de vida em geral) com base na etnia própria. A visão etnocêntrica de mundo não permite ao observador de uma cultura reconhecer a alteridade e faz com que ele estabeleça a sua própria cultura como ponto de partida e referência para quantificar e qualificar as outras culturas. Disso se resulta, grosso modo, que o observador etnocêntrico se vê como superior aos demais em aspectos culturais, religiosos e étnico-raciais (Brasil Escola. In: <https://brasile scola.uol.com.br/sociologia/etnocentrismo.htm>)

dar uma de hipócrita aqui, prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo". Ele também disse que se um casal homossexual fosse morar ao seu lado, isto iria desvalorizar sua casa. Em julho do mesmo ano, durante uma entrevista para leitores da revista *Época*, disse que "se lutar para impedir a distribuição do 'kit gay' nas escolas de ensino fundamental com a intenção de estimular o homossexualismo, em verdadeira afronta à família, é ser preconceituoso, então sou preconceituoso, com muito orgulho".²⁰

6) *Poder e "dureza"*. "Preocupação com a dimensão de dominação-submissão, forte-fraco, líder-seguidor; identificação com figuras de poder; ênfase excessiva nos atributos convencionalizados do eu; asserção exagerada de força e dureza". A superexibição da dureza pode refletir não apenas a fraqueza do eu, mas também a grandeza da tarefa que o "eu" pretende desempenhar, mas que se sente interdito ou impotente para tal. Relacionado à dureza exagerada está o "complexo do poder", isto é, a disposição a ver todas as relações entre pessoas em termos de categorias como forte-fraco, dominante-submisso, líder-seguidor. É difícil dizer com quais desses papéis o sujeito se identifica mais. Ele quer conseguir o poder, não o perder, e, ao mesmo tempo, tem medo de conquistá-lo e exercê-lo, embora o negue. Uma solução que tal indivíduo frequentemente encontra é se alinhar com figuras de poder, pois, no caso, ele está satisfazendo tanto sua necessidade de poder quanto a de se submeter ao poder (ADORNO, 2019, p.135; 151-153).

Identificação com figuras do poder; alinhamento com figuras de poder: Bolsonaro já em sua Proposta Eleitoral de Política Externa

²⁰ In: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/veja-propostas-de-bolsonaro-e-haddad-para-politica-externa>; In: <http://noticias.terra.com.br/brasil/bolsonaro-quotprefiro-filho-morto-emacidente-aumhomossexualquot,cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>

elogiava o presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Acenava com uma maior aproximação com os Estados Unidos, ao mesmo tempo em que defendia o distanciamento do Brasil de países como Venezuela e Cuba. Disse ele:

Deixaremos de louvar ditaduras assassinas e desprezar ou mesmo atacar democracias importantes como EUA, Israel e Itália”. (...). Trata-se de querer um Brasil grande assim como ele (Trump) quer uma América grande. Ele (Trump) diminuiu a carga tributária do setor produtivo, foi criticado, mas isso gerou empregos e atraiu novas empresas de fora. (...) Admiro muito ele (Trump), por isso aí. ²¹

De fato, logo no início de sua gestão, visitou o presidente norte-americano; queria indicar seu filho como embaixador do Brasil nos Estados Unidos; não conseguiu, mas escolheu um ministro também admirador convicto do presidente Trump. No início da pandemia do Covid-19, assumiu uma política muito semelhante à do presidente norte-americano. Primeiro critério, não prejudicar a economia; depois, cuidar da vida. À semelhança de Trump, pretendia realocar a embaixada do Brasil em Israel de Tel Aviv para Jerusalém. ²²

7) *Destrutividade e cinismo*. “Hostilidade generalizada, desprezo pelo humano”. O indivíduo antidemocrático, por ser obrigado a aceitar numerosas restrições impostas de fora sobre a satisfação de suas necessidades, carrega em si fortes impulsos agressivos, com tendência a descarregá-los em direção a minorias. Uma justificativa para utilizar-se da agressividade mais livremente é a crença de que todos estão fazendo o mesmo, que é da “natureza humana” a violência, particularmente contra os vizinhos mais fracos (ADORNHO, 2019, p. 135; 153-155).

²¹ In: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/veja-propostas-de-bolsonaro-e-haddad-para-politica-externa>; https://pt.wikipedia.org/wiki/Jair_Bolsonaro.

²² In: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/veja-propostas-de-bolsonaro-e-haddad-para-politica-externa>; https://pt.wikipedia.org/wiki/Jair_Bolsonaro.

Em setembro de 2015, durante uma entrevista ao Jornal Opção, de Goiás, disse Bolsonaro: "Não sei qual é a adesão dos comandantes, mas, caso venham reduzir o efetivo das Forças Armadas é menos gente nas ruas para fazer frente aos marginais do MST, dos haitianos, senegaleses, bolivianos e tudo que é escória do mundo que, agora, está chegando, os sírios também. A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problema demais para resolver".²³

8) *Projetividade*. "A disposição para acreditar que coisas treloucadas e perigosas acontecem no mundo; a projeção para fora de impulsos emocionais inconscientes". O mecanismo de projeção, já vimos, se manifesta na agressividade autoritária, quando os impulsos reprimidos do caráter autoritário tendem a ser projetados em outras pessoas tidas como culpadas. Ele caracteriza a capacidade de "transferir" problemas interiores para o mundo exterior: impulsos, tabus, temores, responsabilidades. A projeção é, pois, um dispositivo para manter as pulsões do *id* alheias ao *ego* e pode ser vista como um sinal de inadequação do mesmo no desempenho de sua função (ADORNO, 2019, p. 135; 156-157).

A projeção para fora de impulsos emocionais inconscientes: em abril de 2017, em um discurso no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, Bolsonaro fez uma piada sobre sua filha Laura, então com 6 anos, ao dizer "Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens, aí no quinto eu dei uma fraquejada e veio uma mulher". A fala gerou uma repercussão negativa nas redes sociais, sobretudo do público feminino, que considerou suas palavras machistas e misóginas.²⁴

²³ In: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-do-mundo/>.

²⁴ In: <https://exame.abril.com.br/brasil/piada-de-bolsonaro-sobre-sua-filha-gera-revolta-nas-redes-sociais/>

9) *Sexo*. “Preocupação exagerada com “eventos” sexuais”, com atos de sexualidade alheios; a repressão e a ansiedade são fontes prováveis de tais excessos. Há uma forte inclinação em punir os transgressores dos costumes sexuais (homossexuais, criminosos sexuais), que pode ser expressão de uma atitude punitiva baseada na identificação com autoridade do *ingroup*, mas também pode sugerir repressão dos próprios desejos sexuais, bem como o risco de os mesmos saírem do controle (ADORNO, 2019, p. 135; 157-159).

Bolsonaro já condenou publicamente a homossexualidade (fevereiro de 2015) e já se opôs à aplicação de leis que garantam direitos LGBT, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção de filhos por casais homossexuais (maio de 2013) e a alteração no registro civil para transexuais (maio de 2002). Também já fez declarações controversas sobre homossexuais, no entanto, desde que começou a se apresentar como pré-candidato à Presidência do Brasil, passou a adotar um discurso mais moderado em relação aos LGBTs e a dizer que não tem nada contra os homossexuais, mas que combate apenas o que chama de “kit gay” nas escolas.²⁵

Como vimos acima, o propósito científico da Escala F, para Adorno e seus colegas de pesquisa, nos anos 1940, nos Estados Unidos, era, através de nove variáveis, “mensurar a personalidade potencialmente antidemocrática” do indivíduo pesquisado. Em outros termos: “indiciar o seu potencial autoritário latente”. No diálogo que estabelecemos entre as nove variáveis da síndrome autoritária e as atitudes do atual Presidente de nosso país, 80 anos depois, o que percebemos não foram apenas os indícios de um “potencial autoritário latente” e sim “manifestações explícitas de uma personalidade autoritária”, governando autocraticamente uma nação tida como democrática.

²⁵ In: <http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/bolsonaro-sobre-casamento-gay-nao-querem-igualdade-e-sim-privilegios,99ff52d635aae310VgnVCM4000.html>.

Evidências antidemocráticas no Brasil hoje

Vamos dialogar, a seguir, com pensadores contemporâneos que nos apresentam subsídios para analisar as evidências antidemocráticas que se estabeleceram progressivamente em nosso país nos dias de hoje:

O primeiro é o professor doutor em Ciência Política, Oliver Stuenkel, alemão²⁶, cujo título de seus comentários expressa-se com a questão: “Por que a Alemanha, o país com um dos melhores sistemas de educação pública e a maior concentração de doutores do mundo na época, sucumbiu a um charlatão fascista?” (STUENKEL, 2018).

Nos anos 1920, Adolf Hitler era um ex-militar bizarro, de baixo escalão, que poucas pessoas levavam a sério. Era conhecido por seus discursos contra minorias, contra políticos de esquerda, feministas, gays, imigrantes, contra a mídia e a Liga das Nações, precursora das Nações Unidas. Em 1932, porém, 37% dos eleitores alemães votaram no partido de Hitler; e, em janeiro de 1933, tornou-se chefe de governo. “Por que tantos alemães instruídos votaram em um patético bufão que levou o país ao abismo?”, pergunta Stuenkel (2018).

O cientista enumera uma série de motivos que, em sua análise, levaram tantos alemães a votarem nesse “ex-militar bizarro”: “os alemães tinham perdido a fé no sistema político da época”; “Hitler sabia como usar a mídia para seus propósitos”; para ele: “toda propaganda devia ser apresentada em uma forma popular.... para despertar a imaginação do público através de um apelo aos seus sentimentos”; “muitos alemães sentiram que seu país sofria uma crise moral e Hitler prometeu uma restauração”; “apesar de fazer declarações ultrajantes –

²⁶ Oliver Stuenkel é um professor e pesquisador de relações internacionais. Graduado pela Universidade de Valência, na Espanha, é mestre em Políticas Públicas pela Kennedy School of Government de Harvard University, onde foi McCloy Scholar, e doutor em Ciência Política pela Universidade de Duisburg-Essen, na Alemanha.

como a de que judeus e gays deveriam ser mortos –, muitos pensavam que ele só queria chocar as pessoas”; “Hitler ofereceu soluções simplistas que, à primeira vista, faziam sentido, como sobre o problema do crime” (aumento do tempo de prisão e/ou pena de morte); sobre problemas econômicos (atuar sobre os comunistas e os judeus, seus causadores); ele prometeu e implantou “contratos suculentos” para as elites e para os industriais que aderiram a ele; mesmo antes da eleição de 1932, jovens agressivos, que apoiavam Hitler, ameaçavam os oponentes, no início de forma verbal, depois de forma fisicamente violenta; isso levou muitos alemães, que não apoiavam o regime, a preferirem ficar calados para evitar problemas com os nazistas” (STUENKEL, 2018).

De fato, uma análise mais objetiva mostra que, justamente quando era mais necessário defender a democracia, os alemães caíram na tentação fácil de um demagogo patético que fornecia uma falsa sensação de segurança e muito poucas propostas concretas de como lidar com os problemas da Alemanha em 1932 (...) Hitler não chegou ao poder porque todos os alemães eram nazistas ou antisemitas, mas porque muitas pessoas razoáveis fizeram vista grossa. O mal se estabeleceu na vida cotidiana porque as pessoas eram incapazes ou sem vontade de reconhecê-lo ou denunciá-lo. ... Antes de muitos perceberem o que a maquinaria fascista do partido governista estava fazendo, ele já não podia mais ser contido. Era tarde demais (STUENKEL, 2018, p. 4).

O segundo pensador com quem dialogamos, a seguir, é o sociólogo político Ivann Lago²⁷, para quem “Bolsonaro está longe de ser algo surgido do nada ou brotado do chão pisoteado pela negação da política, alimentada nos anos que antecederam as eleições”. Ao contrário, o professor/doutor, enquanto “pesquisador das relações entre cultura e comportamento

²⁷ Ivan Carlos Lago é sociólogo, mestre e doutor em Sociologia Política. É professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo (RS).

político”, está cada vez mais convencido de que o atual presidente “é uma expressão bastante fiel do brasileiro médio, um retrato do modo de pensar o mundo, a sociedade e a política que caracteriza o típico cidadão do nosso país”. Para ele, na realidade, o brasileiro médio “é preconceituoso, violento, analfabeto (nas letras, na política, na ciência... em quase tudo). É racista, machista, autoritário, interesseiro, moralista, cínico, fofoqueiro, desonesto”. O título de seu artigo é “O Jair que há em nós” (LAGO, 2020, p.1).

Lago traz dois exemplos de preconceitos, o machismo e o racismo, que se tornaram crimes a serem punidos e que, formalmente, esse fato representa um avanço civilizacional. Porém, diz o pensador, esses dois preconceitos sobrevivem no “imaginário da população, no cotidiano da vida privada, ... nos ambientes de trabalho, nas redes sociais, ... nas piadas diárias, nos comentários entre os amigos, nos pequenos grupos onde há certa garantia de que ninguém irá denunciá-lo”. Os avanços “nas relações de gênero, na inclusão de negros e homossexuais, foram menos por superação cultural do preconceito do que pela pressão exercida pelos instrumentos jurídicos e policiais” (LAGO, 2020, p.2). Ou seja, esses preconceitos não foram superados objetivamente e sim reprimidos; e, como ocorre com tudo o que é reprimido, ele é armazenado e pode extravasar-se.

Para o sociólogo político, o cidadão “brasileiro médio”, com todos os seus preconceitos reprimidos, teve a possibilidade de escolher como Presidente da República, como seu representante e líder máximo, “alguém que podia ser e dizer tudo o que ele também pensa, mas que não pode expressar por ser um “cidadão comum”” (LAGO, 2020 p.3).

Agora esse “cidadão comum” tem voz. Ele de fato se sente representado pelo Presidente que ofende as mulheres, os homossexuais, os índios, os nordestinos. Ele tem a sensação de estar pessoalmente no poder quando vê o líder máximo da nação usar palavreado vulgar, frases mal formuladas, palavões e ofensas para

atacar quem pensa diferente. Ele se sente importante quando seu “mito” enaltece a ignorância, a falta de conhecimento, o senso comum e a violência verbal para difamar os cientistas, os professores, os artistas, os intelectuais, pois eles representam uma forma de ver o mundo que sua própria ignorância não permite compreender (LAGO, 2020, p.3).

Para o pesquisador, poucas vezes na história o povo brasileiro esteve tão bem representado por seus governantes, como nos dias de hoje. Ele termina o texto reflexivo afirmando que a pergunta a ser feita diante do que se vê, não é esta: “como é possível que um Presidente da República consiga ser tão indigno do cargo e ainda assim manter o apoio incondicional de um terço da população?” Mas sim a seguinte: “Como milhões de brasileiros mantêm vivos padrões tão altos de mediocridade, intolerância, preconceito e falta de senso crítico ao ponto de sentirem-se representados por tal governo?” (LAGO, 2020, p. 4).

O terceiro diálogo se dá com a jornalista e escritora Eliane Brum²⁸, em seu artigo de 26 de fevereiro de 2020, intitulado “O golpe de Bolsonaro está em curso; já está acontecendo: a hora de lutar pela democracia é agora”.

“Não há nada comparável à situação vivida hoje pelo Brasil sob o governo de Bolsonaro. Mas ela só é possível porque, desde o início, se tolerou o envolvimento de parte das PMs com esquadrões da morte, na ditadura e além dela”, afirma a jornalista. Para ela, “desde a redemocratização do país, nenhum dos governos combateu diretamente a banda podre das forças

²⁸ Eliane Brum é jornalista, escritora e documentarista. Trabalhou 11 anos como repórter do jornal Zero Hora, de Porto Alegre, e 10 como repórter especial da Revista Época, em São Paulo. Desde 2013 tem uma coluna quinzenal, em português e espanhol, no jornal El País. Desde 2018, mantém uma coluna quinzenal no jornal El País impresso, de Madri. É também colaboradora do jornal britânico The Guardian e de outros jornais e revistas europeias. Publicou oito livros – sete de não ficção e um romance -, além de participar de coletâneas de crônicas, contos e ensaios.

de segurança”. Parte das PMs se converteu em milícias, aterrorizando as comunidades pobres, especialmente no Rio de Janeiro, e isso foi tolerado em nome da “governabilidade”. E a jornalista vai além: “Nos últimos anos as milícias deixaram de ser um Estado paralelo para se confundir com o próprio Estado” (BRUM, 2020, p. 2).

Segundo Brum, Bolsonaro é o líder moral de parcela das polícias militares. O que elas fizeram nos últimos anos, ao se amotinarem e aterrorizarem a população – o acontecido em Fortaleza em março deste ano é testemunho dessa realidade²⁹ – foi o que Bolsonaro tentou fazer quando capitão do Exército e foi descoberto antes. Ele é, pois, o homem de vanguarda desse setor, o mito a ser imitado.

Não se vira refém de uma hora para outra. É um processo. Não dá para enfrentar o horror do presente sem enfrentar o horror do passado porque o que o Brasil vive hoje não aconteceu de repente e não aconteceu sem silenciamentos de diferentes parcelas da sociedade e dos partidos políticos que ocuparam o poder. Para seguir em frente é preciso carregar os pecados junto e ser capaz de fazer melhor. (BRUM, 2020, p.4).

Para a analista política, a classe média se calou diante do horror nas favelas e periferias, porque pensou que estaria a salvo; os políticos de esquerda recuaram e não enfrentaram as milícias porque pensaram que seria possível contornar a situação. Como consequência, o momento conflituoso em que vivemos mostra que “ninguém está a salvo quando se aposta na violência e no caos; ninguém controla os violentos” (BRUM, 2020, p. 4).

²⁹ O Comandante da Força Nacional, Agnaldo de Oliveira, elogia policiais militares amotinados no Ceará: 'Vocês são gigantes e corajosos'. In: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/03/02/comandante-da-forca-nacional-elogia-policiais-militares-amotinados-no-ceara-voce-sao-gigantes-e-corajosos.ghtml>

A hora de lutar está passando. O homem que planejava colocar bombas em quartéis para pressionar por melhores salários é hoje o presidente do Brasil, está cercado de generais, alguns deles da ativa,³⁰ e é o ídolo dos policiais que se amotina para impor seus interesses pela força. Estes policiais estão acostumados a matar em nome do Estado, mesmo na democracia, e a raramente responder pelos seus crimes. Eles estão por toda a parte, são armados e há muito já não obedecem a ninguém (BRUM, 2020, p. 6).

E a jornalista termina seu ensaio, eminentemente político, incentivando seus leitores a abrirem os olhos e lutarem pela democracia, porque a hora é agora. Ela faz uma referência elogiosa ao senador Cid Gomes, do Ceará, que, em Sobral, em cima de um trator marchou ao lado de moradores da cidade rumo ao quartel em que os policiais estavam amotinados e foi ferido por arma de fogo. Diz ela: “Se você não acha que pegar uma retroescavadeira é a solução, melhor pensar logo em outra estratégia, porque (o golpe, *acrécimo nosso*) já está acontecendo. E, não se iluda, nem você estará a salvo” (BRUM, 2020, p. 6).

No dia 04/05/2020, Flávio Migliaccio, ao colocar fim a sua vida, nos deixou uma desconcertante mensagem:

Me desculpem, mas não deu mais. A velhice neste país é o caos, como tudo aqui. A humanidade não deu certo. Eu tive a impressão que foram 85 anos jogados fora num país como este. É com esse tipo de gente que acabei me encontrando. Cuidem bem das crianças de hoje

³⁰ O presidente disse que as Forças Armadas estão com ele – tem 22 militares no governo, quatro dentro do palácio”. COURI, Norma. “A nau dos insensatos”. **Carta Maior**, 13/05/2020. In: [https:// www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/A-nau-dos-insensatos/12/47483](https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/A-nau-dos-insensatos/12/47483). “Estima-se que sejam em torno de 2,5 mil os militares que ocupam cargos de confiança na esfera federal. Estão no filé-mignon da administração pública. É o que se chamava na época do PT de aparelhamento do Estado” (BARROS; SILVA, 2020).

O ator Lima Duarte, com 90 anos de idade, em vídeo plangente se dirige ao amigo e colega de trabalho, manifestando entender sua morte e, ao mesmo tempo, “sentir o hálito putrefato de 64 e o bafo terrível de 68”. E nos adverte: “os que lavam as mãos, o fazem numa bacia de sangue”.

Conclusão

Como complemento vivo às reflexões dos três pensadores contemporâneos – Stuenkel, Lago e Brum –, a lucidez de Lima Duarte e de Flávio Migliaccio nos deixam mais que um testemunho de vida, nos lançam um desafio existencial em contraposição ao que estamos todos vivendo.

A democracia brasileira está sendo roída e vai se deteriorando aos poucos³¹. E os motivos de sua erosão não se encontram apenas – já vimos – nas atitudes antidemocráticas do presidente e de seu séquito político e religioso. Está, sobretudo, na desarticulação política das forças democráticas, que se fecham em suas bolhas partidárias, que manifestam individualmente seu posicionamento crítico através das redes sociais e dos meios de comunicação, mas não se unem na busca de um agir comum, intenso e solidário.

É urgente a organização de um movimento semelhante ao das “Diretas Já”. Em contraposição ao lema “Pátria acima de tudo, Deus acima de todos”, levantar a bandeira: “Democracia acima de tudo, Direitos Humanos acima de todos”³². E incentivar manifestações políticas e sociais no desenvolvimento mais pleno possível de um governo da maioria, com a participação de todos aqueles que, individualmente e/ou coletivamente sentem o clamor pela democracia.

³¹ Confira a entrevista de BARROS E SILVA (2019).

³² Confira o artigo de IOTTI VECCHIATTI (2020).

Referências

- ADORNO, Theodor W. & alii. **The Authoritarian Personality** – Studies on Prejudice. New York: Harper & Brothers, 1950.
- ADORNO, Theodor W. The Psychological Techniques of Martin Luther Thomas. **Soziologische Schriften II**. Frankfurt: Surkhamp Verlag, 1975.
- ADORNO, Theodor W. Antisemitismo y Propaganda Fascista. In ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos I**. Trad. Agustín González Ruiz. Madrid – España: Ediciones Akal, 2004, p. 369-379.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. Trad. Virgínia Helena Ferreira da Costa, Francisco Lopez Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangélicos e a crise brasileira. **Novos Estudos. CEBRAP**, v. 38, p. 185-213, 2019.
- BARROS E SILVA, Fernando de. Dentro do Pesadelo: O governo Bolsonaro e a calamidade Brasileira. In: **Revista Piauí**, Edição 164. Maio de 2020. Acesso: 17/05/2020.<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/dentro-do-pesadelo-2/>
- BRUM, Eliane. O golpe de Bolsonaro está em curso. In: **El País**. 20/02/2020. Acesso: 14/05/2020.<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-02-26/o-golpe-de-bolsonaro-esta-em-curso.html>
- CARONE, Iray. Fascismo *on the air*: Estudos frankfurtianos sobre a agitador fascista. In: **Lua Nova**, nº 55-56, 2002, p. 194-217.
- CARONE, Iray, A Personalidade Autoritária Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. In: **Revista Sociologia em Rede**, vol. 2, nº 2, 2012, p. 14-21.
- CERASOLI, Josianne Francia. Quatro Faces do Poder na Gestão Bolsonaro. **Slide** – debatido no Ciclo de Palestras Constituição/ 88, UFSCar: São Carlos, 2019.
- COSTA, Virginia H. Ferreira. "Apresentação à edição brasileira". In ADORNO, **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. Trad.

Virgínia Helena Ferreira da Costa, Francisco Lopez Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019, p. 13-28.

LAGO, Ivann. O Jair que há em nós. In Blog do autor. 28/02/2020. Acesso: 14/05/2020. In: <https://ivannlago.blogspot.com/2020/02/o-jair-que-ha-em-nos.html?fbclid=IwAR3lMwyoWpPQ0fP5rheMk2QkDpMvcHd0J65RPcyGhUXDJhakMBNNgQhGSJ4>

LOWENTHAL, L. & GUTERMAN, N. "Prophets of Deceit: a Study of the Techniques of the American Agitator". **False Prophets** – studies on authoritarianism. New Jersey: Transaction Books, 1987.

PUCCI, Bruno. A elaboração do passado no Brasil em tempos de neoliberalismo selvagem. Inédito, 2019.

STUENKEL, Oliver. Por que votamos em Hitler. In: **El País**. 08/10/2018. Acesso: 14/05/2020. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/opinion/1538852257_174248.html?rel=lom

VECCHIATTI, I. Lema de Bolsonaro, também usado no Nazismo, vai contra nossa "Era dos Direitos". **Podcast – Justificando**. 22/10/2018. In: <https://www.justificando.com/2018/10/22/lema-de-bolsonaro-tambem-usado-no-nazismo-vai-contra-nossa-era-dos-direitos/>. Acesso: 17/05/2020.

III

***A Atualidade da Filosofia* em Theodor Adorno (1931), 2008 ¹**

A “Atualidade da Filosofia” ² é o nome da aula inaugural de Adorno, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt, no dia 07 de maio de 1931. Adorno tinha então 28 anos. A situação da Alemanha, em 1931, já começava a se complicar. Nesse ano aconteceram as eleições em que o partido nazista se tornou majoritário e preparou o terreno para a tomada do poder por Hitler, em 1933.

Nesse período, particularmente de 1928 a 1932, Adorno está muito próximo de Walter Benjamin. Reuniam-se com frequência, em Frankfurt e redondeza, onde aconteceram “conversações inolvidáveis”, dirá mais tarde Adorno³. Benjamin leu para seu amigo, nesses encontros, os “primeiros esboços” do *Trabalho das Passagens*, trechos de *A infância em Berlim em 1900*; correspondiam-

¹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Adorno, Educação e Religião*, escrito por Alberto da Silva Moreira, Bruno Pucci e José Antonio Zamora e publicado pela Universidade Católica de Goiás, em 2008, p. 79-90.

² Título Original: *Die Aktualität der Philosophie*. Aula inaugural proferida na Universidade de Frankfurt no dia 07 de maio de 1931. In ADORNO, T. W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, p. 325-344. Tradução inédita de Bruno Pucci, cotejada com a versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991). Revisão da tradução de Newton Ramos de Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin e Francisco Cook Fontanella. In <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/traducoes/>. Essa aula inaugural foi publicada recentemente, em 2018, pela Editora da UNESP, como parte do livro de Adorno, *Primeiros Escritos Filosóficos*, p. 431-456, tendo como tradutor Verlainne Freitas. Neste ensaio estamos seguindo a tradução feita por mim.

³ Carta de Adorno a Benjamin, de 10 de novembro de 1938. In BUCK-MORSS, S., *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Siglo vientiuno editores: Mexico, 1981, pág. 65.

se amiúde. Em suma, os dois jovens filósofos desenvolveram “um tipo de trabalho em conjunto, alimentaram preocupações comuns”⁴. Adorno, nas correspondências, faz, em alguns momentos, referência a um “programa filosófico comum”⁵. E aproximaram-se do marxismo, via Lukács, embora dando a essa teoria conotações específicas. Segundo Buck-Morss, a partir desses anos, quase todos os escritos de Adorno levam a marca da linguagem de Benjamin⁶. Na aula inaugural de 1931, Adorno, auxiliado por categorias benjaminianas, está buscando um novo arranjo do materialismo, diferente da configuração hegemônica zelosamente defendida pelo ortodoxismo soviético. Rolf Tiedemann, editor das Obras Completas de Adorno, no prefácio das *Philosophische Frühschriften* (escritos filosóficos juvenis) afirma que os ensaios “Atualidade da Filosofia” (1931) e “A Ideia da História Natural” (1932) vão mostrar a passagem de Adorno do idealismo transcendental (referencial teórico de sua tese de doutorado) ao materialismo histórico, na verdade, o início de sua filosofia materialista.⁷

A estrutura de “A Atualidade da Filosofia” se desdobra em 07 densos parágrafos, assume propositadamente a forma científica de ensaio e apresenta um programa para a intervenção filosófica contemporânea. Trata-se de uma conferência, escrita e falada em tom coloquial, cujo texto só foi publicado após a morte de Adorno, em 1969. Pontos que merecem ser destacados para reflexão:

⁴ Cf. GAGNEBIN, J.M. *Divergências e convergências metodológicas sobre o método dialético entre Adorno e Benjamin*. Trabalho apresentado no Colóquio Nacional “Dialética negativa, estética e educação”. Piracicaba: UNIMEP, 2000. Publicação interna.

⁵ Cf. NOBRE, M., Excurso: Theodor Adorno e Walter Benjamin, 1928-1940, In NOBRE, M. *A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a Ontologia do Estado Falso*. São Paulo: Iluminuras, 1998, p. 60.

⁶ BUCK-MORSS, S. *op. cit.* p.66.

⁷ TIEDEMANN, R. *Editorische Nachbemerkung*. In ADORNO, T. W. *Ges. Schriften, Vol I, Philosophische Frühschriften*, Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, pág.383.

1 — A filosofia deve abandonar a ilusão de que é possível se apoderar da totalidade do real.

Assim se inicia o ensaio “A Atualidade da Filosofia”:

Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, tem que, desde o início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela força do pensamento, se apoderar da totalidade do real. Nenhuma razão justificadora poder-se-ia encontrar novamente em uma realidade, cuja ordem e conformação rebaixaria qualquer pretensão da razão; apenas polemicamente uma realidade se oferece como total a quem procura conhecê-la, e apenas em vestígios e ruínas mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa. A filosofia, que hoje se apresenta como tal, não serve para nada, a não ser para ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual. (...) A plenitude do real, como totalidade, nem se deixa subordinar à ideia do ser, que lhe atribui o sentido; nem a ideia do ente se deixa construir a partir dos elementos do real. Ela se perdeu para a filosofia, e, com ela, sua pretensão de atingir na origem a totalidade do real.⁸

Duas proposições complementares, nesta citação, me chamam a atenção: a filosofia deve abandonar a ilusão de que é possível se apoderar da totalidade do real; apenas em vestígios e ruínas (em fragmentos) a filosofia mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa (no alemão, correto e justo = *richt* e *gerecht*, possuem o mesmo radical: *recht*).

Ancorando-se na história da filosofia, desenvolve Adorno, nos parágrafos 2 e 3, críticas às filosofias contemporâneas que se constituíram com pretensão de abarcar a totalidade. Questiona a *ratio* autônoma idealista da Escola Neokantiana de Marburgo, o naturalismo cego e obscuro do ente na filosofia de vida de Simmel, o reducionismo das filosofias científicas, que apenas atribuem

⁸ ADORNO, T. W. *A Atualidade da Filosofia*. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP, 2000. Publicação Interna, p. 01.

validade às ciências particulares, especialmente às da natureza. A seguir, questiona a fenomenologia, que, para ele, se apresenta como o esforço de recuperar a *ratio* autônoma, mas com o mesmo instrumental do idealismo pós-cartesiano. E no contexto da fenomenologia vigente mostra o paradoxo do pensamento de Husserl, a falsa passagem para a “fenomenologia material” de Max Scheler e se detém, especialmente, na crítica às categorias existenciais de Heidegger, que, segundo Adorno, são ontologizadas e se mostram impotentes para atingir as manifestações concretas do existente. Para Buck-Morss, o discurso inaugural de Adorno pode ser interpretado como um contra-programa ao de Heidegger, cuja obra *Ser e Tempo*, publicada quatro anos antes, era muito influente entre os círculos da Universidade de Frankfurt.⁹

A filosofia deve desistir, em seus exercícios, de querer atingir a ideia da totalidade do real; deve abandonar os problemas por cuja grandeza antes queria a totalidade se responsabilizar; hoje a interpretação se escorrega por entre as malhas dos grandes problemas; desenvolve-se através da combinação de elementos mínimos, desprovidos de intenção. É a virada da filosofia para a “escória do mundo dos fenômenos” (Freud)¹⁰. A filosofia se detém na abordagem do particular concreto¹¹. Este não se constitui como um “caso do geral”, não pode ser identificado com sua localização informe dentro de uma categoria geral, já que seu sentido reside antes em sua especificidade que em sua universalidade. O particular não é uma expressão tautológica de si mesmo. Ele supera seus limites restritos por sua relação mediada com a sociedade. Como as mônadas de Leibniz, cada particular é único, porém cada um contém uma imagem tensa e contraditória do todo, uma “imagem do mundo”, coisa que, dentro do marco marxista,

⁹ Cf. BUCK-MORSS, S. *op. cit.* 2.000, p. 154.

¹⁰ In ADORNO, T.W., *op. cit.* 2.000, p. 12.

¹¹ Cf. BUCK-MORSS, S., *op. cit.* p.154-167.

significa uma imagem da estrutura social burguesa. Trata-se do “olhar microscópico” de Benjamin, como o chamava Adorno, através do qual se destacam os objetos mais triviais, como possibilidades frutíferas para o conhecimento filosófico; é um meio através do qual cada mínima particularidade do objeto libera uma significação que dissolve sua aparência reificada e se revela como algo mais que simplesmente idêntico a si mesmo.

Ao mesmo tempo, o conhecimento liberado permanece vinculado ao particular em lugar de sacrificar sua especificidade material à uma abstrata generalidade ahistórica. A não identidade é o lugar da verdade. As fraturas, as ambiguidades e contradições são os detalhes filosóficos em que Adorno vai centrar seus esforços interpretativos. Ainda que esteja convencido de que a verdade jaz no objeto e não no entendimento que se esforça por conhecê-lo, pelo pensamento, ainda nesse caso ela não é intencional. A realidade “dada” não concorda de nenhum modo com a intenção divina, com uma ideia *a priori* ou com a razão absoluta de Hegel. Não é tarefa da filosofia retratar a realidade como significativa em sentido positivo e justificá-la. Para Adorno, o processo interpretativo necessita de algo mais que a experiência imediata do “dado”, requer a intervenção ativa do sujeito pensante. Nem a mente e nem a matéria podem dominar o outro como primeiro princípio filosófico. A verdade reside no objeto, porém não está à mão; o objeto material necessita do sujeito racional para liberar a verdade nele contida.¹²

A crítica às filosofias sistemáticas, o olhar microscópico na busca do particular concreto, a forma ensaística de se expressar filosoficamente são elementos teórico-metodológicos que vão acompanhar Adorno em seus escritos posteriores, desde *Minima moralia* (1944-47), *Dialética do Esclarecimento* (1947) até suas *Notas de Literatura* (1958-1972), a *Dialética Negativa* (1966) e a *Teoria Estética* (1970).

¹² Cf. BUCK-MORSS, S., *op. cit.*, p. 168-176.

2 — A filosofia enquanto interpretação: *Deutung*. O que é interpretar?

De um lado, Adorno analisa a tentativa de liquidação da filosofia pelas ciências, particularmente pela lógica e pela matemática. Estas ciências, com a ajuda de instrumentos metodológicos e epistemológicos mais precisos (veja a nova escola de Viena, por exemplo) e em estreita ligação com a logística de Russell, defende como científico apenas aqueles conhecimentos que provém da experimentação e, por conseguinte, classifica como analíticos, tautológicos, todos os enunciados que vão além da experiência.

Segundo isso — explicita Adorno — a pergunta kantiana pela constituição dos juízos sintéticos *a priori* carece simplesmente de fundamento, porque não existem absolutamente tais juízos; fica proibido qualquer rebaixamento da faculdade de verificação pela experiência; a filosofia se converte apenas em instância de ordenação e de controle das ciências particulares, sem poder acrescentar nada aos resultados essenciais das ciências particulares.¹³

De outro lado, não obstante a pretensa superioridade de investigação das ciências particulares, a filosofia não deve desistir do contato com as mesmas, e nem diminuir sua relação com elas, pois isso constitui uma das conquistas mais importantes em sua longa história. Ainda mais, ela só conquistará resultados objetivos e plenos se conseguir enfrentar os problemas que o estado contemporâneo das ciências modernas lhe contrapõe como desafios. Por sua vez, a filosofia não pode olhar as ciências particulares, de cima, com superioridade estabelecida, e desse posicionamento supremo entreter-se com os resultados das ciências e refletir sobre eles. Antes, deve analisar os resultados das ciências por dentro, na concretude de sua realização, pois, “os problemas filosóficos se encontram continuamente, e, em certo

¹³ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 8.

sentido, indissoluvelmente encerrados nas questões mais definidas das ciências particulares”. Só a partir dessa relação imanente, tensa, mas frutífera, ela reencontrará seu espaço e sua potência nos tempos modernos.¹⁴

Assim sendo, a questão da atualidade da filosofia ganhará importância no embate com a ciência, que a quer liquidar, se a filosofia assumir plenamente sua especificidade. Adorno, seguindo o caminho de outros pensadores, mostra que a filosofia não se distingue da ciência pelo fato de desenvolver seu percurso teórico através de categorias mais gerais e abstratas e nem pela natureza de seu material de análise. Há sim uma diferença própria que caracteriza a filosofia. Diz ele:

A diferença central se encontra em que a ciência particular acolhe seus resultados, pelo menos seus últimos e mais fundamentais resultados, como inextinguíveis e repousando sobre si próprios, enquanto que a filosofia apreende o primeiro resultado, com que se depara, como um sinal que a desafia a decifrar. Dito de uma forma mais simples: a ideia da ciência é investigação, a da filosofia interpretação.¹⁵

Então, para Adorno, a especificidade da filosofia é a interpretação. E enquanto interpretação, vive o tempo todo, um enervante paradoxo: de um lado, para continuar a ser filosofia é conclamada, permanentemente, a proceder interpretando os dados do real, com a pretensão de atingir a verdade; de outro lado, ela não possui *a priori* nenhuma chave segura de interpretação; tem de construir suas chaves, e as deve construir a partir de indícios evanescentes que “as figuras enigmáticas do ente e em seus admiráveis entrelaçamentos” lhe apresentam. Para Adorno, a história da filosofia é a história de tais entrelaçamentos. É por isso que, quase sempre, se depara ela com os mesmos problemas, tem de começar sempre de novo, reavaliando as respostas dadas pelos pensadores antecedentes,

¹⁴ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 9.

¹⁵ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 9.

e, em sua longa história de constituição e de intervenção tem produzido tão poucos “resultados”, se comparados com a breve vida das ciências particulares. E por isso mesmo, ela deve continuamente auscultar seu passado, não pode desprezar o fio mais insignificante nele entrelaçado, e, quem sabe, numa nova trama desses fios enroscados, consiga construir tentativas de figuras e imagens originais.¹⁶

Mas como se configura a interpretação, a *Deutung*, para Adorno? Quais são as suas características? O que o distingue de outros pensadores da época que também apontavam a interpretação como a chave fundamental da filosofia? O texto, em seu desenrolar, mostra algumas características dessa categoria:

“Interpretar não é buscar um sentido oculto”. A ideia de interpretação, na maioria das vezes, é confundida com a busca de um sentido oculto que está escondido por detrás da aparência dos seres. Para Adorno, não é tarefa da filosofia nem atingir um sentido já dado e nem o comprovar, porque, para ele, a realidade mesma não é plena de sentido. O trabalho do filósofo não se reduz a um passatempo lúdico na descoberta de coisas ocultas ou objetos desaparecidos; ele é antes de tudo um cansativo labor para decifrar enigmas, para abrir novas veredas em terrenos cheios de empecilhos e de perigos.

O texto que a filosofia tem de ler é incompleto, contraditório e fragmentário e grande parte dele pode estar entregue a cegos demônios. Talvez a leitura seja precisamente nossa tarefa, para que lendo aprendamos a conhecer melhor e a banir os poderes demoníacos.¹⁷

Interpretar não é, pois, procurar alguma coisa que se encontra por detrás de outra e fazê-la presente através de um processo de imersão. Adorno critica aqui o dualismo kantiano, do inteligível e do empírico, afirmando que esse dualismo está presente antes na ideia de investigação científica que na

¹⁶ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 9-10.

¹⁷ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 10

interpretação filosófica. Quem interpreta, quando busca além do mundo empírico um mundo em si, que lhe serve de base e lhe dá sentido, se comporta como alguém que procura no enigma a manifestação de um ser que se encontra detrás e que o enigma reflete; enquanto que a arte da solução do enigma se dá na iluminação instantânea da figura construída, em fazê-la emergir e não teimar em ir até o fundo do enigma e assemelhar-se a ele.¹⁸

“Interpretar é construir constelações ou tentativas de novas ordenações”. A filosofia enfrenta a questão que se lhe apresenta como se fosse enigma, a ilumina repentina e instantaneamente até desvendar sua nova configuração. O filósofo contemporâneo trabalha como um autêntico detetive, parte de pequenos detalhes, observa atentamente as suas possibilidades, na busca de uma solução que emerge da nova reordenação desses mesmos detalhes. Assim como na solução de um enigma, os elementos singulares e dispersos da questão são colocados em diferentes posicionamentos até que se juntem em uma figura, da qual salta fora a resolução, assim também a filosofia tem de dispor os elementos, que recebe das ciências, em forma de constelações mutáveis, ou tem de dar a eles diferentes tentativas de ordenação, até que se encaixem uma figura legível como resposta à questão, que desaparece. Isso explica porque o ensaio é o caminho preferido por Adorno para compor suas produções filosóficas. A sua forma fragmentária, aberta, experimental, em que o estético se com-funde com o filosófico, dá ao texto possibilidades múltiplas de expressão e de configuração. Não é tarefa da filosofia, pois, investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construir figuras, imagens a partir dos elementos isolados da realidade. A filosofia levanta questões, cuja investigação posterior é tarefa das ciências resolver¹⁹. Você não resolve uma questão tal como é colocada, se você não

¹⁸ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p.10.

¹⁹ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 11.

conseguir olhá-la de maneira diferente, isto é, destruir a maneira como a questão inicialmente é colocada. Você não responde à questão, tal como é colocada, porque ela é colocada de maneira errada. Você consegue colocar a questão de uma outra maneira e aí você a resolve e ao mesmo tempo faz desaparecer a questão. Como nos romances de detetive, há uma reorientação do olhar, da atenção. Algo que não chamava a atenção: lapsos, atos falhos, um elemento absurdo nos sonhos, um detalhe. A partir desse elemento mínimo se compõe uma nova configuração²⁰. É a ideia de constelação, de uma nova ordenação da realidade.

3 — Afinidade entre a filosofia interpretativa e o materialismo histórico

Adorno, ao fundamentar a ideia de interpretação, se surpreende com a afinidade, aparentemente inesperada, existente entre a filosofia interpretativa e o programa do materialismo histórico: “interpretação do desprovido de intenção, mediante a combinação de elementos analiticamente separados, e iluminação do real mediante essa mesma interpretação”²¹. E mostra, para ilustrar sua tese, que a “forma mercadoria”, algo sem importância, em que ninguém tinha reparado antes, em sua aparição histórica, primeira e única, se transforma na peça chave de um modelo interpretativo, que vai transformar a visão de realidade. Se a filosofia contemporânea quisesse perguntar pela relação entre a coisa-em-si e o fenômeno, ou, dizendo em outras palavras, pelo sentido do ser, ela se aprisionaria nas malhas arbitrárias do formalismo lógico ou se desmembraria numa multiplicidade de pontos de vistas ideológicos. Com a construção da figura mercadoria, a partir dos elementos isolados da realidade, foi dada uma nova ordenação à realidade, antes não conhecida, nem preexistente organicamente.

²⁰ Cf. GAGNEBIN, J.M. *op. cit.*, p. 6-10.

²¹ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 11.

A produção dessa nova categoria mudou radicalmente os eixos de interpretação e de intervenção na contraditória realidade. O problema da coisa-em-si não foi absolutamente resolvido, continua problemático na percepção idealista. O problema, porém, foi deslocado a partir dessa nova percepção e a “figura histórica da forma mercadoria e do valor de troca, à semelhança de uma fonte de luz”, põe à descoberto a configuração de uma nova realidade. E a função que a questão filosófica tradicional aguardava das ideias supra históricas seria agora realizada por ideias intra-históricas. ²²

Adorno, a seguir, indica um segundo entrelaçamento essencial entre a filosofia interpretativa e o materialismo histórico. Para ele, “só dialeticamente é possível a interpretação filosófica”. Pela argumentação anterior, o autor mostrou que a resposta ao enigma não é o “sentido” do enigma, de modo que ambos, o enigma e seu sentido, pudessem subsistir ao mesmo tempo. Antes, a resposta ao enigma está em oposição direta ao próprio enigma, necessita ser construída a partir do enigma e, ao fazer isso, destrói o próprio enigma. No materialismo, porém, a solução ao problema não permanece na dimensão restrita do conhecimento; é a práxis que lhe dá. “A interpretação da realidade com que se encontra e sua superação se relacionam entre si”. A realidade não é superada no conceito, como expressavam os idealistas. A partir da construção da figura do real se segue sempre a exigência de sua transformação, que somente a práxis materialista pode realizar. Adorno defende que, quando Marx dizia que os filósofos apenas haviam interpretado o mundo de diferentes formas, que se tratava de transformá-lo, essa expressão não legitimava apenas a práxis política e, sim, também a teoria filosófica. O pensamento puro não é capaz de realizar autenticamente a interpretação filosófica; esta leva forçosamente à práxis. E Adorno finaliza ironicamente o parágrafo: “É supérfluo procurar uma concepção de

²² ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 13.

pragmatismo, em que teoria e práxis explicitamente se cruzem de tal maneira, como na dialética”.²³

Estaria aqui Adorno em contraposição à sua concepção de teoria e práxis presente na *Dialética Negativa* e no ensaio “Anotações sobre Teoria e práxis”?²⁴ Parece-me que não. Talvez aqui ele acentue a importância da práxis no interior do materialismo histórico do início dos anos 1930, em que esperanças de transformação da realidade subsistiam como indícios e desafios. Nos textos do final dos anos 1960, mesmo apontando a dimensão dialética da relação teoria-práxis, Adorno é mais cauteloso em relação à transformação do social, não em relação à intervenção no real.

4— A *ars inveniendi* a serviço da interpretação filosófica

O termo *ars inveniendi* (antiga expressão filosófica, vinculada historicamente a Bacon e a Leibniz) significa a arte de inventar, de encontrar algo pela primeira vez. Contra a postura receptiva e observadora do sujeito positivista, “científico”, Adorno insiste: “O organon da *ars inveniendi* é a fantasia”. Em lugar de tomar a realidade tal como se apresenta imediatamente, a “fantasia” do sujeito dispõe ativamente seus elementos, colocando-os em relações diversas até que se configurem em uma forma que expresse sua verdade de maneira cognitivamente visível. O que diferencia essa fantasia da pura elucubração, da especulação solta, é sua adesão estrita aos fatos. Por isso Adorno dá a ela o nome de “fantasia exata”²⁵. Um conceito dialético que reconhece a mediação mútua do sujeito e objeto sem permitir que um obtenha vantagem sobre o outro. Não é a imaginação no sentido de

²³ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 14.

²⁴ ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1976 e ADORNO, T.W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995, p. 202-229.

²⁵ ADORNO, T.W., *op. cit.*, 2.000, p. 17.

projeção subjetiva que vai além do mundo existente, em direção ao passado, ou em direção ao futuro; ela permanece imanente aos fenômenos materiais, em cuja facticidade atua como controle do pensamento. A fantasia exata se torna científica em sua recusa de sair do perímetro dos elementos. E, como a arte, reacomoda os elementos da experiência, as “enigmáticas figuras da existência empírica”, até que estas se abram à compreensão cognitiva. Uma das características do sujeito kantiano era sua “espontaneidade”, sua função ativa na experiência cognitiva. Mas o sujeito kantiano era criativo somente enquanto moldava os objetos segundo formas e categorias *a priori* do entendimento racional; o entendimento tinha uma estrutura prévia permanente segundo a qual se conformavam os objetos da experiência. Porém Adorno, dando um giro na revolução copernicana de Kant, sustenta que o objeto, e não o sujeito, é o preeminente: é a prévia estrutura historicamente desenvolvida da sociedade que faz com que as coisas sejam assim. O momento cognitivo e espontâneo reside na recusa em aceitar a fetichização do pensamento; o sujeito deve sair da sua subjetividade entregando-se ao objeto, entrando nele, como havia afirmado Benjamin no *Drama barroco alemão*. Essa “imersão na interioridade” não conduz ao redescobrimto de si mesmo do sujeito, e sim a um descobrimento da estrutura social em uma particular configuração. Ali onde Hegel, também argumentando contra Kant, considerava que a estrutura da realidade era, em última instância, idêntica à subjetividade racional, Adorno considera o objeto como simplesmente não racional, ainda que compreensível racionalmente. Só uma lógica dialética pode captar as contradições internas aos fenômenos, que reproduzem no microcosmos a dinâmica do contraditório “todo social”. O sujeito se entrega aos objetos, porém não os deixa intactos. Em lugar da mera duplicação no pensamento, estes se transformam no interior da representação verbal. A fantasia exata efetua uma metamorfose

que, apesar de toda sua iluminada racionalidade, conserva uma certa imagem de truque, de magia.²⁶

Levantei, neste texto, a partir do ensaio de Adorno “A Atualidade da Filosofia”, alguns elementos teórico-metodológicos como contribuição para se pensar a práxis filosófica e educativa de nossos professores de filosofia. Talvez os pontos que destaquei não sirvam para nada. Talvez sirvam para nos levar a refletir sobre elementos cotidianos que perpassam nossas vidas, nosso trabalho. Talvez sirvam para nos ajudar a desenvolver o jogo entre o estético e o filosófico, tão a gosto de Adorno, e que não serve apenas para adornar nossos textos, mas sobretudo para torná-los mais densos e expressivos. Termina esta minha intervenção com a leitura de uma pequena crônica que escrevi sobre expressões preconceituosas que permeiam nossas relações cotidianas. O escrito tenta iluminar uma expressão estereotipada regional com as luzes da *ars inveniendi* adorniana.

A história suspensa. “Você sabe como é que, em regiões de Minas, se chama aquele ônibus intermunicipal, generoso, que para em todas as curvas para pegar passageiros, que demora um tempão para chegar a seu destino? Cata-jeca! É isso mesmo, cata-jeca! A primeira vez que ouvi essa denominação, em estradas de Minas, me senti um tanto chocado. Cata-jeca! Pensei comigo mesmo: quanto preconceito está embutido nessa frase-feita, tida como usual, corriqueira, e, no entanto, expressiva de uma realidade opressiva e dura. Então todas aquelas pessoas simples, humildes, empobrecidas pela violência da vida são jecas?! E o seu veículo único de locomoção para um centro maior, cata-jeca?! Corri ao Aurélio para ouvir dele, com mais propriedade, o que é ser jeca. É ser caipira, matuto, roceiro, sertanejo; habitante do campo ou da roça, particularmente de pouca instrução, de convívio e modos rústicos e canhestros; indivíduo sem traquejo social, casca-grossa. O jeca é um caipira, desajeitado, rústico, casca-grossa, porque a vida de trabalho e de solidão não lhe ensinou boas maneiras; de pouca instrução e traquejo social, porque onde morava não havia escola para frequentar, ou, se havia, ele não teve tempo

²⁶ Cf. BUCK-MORSS, *op. cit.* pp. 177-202.

nem oportunidade para frequentar; é obrigado a tomar sua condução à beira da estrada, debaixo de sol ou de chuva, porque não tem condição de possuir seu próprio veículo; mora no campo ou na roça, porque ainda não teve jeito de fugir para a cidade. E para ele é oferecida uma opção de viagem: um cata-jeca. Nada mais natural que isso! Como o preconceito ronda nossas vidas a todo momento! Estamos tão envolvidos em suas malhas nominativas e descritivas, que nem percebemos a agressividade que se esconde, sutil, nas entranhas. Assim expressões do cotidiano apenas reforçam uma postura indiferente e superior em relação aos homens do campo, aos negros, aos deficientes, aos homossexuais, aos estrangeiros, aos idosos. Essas expressões, sedimentadas, se revestem, por assim dizer, de uma segunda natureza, de uma história paralisada. É como se a realidade sempre fosse assim; como se não houvesse uma história de exploração que foi fazendo as coisas assim. E não se trata apenas de chamar os homens do campo de jeca, a situação tensa de negra, o jovem que fez uma opção sexual diferente da sua, de bicha. Trata-se de, através de estereótipos, de olhares enviesados, analisar os fatos, julgar as pessoas, desenvolver o convívio social. E considerar tudo isso normal. A história, que é dinamismo, tensão, ir-e-vir, se torna natureza (segunda natureza), repetição, petrificada pelos olhares de medusa dos tidos como raça pura. Benjamin nos convida a “escovar a história a contrapelo”, para ouvir os gritos de dores e de injustiças que estão nela sufocados. Adorno nos incita a solapar a aparência falsa da realidade, tida como absoluta, e a despojar essas expressões mágicas de seu feitiço, desentrevando a história sedimentada em seu interior. A partir de sua forma “dada” é possível se chegar aos elementos históricos de sua produção. Mas, como é difícil acabar com os preconceitos. É tão difícil quanto acabar com a fome no mundo. Aliás ambos os processos são momentos decisivos na construção de uma sociedade emancipada”.²⁷

²⁷ Esta pequena crônica foi publicada como a 3ª das *Crônicas Acadêmicas*, em 2.000, pela *Revista Comunicações* (PPGE/UNIMEP), Piracicaba, SP, v. 05, n.02, p. 220-223. Ela foi publicada também nos *Ensaio Estético-Filosóficos: Teoria Crítica e Educação*, Vol. 1, 2021, p. 359-363.

IV

Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor, 2001 ¹

Introdução

Este artigo, em forma de fragmentos, tenta estabelecer relações polares entre teoria crítica e educação e, dessa tensa aproximação, criar circuitos complementares para iluminar o obscurecido campo de forças que é a educação do educador. Por se tratar de fragmentos, espalhados pelo texto, sua forma de exposição é inacabada, supõe do leitor continuidade e intervenção. O exercício filosófico e estético de compor os quadros visa aguçar a razão e a fantasia e tornar o percurso de formação mais denso e expressivo.

Fazemos parte, como pesquisador e coordenador, do Grupo de Estudos e Pesquisa “*Teoria Crítica e Educação*”, constituído em agosto de 1991, em São Carlos, SP, com sedes, atualmente, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Araraquara). Estamos comemorando, pois, o décimo aniversário de vida. Somos aproximadamente quarenta pesquisadores — 07 doutores, 08 doutorandos, 15 mestrandos e 10 bolsistas de iniciação científica e graduandos — que se preocupam, em suas investigações, com as contribuições da teoria crítica para se pensar os problemas da educação e da formação cultural contemporânea. Reunimo-nos semanalmente em nossas sedes

¹ Este ensaio foi publicado pela *Revista Espaço Pedagógico*, da Universidade de Passo Fundo, RS, em 2001, v. 8, p. 13-30.

universitárias. Pertencemos a diversas áreas do saber — filosofia, pedagogia, comunicação social, sociologia, psicologia, arte, literatura — que se contrapõem e se complementam, sob as luzes interdisciplinares dos conceitos frankfurtianos, na busca do saber e da intervenção crítica. Realizamos uma expressiva produção científico-acadêmica nestes dez anos: livros², capítulos de livros, artigos científicos, traduções, participação em eventos científicos, dissertações e teses, relatórios científicos, organizações de eventos científicos, cursos e palestras. O trabalho e a reflexão coletiva têm-nos feito bem e fertilizado nossa produção. O CNPq, desde o início, e a FAPESP, a partir de 1997, tem nos acompanhado e auxiliado em nossas atividades de pesquisa. A partir da experiência acumulada neste período, muitas coisas poderíamos dizer sobre a temática acima

² Os livros por nós produzidos nesse período: 1) - LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. *Ética, estética e cotidiano: a cultura como possibilidade de individuação*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994; 2) - PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt*. Editora VOZES/EDUFSCar, Petrópolis, RJ, 1ª Edição: março de 1995 e 2ª Edição: agosto de 1995; 3) - PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares (orgs.), *A Educação danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação*, Petrópolis: Vozes/Edufscar, 1ª edição: fev. 1998, 2ª edição nov 1998; 4) PUCCI, Bruno e ZUIN, Antônio Álvaro Soares, *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*. Série “Teoria Crítica”. Ed. da UNIMEP, Piracicaba, 1999; 5) – ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/FAPESP, 1999; 6) - BEROFF, Paulo Sérgio. *Experiência formativa e educação física*. São Paulo: Editora UNISA, 1999; 7) - PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, T. W. ADORNO: *o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Educação e Conhecimento, 1ª edição: março/2000; 2ª edição: outubro/2000; 191 págs.; 8) – PUCCI, Bruno, LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco e COSTA, Belarmino César Guimarães da (Orgs.), *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Série “Teoria Crítica”. Piracicaba: Editora UNIMEP/Autores Associados/FAPESP. 2001, 237 pp.; 9) – PUCCI, Bruno, RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton. e ZUIN, Antônio. Álvaro Soares (Orgs.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Série “Teoria Crítica”. Campinas: Autores Associados/Editora da UNIMEP/FAPESP. 2001.

exposta. Abordaremos, porém, apenas alguns tópicos pertinentes e de forma assistemática, aberta e fragmentária.³

Pinceladas sobre a Teoria Crítica

Quando falamos em Teoria Crítica⁴ nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre seus membros, Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados, Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969, Walter

³ Este artigo foi escrito em 2001, quando o Grupo de Pesquisa (GP) Teoria Crítica e Educação estava completando 10 anos de existência. Hoje, junho de 2021, nosso GP está completando 30 anos de existência, com 08 Sedes Institucionais nas seguintes universidades: UFSCar, UNIMEP, UNESP-Araraquara, PUC-Minas, Univ. Federal do Espírito Santo, Univ. Federal de Lavras/MG, Univ. de São Francisco, Itatiba, SP, Univ. do Extremo Sul de Santa Catarina – UNESC. Confira o Histórico de nosso GP atualizado no site <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/>

⁴ Alguns textos sobre a Teoria Crítica: JAY, Martin. *La imaginación dialéctica: historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de investigación social (1923-1950)*. Versión española de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus ediciones, 1974; SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978; FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2 ed. 1988; BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno editores, 1981.

Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, mas que se afastou da Escola posteriormente. O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 “*Teoria tradicional e teoria crítica*”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista. Os autores frankfurtianos clássicos — dos anos 1930 a 1970 — escreveram fundamentalmente sobre temas filosóficos (*crítica à razão iluminista; dialética negativa; particular concreto; verdade inintencional*), culturais (*cultura e civilização; Indústria cultural; semiformação*); sociais (*indivíduo e sociedade; sociedade unidimensional; sociedade administrada*); estéticos (*ensaio como forma; constelação; experiência estética; mimese e racionalidade na obra-de-arte*); psicológicos (*personalidade autoritária; preconceito; antissemitismo*). E mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud.

Centralizaremos a análise de nossa temática nos escritos de Theodor Adorno⁵. Isso porque, durante os dez anos de nossa pesquisa, o autor que mais lemos, que mais nos atraiu a atenção e que mais subsídio trouxe para nossas reflexões foi ele. Nasceu em Frankfurt em 1903, filho de um comerciante judeu abastado e de uma cantora profissional, de origem italiana que lhe deu o

⁵ Para melhor entender o pensamento de Adorno, sugerimos os livros: JAY, Martin. *As ideias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Cultrix, 1988; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares, T. W. *ADORNO: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, Coleção Educação e Conhecimento, 1ª edição: março/2000; 5ª edição: 2012, 191 págs; PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. *10 Lições sobre Adorno*. Petrópolis: Vozes, 2015.

sobrenome; leu a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, aos 15 anos, estudou música em Viena com Berg aos 18 anos, cursou filosofia, sociologia, psicologia; conheceu Horkheimer e Benjamin quando tinha dezenove anos — e se tornaram velhos amigos e parceiros de textos e de conceitos inovadores —; defendeu sua tese de doutorado com 21 anos de idade, tornou-se professor da Universidade de Frankfurt; deixou a Alemanha, em 1933, com a subida de Hitler ao poder, exilou-se inicialmente na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, onde viveu de 1938 a 1950, em New York e depois na Califórnia, vivenciando por dentro a experiência de uma sociedade industrializada avançada; de volta à sua pátria, foi professor universitário, autor de inúmeros livros, ensaios, conferências, cursos; escreveu sobre filosofia, arte, literatura, sociologia, psicologia, observou atentamente os fenômenos culturais de sua época e analisou-os criticamente; viveu tensões provindas do movimento estudantil dos anos 1968, enquanto diretor do Instituto de Pesquisa Social; faleceu em 1969. A filosofia e a arte acompanharam esse pensador em todos os seus escritos⁶. Seu livro de crônicas ético-filosóficas, *Minima Moralia* ⁷ — 1944-47 —, escrito no exílio e, parte dele, durante os horrores da 2ª Guerra Mundial, é um aglomerado de aforismos, em que a imagem, o conceito e a palavra se unem na composição de um pequeno ensaio e na expressão estética de agudas análises ético-filosóficas. Seu livro declaradamente filosófico, *Dialética negativa* ⁸, divulgado em

⁶ O livro já citado T. W. ADORNO: *o poder formativo do pensamento crítico*, de PUCCI, RAMOS-de-OLIVEIRA e ZUIN, pp. 177-191, apresenta uma ampla e detalhada bibliografia comentada sobre as obras adornianas.

⁷ ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

⁸ ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*. Versión em espanhol de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus Ediciones, 1975. Por ocasião da escrita deste ensaio, Newton Ramos-de-Oliveira estava traduzindo este livro do alemão para o português. Foi um trabalho lento, difícil, acompanhado e revisado pelo GP Teoria Crítica e Educação, em suas reuniões semanais. Tal tradução não foi editada. Em 2009, o

1967, é perpassado por uma cadência musical, cujo tema central se desvela paulatinamente à medida que suas múltiplas variações são executadas na releitura do texto. *Teoria Estética*⁹, sua obra-prima sobre a arte, publicada em 1970, após sua morte, se utiliza o tempo todo das categorias filosóficas para iluminar seus cantos e desvendar seus encantos.

Teoria Crítica e Educação

Adorno não escreveu nenhum livro específico sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Assim, por exemplo, na coletânea *“Palavras e Sinais: modelos críticos”*¹⁰, constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais e merecem ser destacados: *“A educação após Auschwitz”*¹¹ e *“Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”*¹². Do mesmo modo, na coletânea *Sociologica*¹³, organizada e escrita por Adorno em

livro *Dialética Negativa*, com a tradução de Marco Antonio Casanova, da UERJ, foi publicado pela Jorge Zahar Ed.

⁹ ADORNO, T.W. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

¹⁰ ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.

¹¹ Este ensaio possui três traduções na língua portuguesa. A primeira foi feita por Aldo Onesti e publicada no livro COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986; as duas outras foram feitas por Maria Helena Ruschel, no livro citado na nota anterior, e por MAAR, Wolfgang Leo, no livro Theodor W. Adorno. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

¹² O ensaio de Adorno *“Tabus über dem Lehrberuf”*, recebeu na língua portuguesa três versões. A mais antiga, a de Newton Ramos-de-Oliveira, elaborada em 1992, e publicada apenas em 2000, no livro T. W. ADORNO: *o poder formativo do pensamento crítico*, de PUCCI, RAMOS-de-OLIVEIRA e ZUIN, pp 157-176, sob o título de *“Tabus a respeito do professor”*; em 1995, saíram mais duas versões, a de Maria Helena Ruschel, no livro já citado, com o título de *“Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”* e a versão de Wolfgang Leo Maar, *“Tabus acerca do magistério”*, no livro de Adorno, *Educação e Emancipação*, 1995.

¹³ HORKHEIMER, M. e ADORNO. T.W. *Sociologica*. Tradución de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus Ediciones, 1966.

parceria com Horkheimer, há um ensaio, do próprio Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado “Teoria da Semicultura”¹⁴. Em 1995, Wolfgang Leo Maar, professor da UFSCar, traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno, sobre a educação, e publicou-as no livro *“Educação e Emancipação”*¹⁵: são elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação — para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e Emancipação”.

As conferências sobre questões educacionais são bem elaboradas e gozam de densidade teórica compatível com ensaios filosóficos, estéticos e culturais adornianos. As entrevistas livres, de que Adorno participou com Hellmut Becker, transmitidas pelas Rádios de Hessen e de Frankfurt¹⁶, algumas delas presentes no livro *“Educação e emancipação”*, se revestem de uma linguagem coloquial, em que o entrevistado se preocupa sobremaneira com o entendimento dos ouvintes e apresenta, inclusive, sugestões concretas sobre a relação teoria-prática educacional, contribuindo assim para amenizar a imagem do crítico apenas negativo, predominante em seus escritos.¹⁷

¹⁴ ADORNO, T. W. “Teoria da Semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*. Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, 1996, p. 388-411. Em 2010, este ensaio educacional foi publicado como o título “Teoria da Semiformação”, tendo como tradutor principal Newton Ramos-de-Oliveira, no livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, organizado por PUCCL, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA, Luiz Nabuco, e editado pela Autores Associados.

¹⁵ Cf. nota 10 deste ensaio.

¹⁶ De 1959 até 1969, Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano para participar de debates pedagógicos ou estéticos nas Rádios de Hessen e de Frankfurt. Sua primeira experiência radiofônica se deu em 1959, com a conferência “O que significa elaborar o passado” e a última em 16 de julho de 1969, com a entrevista “Educação e Emancipação”.

¹⁷ É de se destacar a forma didática e acessível de Adorno nos cursos por ele ministrados, gravados e posteriormente publicados. Cito alguns desses cursos:

Vamos enfatizar, a seguir, algumas contribuições de Adorno para a formação dos professores, presentes em duas de suas principais conferências sobre educação. Na *“Educação após Auschwitz”*, adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da autorreflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima espiritual, cultural, que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas. Nesse sentido, não se deve fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la. A imagem da educação para a dureza, dominante nos quartéis, nos claustros eclesiais, em famílias tradicionais, é basicamente deseducativa. “Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir”¹⁸. Incentiva, Adorno, o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular. Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa e as infundáveis revistas das bancas de jornais, distribuem efusivamente imagens abundantes de violência, de repressão, de sexo, a educação para a autonomia, pela reflexão

Introducción a la dialéctica (1958), (publicada pela Eterna Cadência Editora, Buenos Aires, 2013); *Estética* (1958/59), (publicada pelo Editorial Las Cuarenta, Buenos Aires, 2013); *Ontología y dialéctica* (1960/61), (publicada pela Eterna Cadência Editora, Buenos Aires, 2017); *Introdução à Sociologia* (1968), (publicada pela Editora da UNESP, em 2008); *Lecciones sobre Dialéctica Negativa* (1965-1966), (publicada pela Eterna Cadência Editora, Buenos Aires, 2020).

¹⁸ ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*. In COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 39.

crítica, formativa de dimensões de resistência do indivíduo, precisa ser mais do que nunca cultivada.

A conferência “*Teoria da Semicultura*” — publicada em 1959, é outro dos textos importantes de Adorno sobre a educação, em que o autor desenvolve reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural de seu tempo. Essas reflexões podem nos ajudar a detectar muitos problemas relacionados à educação em nossos dias. O prefixo semi, para ele, não é metade do caminho para se atingir o todo, é antes um impeditivo difícil de se transpor. O semi-entendido, o semi-experimentado, “não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal”¹⁹. Nas expressões culturais — coisas do espírito — não existem valores aproximados, medianos. A cultura, ao mesmo tempo que se impregna do húmus e do fluir descompassado de seu momento (integração), dele procura se afastar para respirar e desvendar sua insensatez (autonomia). E, na tensão desses momentos, irreconciliáveis e complementares, a dimensão cultural ganha força crítica e formativa. Absolutizar um ou outro momento desses antípodas significa estabelecer o processo semiformativo. Então, ou se prende em demasia à arbitrariedade do momento racional, sacralizando a cultura, elevando-a às alturas dos semideuses, ou se favorece em demasia a adaptação à realidade danificada do mundo dos homens. O resultado dessa dupla atitude acarreta experiências deformativas, instala a dominação de um polo sobre o outro. Adorno, no ensaio, condena os dois absolutos, pois ambos destroem a formação. Segundo ele, no nazismo alemão, havia pessoas que se dedicavam à música clássica ou à filosofia pura com a mesma intensidade com que se entregavam à prática assassina antissemita²⁰. Por outro lado, prender-se em demasia apenas aos movimentos que geram a integração, favorece-se também a semiformação. Este é um processo mais abrangente do que se pensa. Seus sintomas se fazem observar por toda parte. Não são

¹⁹ ADORNO, T. W. *Teoria da Semicultura*, 1996, p. 402.

²⁰ ADORNO, T. W., *Teoria da Semicultura*, 1996, p. 389.

fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em todas as suas dimensões. Não constituem expressão danificada somente das classes subalternas, do campo ou das periferias das grandes cidades; estão presentes e atuantes mesmo no estrato das pessoas cultas. Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. Reproduzem-se de maneira ampliada; desenvolvem-se impetuosamente. A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Uma leitura atenta e reflexiva da “*Teoria da semicultura*”²¹ nos ajudará a enxergar mais a fundo a trágica situação cultural e educacional em que vivemos e a desenvolver em nós sementes de inquietação e de resistência à realidade instalada.

Os dez anos de estudos e pesquisas sobre o potencial pedagógico presente nos escritos adornianos nos levaram a levantar a seguinte hipótese. Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Textos como as *Minima*

²¹ Cf. PUCCL, B. *A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação*. In PUCCL, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares (orgs.), *A Educação danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação*, Petrópolis, RJ., Vozes/Edufscar, 1ª edição: fev. 1998, 2ª edição nov 1998.

Moralia — formas estético-filosóficas de se tratar questões éticas da contemporaneidade —; *Dialética do Esclarecimento* — análise do percurso sinuoso da razão moderna por entre os caminhos sedutores do saber e da técnica, em suas expressões filosóficas, éticas, culturais e psicológicas; *Notas de Literatura* — que pinça artistas, literatos, obras de arte, acontecimentos e instituições culturais, e, em forma de anotações e de ensaios, cria, de maneira lúdica e estética, constelações originais, que formam a percepção e a sensibilidade crítica; *Dialética negativa* — um conjunto infundável de pequenos fragmentos que gestam em seus incautos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética* — que nos ensina as artimanhas mágicas e a astúcia da razão no reencontro com as obras-de-arte ... todos esses escritos educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de ideias e de caminhos fecundos presentes em suas entranhas. Nestes, apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios educacionais, encontramos subsídios mais ricos para se pensar a educação, a formação cultural.

Daí a dificuldade e, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades em se abordar a educação/formação nos escritos de Adorno. Dificuldade, de um lado, porque sua reflexão filosófica se choca com as teorias que procuram construir um sistema fechado do processo educacional, um corpo acabado de verdades. O pensamento adorniano nos dá a possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, se compõem, se contrapõem, nenhum é mais importante que o outro, e permitem a companhia de outros eixos que, por ventura, o processo de interpretação vier a descobrir em sua configuração primeira. Portanto, essa maneira de se fazer educação é aberta, fragmentária, processual.

A dificuldade em se abordar a educação a partir de Adorno se dá fundamentalmente pelo seu respeito ao objeto em análise. Como articular duas dimensões contraditórias — teoria e educação — na atual sociedade administrada? A teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação, e precisa dessa liberdade de voar, para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção prática fecunda. A educação que se preocupa diretamente com o quê-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrollável — e desesperador — do educador para a prática. Adorno nos faz ver que se deixar levar impacientemente pelos incessantes apelos da prática pode gerar a atrofia da teoria e com isso uma pseudo-teorização da educação. Não existe uma unidade imediata entre teoria e prática educativa; essa unidade pode vir a ser mediada, construída. Mas para tal se exige tempo, trabalho árduo, reflexões intensas, tentativas múltiplas.

Por outro lado, os escritos de Adorno apresentam inúmeras possibilidades de se aproximar da questão educacional. E isso se dá a partir de três perspectivas, pelo menos. Primeiro, porque o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, pois elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade; antes, esterilizam esse potencial, moldando-o em uma forma estanque, individualizada de interpretação. Positivizam a teoria educacional e, assim fazendo, pintam de cor-de-rosa um possível diagnóstico crítico do colapso histórico da educação brasileira.

Em segundo lugar, porque o pensamento adorniano é ambivalente. Ele permite ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente — negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena —, e, ao mesmo tempo permite, através do diagnóstico radical e intransigente, perscrutar saídas possíveis, mesmo que difíceis na atual sociedade administrada. Como diz Christoph Türcke, a teoria crítica é, “ao mesmo tempo, a

consciência da necessidade imperiosa de transformação das relações sociais vigentes, e a consciência do extraordinário poder dessas mesmas relações sobre seus oponentes".²²

Por último, o pensamento adorniano pode ser compreendido como uma práxis negativa da educação, pois permite, a partir do acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais, em especial de sua configuração contemporânea, indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje, numa situação em que todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade que ele investiga. Nesse sentido, apesar de sua indignação, ele se transforma em uma práxis crítica, instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas.

O poder educativo do pensamento autorreflexivo

Em nosso primeiro livro sobre a Teoria Crítica²³, no ensaio "*Teoria Crítica e Educação* (p. 11-58), desenvolvemos algumas reflexões sobre a educação nos horizontes da Teoria Crítica, em torno do eixo: o poder educativo do pensamento crítico²⁴. No

²² TÜRCKE, C. *Habermas, ou como a Teoria Crítica tornou-se sociável*. Tradução de Verlaine Freitas. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG, 1999, pág. 08 (publicação interna).

²³ PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt*, Editora VOZES/EDUFSCar, Petropolis, RJ, 1ª Edição: março de 1995 e 2ª Edição: agosto de 1995.

²⁴ Posteriormente, esse mesmo eixo deu nome ao livro que escrevemos sobre Adorno, sua vida, seus pressupostos filosóficos e as implicações educacionais desses pressupostos. PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, T. W. *ADORNO: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, Coleção Educação e Conhecimento, 1ª edição: março/2000; 2ª edição: outubro/2000; 191 págs.

desdobramento desse eixo, destacamos os seguintes tópicos: 1) — a função educativa do refletir, indicando o potencial pedagógico fecundo presente no ato de repensar. Ao retomar um objeto, uma situação, tenta-se ir além do repetitivo, do que está dado, no resgate da história viva, nele sedimentada em forma de uma “segunda natureza”. Esse ato de retomar é intrinsecamente educativo, forma a sensibilidade, a percepção e o pensamento; 2) — o resgate das promessas de emancipação — dos “fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos” — que o ideal de formação cultural portava em suas bandeiras de lutas, através do 3º estado, no século XVIII, e que hoje estão diluídas e depauperadas pelo processo semicultural da sociedade administrada; 3) — o processo de “desbarbarização”²⁵ da sociedade com a ajuda da educação, da escolarização, tendo na autorreflexão crítica seu esteio fundamental; 4) — a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado, para iluminar, através da educação, da psicologia, do esclarecimento, os germens de violência nelas presentes, — e que podem irromper-se em outros momentos, em diferentes formas de violência —, possibilitando aos nossos educandos o florescimento de forças de resistência e de intervenção consciente no cotidiano de suas vidas; 5) — a responsabilidade de os intelectuais, individuais e coletivos — pela ação pedagógica e pela participação nos meios de

²⁵ “A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação. (...) Chego ao ponto de considerar a desbarbarização do campo como um dos mais importantes objetivos educacionais”. In ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 37-38. Nos dias de hoje a barbárie está intensamente presente mais nas cidades que no campo. “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie”. In ADORNO, T.W. “Tabus a respeito do professor”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In T. W. ADORNO: *o poder formativo do pensamento crítico*, de PUCI, RAMOS-de-OLIVEIRA e ZUIN.

comunicação de massas — de contribuírem decididamente no processo de “desbarbarização” da sociedade.²⁶

Se a análise do eixo pedagógico “o poder educativo do pensamento autorreflexivo”, no parágrafo anterior se fundamentou na conferência de Adorno “A Educação após Auschwitz”, agora pretendemos mostrar que também nos textos filosóficos a presença desse mesmo eixo é forte e fecunda. Examinemos inicialmente como ele se expressa no ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis”²⁷. Neste escrito, Adorno está examinando a relação entre teoria e práxis, tendo como pano de fundo as manifestações estudantis de 1968, na Europa, e questionando o pragmatismo acentuado do movimento que, atrelando a teoria à prática estudantil, enfraqueceu a prática e consequentemente a teoria também. Afirma o texto “Aquele que pensa põe resistência” (...) Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado”; pensar é ser ativo, ir contra corrente, contra o instituído, é querer contar a história daquele objeto de uma outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico. Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca em evidência outros elementos desconhecidos, até então, que podem conduzir para além da violência presente na situação, mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava. Isso, para Adorno, assume incalculável relevância para a relação entre a teoria e a práxis, pois o pensamento reflexivo não apenas aponta tessituras segmentadas, curtos-circuitos antes não detectados, mas também gera inquietação, anseios de mudanças, “e a teoria, por sua autonomização, se converte em força produtiva, transformadora”. Adorno justifica o poder intervencionista da

²⁶ Cf. também a conferência de Adorno “A Educação contra a barbárie”. In Theodor W. Adorno. *Educação e Emancipação*, p. 155-168.

²⁷ ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.

teoria: “sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele”. O pensamento que tateia o objeto em suas diferentes partes, que dele se aproxima insistentemente, que desnuda sua intimidade, não se contém na pura observação, ele quer levar avante seu processo de intervenção. E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade praxica e formativa do pensamento reflexivo: “Todas as vezes que intervimos de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria”.²⁸

“O poder educativo do pensamento autorreflexivo” se manifesta também de maneira expressiva, como já fizemos menção, no livro *Dialética negativa*. Na abertura do Colóquio Nacional “*Dialética negativa, estética e educação*”, realizado na UNIMEP, Piracicaba, em 2000, e organizados por nosso Grupo de Pesquisa, apresentamos o ensaio “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”²⁹, em que tentamos enfatizar a necessidade de se educar o pensamento para a autorreflexão crítica. Vamos apresentar algumas reflexões desse ensaio:

“As ideias são signos negativos, apontam para o que ainda não é”. Uma das características da dialética negativa é questionar a identificação que Hegel estabelece entre o ideal e o real, entre o conceito e o objeto desse conceito, tendo ciência da inadequação entre esses dois momentos, mas, ao mesmo tempo, perseguindo incansavelmente a superação dessa inadequação. As ideias, essas grandes constelações teóricas do ser humano, criadas através de seus empreendimentos históricos, se apresentam como indicadores críticos da realidade opressiva e anúncio de uma outra realidade que não a que foi estabelecida pela dominação. É por isso que Adorno afirma: “As ideias vivem nos interstícios entre o que as coisas

²⁸ ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis, 1995, p. 210 e 229.

²⁹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Ensaio Frankfurtianos*, em 2004, organizado por Bruno Pucci, Antônio Zuin e Newton Ramos de Oliveira e editado pela Cortez, de São Paulo, p. 89-97.

pretendem ser e o que são”³⁰. Em outro aforismo ‘Autorreflexão do pensamento’ traz Adorno um exemplo significativo para ilustrar a afirmativa acima, que se estrutura assim: o juízo de que alguém é um homem livre se relaciona de maneira enfática à ideia de liberdade. Mas esta ideia é mais do que o predicado desse alguém, que é um homem livre, deste ser que por determinações históricas é mais do que o conceito de sua liberdade. O conceito não apenas diz que se pode aplicá-lo a todos os homens singulares definidos como livres; nutre-se, também, da ideia de uma situação em que os indivíduos têm qualidades que aqui e agora (enquanto realidade opressiva) não se podem atribuir a ninguém. Adorno continua: quando aplicada empiricamente, a ideia de liberdade fica inferior a si mesma; não é, então, o que diz. No entanto, porque, como ideia, deve ser sempre abrangente, deve, portanto, com essa realidade empírica ser confrontada. E tal confronto a faz entrar em contradição consigo mesmo ³¹. Na negação dialética da realidade opressiva, anuncia-se, utopicamente, uma outra realidade historicamente possível. Essa ilustração que Adorno nos proporciona não apenas mostra, de maneira clara e didática, seu método da dialética negativa, mas também questiona os que tentam ver em seus escritos apenas a negação pela negação. Há aqui uma intervenção crítica do pensamento reflexivo, que busca saídas, não fáceis, é verdade. Em um outro aforismo das *Minima moralia* afirma que a “perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário”³², no anúncio de uma boa nova. Daí a importância de na aprendizagem educacional se desenvolver um procedimento contínuo de educação do pensamento para a autorreflexão crítica.

Agrada-nos sempre citar o ‘elogio ao pensamento’ feito por Viviane Forrester, em seu livro ‘O Horror Econômico’:

Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe,

³⁰ ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*, 1975, p. 153.

³¹ ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*, 1975, p 154.

³² ADORNO, T.W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*, 1992, pág. 216.

e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. ... Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. ... Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar.³³

Tecnologia e formação

A questão da técnica e sua participação na sociedade contemporânea é tratada por Adorno em vários de seus ensaios e nos traz contribuições valiosas para se analisar sua interferência no processo educacional. É verdade que Adorno viveu a presença da técnica até o final dos anos 1960. Estamos há mais de cinquenta anos dos últimos escritos seus sobre o fenômeno tecnológico e, sabemos, que o desenvolvimento deste, nas últimas décadas, foi extraordinário. Deu origem a espantosas invenções, gerou possibilidades infindas ao gênero humano, em particular à educação, mas não conseguiu ainda se desvencilhar da intencionalidade primeira embutida em seus produtos e em seu processo criativo: estar a serviço do capital e da exclusão de indivíduos e povos. Antes, ganhou indefinidamente em potencialidade. Então, as reflexões de Adorno, hoje, gozam de atualidade e incentivam a busca de outras categorias explicativas. Vamos levantar alguns tópicos que podem ajudar os educadores em seu trabalho de formação de novo docentes.

³³ FORRESTER, V. *O Horror Econômico*. Tradução de Álvaro Lorençini. São Paulo: Editora UNESP, 1997, p. 67-68.

Nas *Minima Moralia*, há um aforismo que sempre nos chama a atenção na análise do *ethos* encravado na tecnologia contemporânea. Intitula-se *Não bater à porta*. Todo ele se compõe na caracterização das consequências alienantes presentes na implantação da técnica em nossa vida cotidiana. Vamos deixar o texto falar:

A tecnificação torna (...) precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto, firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que o acolhe. Não se faz justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo a que está incessantemente exposto pelas coisas do mundo a seu redor, até mesmo em suas mais secretas inerções. O que significa para o sujeito que não existam mais janelas que se abram como asas, mas somente vidraças de correr para serem bruscamente impelidas? Que não existam mais trincos de portas, e sim maçanetas giratórias, que não existam mais vestíbulos, nem soleiras dando para a rua, nem muros ao redor do jardim? E qual o motorista que já não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas. No depercimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente (...) que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação.³⁴

A lei da pura funcionalidade apaga a história constituinte de cada objeto, coisifica as pessoas, transforma-as em máquinas,

³⁴ ADORNO, T.W., *Minima Moralia*, 1992, p. 33.

em que a precisão, o tempo veloz, a utilidade imediata, são os elementos que contam e têm valor nas relações sociais. E o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado na formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitárias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado.

No ensaio “*Progresso*”³⁵, Adorno mostra a ambiguidade da técnica na alavancagem do desenvolvimento contemporâneo e o potencial transformador que ela possui em sua constituição histórica. Diz ele: “da funda à bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência do todo”³⁶. A funda, instrumento primitivo de caçadores ingênuos, destruiu um gigante, Golias; a bomba atômica, instrumento avançado de caçadores humanos, altamente tecnologizados, destruiu duas cidades. Isso, no tempo de Adorno, 1945. Hoje em dia, os aparelhos destrutivos são extraordinariamente muito mais desenvolvidos. Aliás, foi na criação de aparelhos de destruição que a ciência e a tecnologia moderna mais se desenvolveram. Por outro lado, diz Adorno, com as descobertas científicas que permitiram a construção da bomba atômica, o homem criou possibilidades básicas de acabar com a fome no mundo, de gerar cultura e educação para todos, de por um fim às inúmeras condições que ocasionam a violência, a guerra, a destruição. E, no entanto, a ciência e a tecnologia contemporânea continuam destilando,

³⁵ ADORNO, T.W. Progresso. In ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.

³⁶ ADORNO. T. W., *ibidem*, p. 52.

predominantemente, sua intencionalidade primeira: destruir, violentar, barbarizar o homem.

Mas é na conferência “Educação após Auschwitz”, dentre os textos que conhecemos, que Adorno se detém mais na análise do espírito tecnológico que constitui a formação do homem de nossos dias. Transcrevo um extrato, um tanto longo, desse ensaio, em que se manifesta a dimensão tecnocrática que perpassa a ideologia dominante de nossa sociedade instituída:

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. (...) Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. (...) Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. Isso está relacionado com o “véu tecnológico”. As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios — e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana — são fetichizados, porque as finalidades — uma existência digna do ser humano — são encobertas e arrancadas do consciente humano. (...) Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, onde se encontra o limiar de uma atitude racional para com ela e aquela supervalorização que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. No tipo que tende para a fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. (...) São pessoas essencialmente frias, que devem negar no seu íntimo a possibilidade de amar e cortam o amor pela raiz, antes que possa desabrochar em outras pessoas. O que nelas sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais. (...) “Eu aprecio belos equipamentos, sejam quais forem eles.” — disse um voluntário na pesquisa sobre a personalidade autoritária feita em Berkeley. O seu amor foi absorvido por objetos, máquinas enfim. O que choca nesse fato — e choca porque parece tão inútil combatê-lo — é que essa tendência está ligada à civilização inteira. Combatê-la

equivale a opor-se ao espírito do mundo; mas com isso repito apenas algo que descrevi inicialmente como o aspecto sombrio de uma educação contra Auschwitz.³⁷

Acerca da ambiguidade presente no desenvolvimento e na utilização universal da tecnologia atualmente e de suas consequências para a formação das pessoas, escrevi recentemente uma pequena crônica “*Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado*”³⁸, cuja parte final transcrevo aqui:

Theodor Adorno, na década de cinquenta, no ensaio “*Educação após Auschwitz*”, previa a ambígua relação do homem moderno com a técnica avançada. No mundo atual de seu tempo, a tecnologia já ocupava posição-chave e produzia, segundo ele, pessoas afinadas com essas invenções inusitadas. Ele viveu a época da expansão do rádio, das incipientes experiências televisivas, dos anos primeiros dos filmes hollywoodianos. E teve sensibilidade para captar a relação de sim-patia e identificação que as pessoas estabelecem com os objetos tecnológicos. Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Decifra-me ou lhe devoro E são gerados homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da *internet*. Eu amo a tecnologia, eu adoro ser filmado pelas câmeras, sinto-me bem ao deixar-me inundar pelas informações e imagens *on line*. Para que ir à loja, à livraria, ao supermercado, ter que me deparar com pessoas, se, em contato com a máquina posso resolver tudo. Não contém isso algo de

³⁷ ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 42.

³⁸ Essa crônica foi publicada na Revista “Comunicações”, da Faculdade de Educação da UNIMEP, em seu nº 01, ano 08, junho de 2001.

irracional, patológico, exagerado, perguntava, atônito, Adorno, naquele tempo? ³⁹

O que chocava o frankfurtiano nos anos cinquenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje isso se confirma de maneira integral. A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações: do interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em uma sala de aula, lá estão os aparelhos tecnológicos a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Aceitá-la plenamente significa ser um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor. Não a integralizar em sua vida, em sua escola, pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social. E, no entanto, aceitá-la plenamente significa também aderir aos paradoxos que a civilização, ambígua em si mesma, lhe impinge a todo momento, como, por exemplo, ser escravo de sua própria criação, deixar-se apagar pelo sistema que ele mesmo projetou.

Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todos os produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles. Não conseguem viver mais sem eles. Tem com eles uma relação interpessoal. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, puramente funcionais, deixam-se congelar.

Os professores e os formadores de professores têm nas tecnologias educacionais um instrumental extraordinário para

³⁹ PUCCL, B. Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado. In *Comunicações*, UNIMEP - Piracicaba, SP, v. 08, n.01, p. 197-201, 2001.

potencializar a educação de seus alunos e devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumental. Ao mesmo tempo devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter a acuidade e a percepção das virtudes específicas que estão subjacentes à essa utilização e desenvolver atividades outras que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas.

* * * *

São pinceladas ao vento essas que produzimos na exposição da temática. São, ao mesmo tempo, pinceladas vivas, de cores e tons diferentes, que podem pintar algo com sentido se forem percebidas sem sentido. Quem sabe, a observação atenta e, do mesmo modo, desinteressada desses traços, coloridos, por pessoas interessadas em produzir “imaginamentos”⁴⁰ – mistura de imaginação com pensamento –, possam improvisar configurações tímidas, mas inovadoras, nesse perigoso ateliê que é o ensinar. A sala de aula – campo intenso de forças e pulsões, desativado – pode se tornar mais carregada, inquieta, com as tentativas de fazer os gemidos do passado, represados, fluírem. E depois que as lágrimas de ira e de sangue rolaem dos que ensinam e dos que aprendem, quem sabe, novas pinceladas podem brotar.

⁴⁰ Fui buscar a expressão “imaginamento” em LAGES S. K. “Descaminhos da leitura como escrita e tradução: uma interpretação de “O recado do morro”, de João Guimarães Rosa”. In: *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, Brasil, 2004, p. 209.

V

Iniciação Científica: em busca da maioria prometida, 2005 ¹

Este ensaio se propõe analisar uma experiência de quase 20 anos de orientação de iniciantes à pesquisa e dela extrair eixos teóricos que apontem a perspectiva da formação crítica e autônoma do pesquisador, na busca de sua maioria como acadêmico e cientista. Parte o ensaio dos seguintes pressupostos: a importância da presença do iniciante em todos os momentos da pesquisa; o desafio de, ao final do projeto, construir uma monografia científica; a sua participação nas reuniões semanais do grupo de pesquisa, em que o coletivo educa e estimula a ser mais; o privilégio de ser um iniciante à pesquisa ainda na graduação e a responsabilidade social do que se pesquisa e da forma como se pesquisa; ... a enquanto elementos imprescindíveis de formação científica e humana. O ensaio se deixa conduzir pelas sábias indicações de clássicos da filosofia e da literatura – Dante Alighieri, Galileu Galilei, Francis Bacon, Immanuel Kant, Antônio Gramsci, Bertolt Brecht, Max Horkheimer, Theodor Adorno – que, com suas palavras e imagens, fertilizam o texto e lhe dão densidade e história.

De onde venho e de onde partem minhas considerações? Minha formação universitária básica se deu nas áreas da filosofia, da teologia e das letras. Tornei-me mestre e doutor em Educação, na subárea Filosofia da Educação. Trabalho com bolsistas de iniciação científica desde 1985, quando, então, pesquisador do CNPq, desenvolvia investigações sobre o

¹ Este texto foi publicado na *Revista Espaço Pedagógico*, da Universidade de Passo Fundo-RS, em 2005, v. 12, n.01, p. 78-90.

“Diagnóstico Educacional do Estado de Mato Grosso”, pesquisa financiada pelo INEP. Dois graduandos de Pedagogia, bolsistas de iniciação científica – hoje um deles já é doutor e docente na UFMT –, colaboravam comigo e com outro colega-docente – Prof. Nicanor Palhares de Sá – no desenvolvimento da referida pesquisa. Em 1986, mês de junho, ingressei na Universidade Federal de São Carlos, e um ano depois, junto com os professores Valdemar Sguissardi, Newton Ramos de Oliveira e mais dois bolsistas de iniciação científica – também graduandos em Pedagogia – investigamos, durante quatro anos, a “qualidade do ensino noturno das escolas públicas de São Carlos”. Dessa pesquisa resultou o livro “O ensino noturno e os trabalhadores” (Editora da UFSCar, 1994). Um de nossos bolsistas de iniciação científica nesse período fez o mestrado em Educação na UFSCar e o doutorado em uma universidade espanhola. Outra bolsista fez o mestrado e o doutorado na USP.

De agosto de 1991 até os dias de hoje investigo problemas educacionais tendo como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade. Os primeiros cinco projetos de pesquisa dessa fase, financiados pelo CNPq, tinham como referência a temática “O potencial pedagógico da Teoria Crítica”. E os pensadores frankfurtianos que mais nos influenciaram nesse período foram, pela ordem, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Criamos, a partir de 1991, na UFSCar, o Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, sob minha coordenação, e com a participação de 04 orientandos de pós-graduação – 03 mestrandos e um doutorando – do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, e dois bolsistas de iniciação científica. Em 1996, quando me aposentei na UFSCar e ingressei na Universidade Metodista de Piracicaba, criamos uma outra sede do grupo de pesquisa na UNIMEP, com a participação de doutorandos, mestrandos e 02 bolsistas de iniciação científica. A partir de 2003, com o projeto “Tecnologia, cultura e formação”, também financiado pelo CNPq, passamos a investigar, sob o enfoque da Teoria Crítica, a

tensa relação entre novas tecnologias e educação. Nesses quatorze anos de pesquisa nos horizontes da Teoria Crítica, auxiliado por colegas do Grupo de Pesquisa, doutores e doutorandos, fomos orientadores de, pelo menos, 16 bolsistas de iniciação científica, a maioria deles provindos dos cursos de Pedagogia (UFSCar) e Psicologia (UNIMEP). Desses últimos bolsistas, 10 já ingressaram no mestrado e 07 já defenderam sua dissertação. (Cfr. PUCCI, 2014)

Apresento esse quadro não para mostrar minha experiência de aproximadamente 20 anos de trabalho com graduandos iniciantes à pesquisa, mas para daí extrair alguns eixos de reflexão. Um primeiro diz respeito à função do iniciante à pesquisa; o que deve ele fazer? Acompanhar o orientador em seu trabalho de pesquisa científica e nesse acompanhamento, solidário e atento, apreender os detalhes e o processo de um complexo trabalho de investigação? Auxiliar o orientador em seus experimentos nos aspectos, digamos, manuais do processo, preparando o material de pesquisa, aplicando os questionários, tabulando os dados e realizando outras funções complementares, deixando para o orientador a dimensão nobre de interpretar os dados, extrair as consequências lógicas, redigir e divulgar os resultados? Participar de todos os momentos da pesquisa, responsabilizando-se por uma questão específica no interior da mesma, investigando-a em seus diferentes aspectos; apresentar os resultados de sua busca e expressá-los em forma de relatórios e de monografia científica?

A experiência foi-me ensinando que a orientação científica se assemelha a um trabalho artesanal, em que o mestre, junto com seus aprendizes, vai criando passo a passo as funções, as responsabilidades, o processo de construção do todo e cada um dos aprendizes, sob o olhar compreensivo do coletivo e sob a coordenação rigorosa do mestre, se dedica inteiramente a seu objeto específico na investigação. É ela um ensaio (tentativa/experimento), ao mesmo tempo, individual e coletivo, particularmente quando o processo de aprendizagem

se dá no interior de um grupo de estudos e pesquisa. E o ensaio, segundo Theodor Adorno – em seu belo texto “O ensaio como forma”, citando Max Bense – se diferencia de um tratado, pois

escreve ensaisticamente aquele que compõe experimentando; quem, portanto, vira e revira o seu objeto, quem o questiona, apalpa, prova, reflete; quem o ataca de diversos lados e reúne em seu olhar espiritual aquilo que ele vê e põe em palavras tudo o que o objeto permite ver sob as condições criadas durante o escrever (BENSE *apud* ADORNO, 1986, p. 180).

Inicialmente transformávamos os orientandos de iniciação científica em auxiliares de pesquisa. Isso se deu, principalmente, na pesquisa sobre a “qualidade do ensino noturno das escolas públicas de São Carlos”, final dos anos 1980, em que os bolsistas nos acompanhavam nas idas às instituições de ensino, nas reflexões com os professores e alunos, na aplicação e tabulação dos questionários, nos trabalhos diretamente manuais. Participavam, é verdade, de todos os momentos da investigação, mas não tinham um projeto individual de pesquisa no interior do projeto maior. É evidente que apreenderam muito no processo de estar juntos, acompanhando passo a passo os momentos fundantes da investigação: os estudos de textos teóricos, as reuniões de análises e de interpretação dos dados. Mas não foram desafiados a redigir um texto ou a elaborar um trabalho pessoal sobre a investigação feita.

Os projetos posteriores e o dia a dia da pesquisa, os diversos momentos que constituem o todo, foram-me ensinando que o bolsista de iniciação científica era muito mais que um auxiliar de pesquisa. Deveria ser formado na experiência direta da investigação, responsabilizando-se por um aspecto do todo, a ser por ele, individualmente, examinado. A partir dos sucessivos projetos de pesquisa sobre “O potencial pedagógico da Teoria Crítica” se desenvolveu uma nova direção ao trabalho do aprendiz de pesquisador científico. Ele seria

tratado, antes de tudo, como um investigador, mesmo que iniciante; ele teria uma sub-temática específica, no interior da temática maior, a ser por ele estudada e pesquisada; ele participaria, ao mesmo tempo, de todos os momentos de estudos e pesquisa do projeto maior; um colega seu, doutorando, ou já doutor, em co-orientação conosco, se responsabilizaria em acompanhar mais de perto seus estudos individuais e seu processo de pesquisa; ele teria seus momentos solitários de estudos e de produção e, ao final do ano de trabalho, deveria apresentar um relatório de seus estudos e leituras e uma monografia científica sobre a sub-temática pesquisada. Sua monografia científica, no ano seguinte, seria apresentada em Congressos de Iniciação científica da UFSCar e/ou da UNIMEP, bem como em congressos científicos de iniciação científica de outras universidades. Sua monografia científica poderia ainda ser publicada em alguma revista e apresentada em outros eventos científicos da área de ciências humanas. Esse bolsista de iniciação científica estaria dando densidade acadêmico-científica a seu *curriculum vitae* e se preparando para ingressar, com segurança e competência, no programa de pós-graduação em educação. Nos últimos três anos de pesquisa, tenho-me encarregado, direta e pessoalmente, de meus quatro orientandos de iniciação científica, acompanhando-os em todos os momentos da investigação e esse processo, mesmo exigindo de mim mais tempo e empenho, tem sido imensamente gratificante.

Um outro segredo que a experiência me ensinou, intimamente interligado ao anterior, foi a dimensão profundamente educativa/formativa presente no processo de aprendizado de pesquisa. O aprendiz de iniciação científica deve ser formado não para repetir seu orientador, nas referências teóricas, nas metodologias científicas e nas técnicas de pesquisa, mas para ir além de si mesmo e, quem sabe, de seu próprio orientador. O mestre, segundo Osvaldo Giacoia —, pesquisador da UNICAMP e um dos mais competentes

estudiosos de Nietzsche no Brasil —, é aquele que prepara o aluno para abandoná-lo, para que ele empreenda por si mesmo a aventura de caminhar pelas sendas do espírito (2000, p. 51).

Há uma passagem de Dante Alighieri (1265-1321), na *Divina Comédia*, que oferece um ponto de vista literário sobre o conceito de “formação para a autonomia”. É o momento em que o poeta Virgílio considera cumprido o seu papel de guia, na busca de Dante por sua amada Beatriz. Eis as palavras de Virgílio a Dante:

Viste filho, o fogo eterno e o fogo temporâneo e chegaste ao ponto do qual eu, por mim, nada posso. Até aqui, com engenho e arte guiei teus passos. Toma agora por guia o teu querer. Superastes as veredas íngremes, perigosas. Contempla o sol que brilha à tua frente, e as ervas, as flores, os arbustos que sem trabalho este solo fez viçar. Antes que possas mirar aqueles olhos bem-aventurados que por virtude do seu prantear a ti me enviaram, podes repousar ou passear pelo campo. De mim não esperes mais nem voz nem aceno; guia-te pelo teu próprio arbítrio livre, reto e bom; sendo erro o não o atenderes. Portanto, com mitra e coroa eu te consagro senhor de ti mesmo. (ALIGHIERI, 1998, p.181-182)

O aprendiz de pesquisa há que se deixar levar pelas mãos de seu orientador para formar-se, para ingressar nos segredos da arte de bem pesquisar, de bem se expressar, mas depois, deve assumir sua condição autônoma, conduzir-se a si próprio e a outros que porventura surgirem em seu caminho.

Uma outra citação clássica nos mostra bem o caminho da autonomia que orientador e orientando devem juntos construir. Trata-se do parágrafo inicial da “Resposta à pergunta o que é esclarecimento”, feita à Immanuel Kant, e respondida em 05 de dezembro de 1783.

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro

indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude*. Tenha a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p. 100).

Ser autônomo é ser capaz de ousar, de ir além de si mesmo, de deixar de ser tutelado, de falar com a própria boca, significa emancipação. “É tão cômodo ser menor”, dizia Kant, que a maioria dos homens, por preguiça e covardia, continuam de bom grado menores durante toda vida. É para a senda da maioridade que o orientador, sábio e paciente, deve conduzir seu orientando; é este o trajeto da ousadia que o orientando deve percorrer, com coragem e determinação. E para chegar a esse bom caminho, como nos mostrou Virgílio, “veredas íngremes e perigosas” deverão ser percorridas.

Um outro encaminhamento que a experiência de orientação – como orientador de iniciação científica, e ainda como orientador de mestrandos (desde 1982) e de doutorandos (desde 1990) – me ensinou foi a importância da participação do orientando nas atividades de um grupo de estudos e pesquisa e da orientação colegiada que o grupo desenvolve em seus participantes. Isso vale principalmente para os graduandos que estão iniciando sua aprendizagem de pesquisa. Mas vale também para os mestrandos, os doutorandos e seus respectivos orientadores. Todos se formam e se educam mutuamente nas tensões e atenções de um grupo de pesquisa. As produções realizadas pelos pesquisadores individualmente vêm à luz de maneira mais densa e fecunda pela participação de cada um no grupo de reflexão e busca, em que se conseguiu articular os interesses do projeto básico com os interesses dos projetos pessoais.

Forma-se um “círculo de cultura”, no sentido que Antônio Gramsci, pensador e militante político italiano dos anos 20 e 30 do século passado, quis dar ao termo, em que, em torno do projeto originário, os participantes desenvolvem organicamente

leituras, reflexões e projetos específicos. As reuniões semanais, os momentos de estudos e de produção se organizam tendo como estímulo e suporte a crítica colegiada, a discussão construtiva e a produção coletiva na busca da elevação do nível médio dos trabalhos individuais e contribuindo para a criação de um grupo homogêneo de intelectuais. A experiência de construção desse trabalho coletivo possibilitou a ampliação do acervo de artigos, de textos, extratos, revistas, livros, que tratam de perto da problemática em estudo e ajudou a desenvolver uma linha de pesquisa que está gerando inúmeros frutos.

No ano de 2001, nosso Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” comemorou seu décimo ano de existência. Escrevi uma crônica, feita de fragmentos e aforismos, sobre nossa história, assim intitulada: “Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos”. Quero expor aqui apenas um dos fragmentos, que expressa o processo formativo de um bolsista de iniciação científica no interior de um grupo de pesquisa.

A dissertação de mestrado defendida por aquela jovem pesquisadora, na manhã de uma sexta-feira qualquer, na presença da banca sisuda, de familiares e colegas, ansiosos, teve melhores condições de ser concluída pela ajuda do grupo de colegas que se reunia frequentemente, que lia junto textos filosóficos, que trocava experiências, que dava direção às coisas. Ela chegou lá, como muitos do grupo já o fizeram. Mas, teve que cumprir um demorado ritual: exame de seleção; disciplinas várias; atividades supervisionadas; participação em eventos científicos; horas infindáveis de leitura, de redação, de isolamento; orientação contínua de um docente: escrever, re-escrever; e noventa e duas horas de estudos no grupo de pesquisa. E se você imaginar que, antes de ingressar no mestrado, tinha sido bolsista de iniciação científica por dois anos inteiros, com obrigação de estar presente nas reuniões semanais desse mesmo grupo. E que quatro meses depois de sua inserção primeira no grupo, continuava, assustada, não entendendo quase nada do que seus colegas mais antigos discutiam. O que levou essa jovem pesquisadora a participar por tanto tempo assim do convívio desses

colegas pesquisadores? No próximo ano, ingressará no doutorado em outra instituição, e continuará todas as quartas-feiras, à tardinha, a frequentar o mesmo grupo de estudos e de pesquisa. (PUCCI, 2001, p. 163-168)

A aprendizagem de iniciação científica é um caminho direto e fecundo para a pós-graduação. Um mestrando em educação e, acredito, em toda e qualquer área do saber, que viveu de maneira intensa a experiência de iniciação científica se credencia a dar novos e promissores passos no caminho da ciência. Seu mestrado será mais proveitoso e as possibilidades de contribuições significativas ao avanço do conhecimento se tornam mais palpáveis, viáveis. Certamente este programa nacional de iniciação científica, criado há mais de trinta anos no Brasil, pode ser considerado uma realização bem sucedida. Assim como o programa de pós-graduação com seus níveis de mestrado e doutorado, criados também há mais de 30 anos. Acontece, porém, que os bolsistas de iniciação científica constituem uma minoria privilegiada em nossas universidades públicas e raridade em nossas universidades confessionais e particulares. Em algumas universidades públicas ter sido bolsista de iniciação científica se torna uma das condições primeiras de acesso ao mestrado.

Quando trabalhava no PPGE/UFSCar² e ingressavam anualmente apenas 10 mestrandos no programa, era possível se exigir uma melhor formação anterior dos ingressantes, selecionados dentre um número expressivo de candidatos. Não é essa, porém, a realidade da maioria das universidades brasileiras. Na UNIMEP, onde atualmente coordeno o PPGE, inscrevem-se aproximadamente 120 candidatos por ano ao mestrado, ingressam quarenta deles e poucos (em torno de 10%) viveram a experiência da iniciação científica. O mestrado se torna, então, para a maioria desses estudantes de pós-graduação, o espaço em que

² PPGE = Programa de Pós-Graduação em Educação.

desenvolverão seu aprendizado de iniciação científica. Pois, as “pesquisas” realizadas enquanto graduandos na maioria das vezes não apenas não produzem as descobertas científicas desejadas, mas, até se transformam em empecilhos, em obstáculos ao avanço de uma experiência científica. Estou apenas constatando uma realidade. Não estou questionando o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Daí a responsabilidade social dos que têm o privilégio de participar de um programa de iniciação científica.

Ressalto nesse momento o privilégio da experiência da iniciação científica, partindo da premissa de que nem todas as experiências de conhecimento são historicamente acessíveis a todos, mesmo em um regime democrático. Seria ficção esperar que todos pudessem tudo compreender ou perceber, vivendo em condições de formação desiguais, que tolhem e confundem de variadas maneiras as forças produtivas mentais, empobrecem a imaginação, deformam a sensibilidade e a razão. A vida, os acontecimentos, os enfrentamentos, fizeram alguns serem mais competentes, mais sábios, mais críticos que outros. Assim é o processo dialético em que se move o mundo.

A estes que tiveram em sua formação espiritual o privilégio imerecido de não se conformarem completamente às normas vigentes — um privilégio que muito frequentemente têm que pagar nas relações com seu ambiente — cabe expressarem com um esforço moral, em nome dos demais, o que a maioria por quem falam é incapaz de ver, ou por respeito à realidade, se tolhem de ver. (ADORNO, 1975, p. 50)

Já que ser pesquisador nas universidades brasileiras é um privilégio, já que as verbas reservadas à investigação científica ainda são muito limitadas, urge que as pesquisas, particularmente as financiadas, tenham relevante dimensão social. Mas o que significa ter relevante dimensão social? Atender imediatamente os interesses do mercado e/ou das

agências de financiamento de pesquisa? Trazer benefícios diretos para as pessoas mais sofridas da população na área social (saúde, educação, moradia, transporte, trabalho etc.)? Privilegiar as pesquisas aplicadas, que trazem resultados mais rápidos, facilmente observáveis? Esta é uma tensão fecunda que, a meu ver, deve continuamente alimentar as análises e reflexões que subsidiam eticamente nosso esforço contínuo de investigação científica.

Essas ideias me levam a um ensaio escrito por Theodor Adorno em 1969, *Notas marginais sobre teoria e práxis*, quando então o pensador frankfurtiano questionava o ativismo estudantil dos anos 1968 e tentava, de maneira densa e convincente, resgatar a dimensão da teoria tão enfraquecida naquele momento histórico. Os estudantes tinham pressa em transformar a sociedade injusta e excludente dos anos 1960. Deixaram de lado a teoria e partiram para a “ação revolucionária”. Adorno os advertia:

O desespero que, por encontrar bloqueadas as saídas, se precipita cegamente para dentro, alia-se, mesmo na vontade mais pura, à desgraça. A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo ... tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. (ADORNO, 1995, p. 211)

Esse questionamento de Adorno é terrivelmente pertinente nos dias de hoje, particularmente a nós, pesquisadores na área das ciências humanas e sociais. A realidade educacional, por exemplo, é desastrosa e o incontrolável impulso — o quase desespero — de apresentar soluções para sanar os males relacionados à formação nos leva a apresentar soluções rápidas, paliativas, a voltar todo nosso pensar para o agir imediato. Positivizamos a teoria. Por sua vez, provocativo como sempre o foi, Adorno nos leva para o outro lado, afirmando:

Todas as vezes que intervimos de maneira direta, em sentido estrito, com visível influência prática, isso ocorreu unicamente através da teoria. (...) Os *Estudos sobre Autoridade e Família, Personalidade Autoritária* e também *Dialética do Esclarecimento* (...) foram escritos sem intenção prática e bem que tiveram algum efeito prático. (ADORNO, 1995, p. 228-229)

Os *Estudos sobre Autoridade e Família* foram realizados na Alemanha, coordenados por Horkheimer, e publicados em 1935; *A Dialética do Esclarecimento* foi escrita por Adorno e Horkheimer, nos Estados Unidos, nos inícios dos anos 40 e publicada em Amsterdã, em 1947; e *A Personalidade Autoritária* é resultado de uma longa pesquisa empírica desenvolvida por Adorno e uma equipe da Universidade da Califórnia, em Berkeley, Estados Unidos, na segunda metade dos anos 1940 e publicada em 1950. E complementa Adorno seu pensamento intervencionista com esta afirmação incisiva:

Precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática, mais ou menos analogamente ao que ocorreu nas ciências naturais entre a teoria do átomo e a cisão nuclear (...). (ADORNO, 1995, 228)

Adorno apresenta esse exemplo vinculado às ciências naturais a partir de seus conhecimentos científicos do final dos anos 1960. Certamente os leitores deste ensaio têm muitos outros exemplos que ilustram a afirmativa acima do pensador frankfurtiano. Poderíamos ainda, a título de ilustração, levantar a seguinte questão: que escritos de Marx tiveram resultados práticos mais relevantes, o “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848, lançado num determinado momento histórico em que as perspectivas de mudanças radicais da sociedade capitalista se mostravam mais à flor da pele, ou o teórico-filosófico “O Capital”, publicado na década de 1860 – fruto de longa pesquisa

nas bibliotecas de Londres –, e que se caracteriza como a crítica radical da economia política burguesa do século XIX?

Sirvo-me deste ensaio de Adorno – um ensaio datado, 1969, escrito a contraponto das manifestações estudantis – não para afirmar que as pesquisas que não visam uma aplicação imediata, que vão a fundo na investigação de um determinado fenômeno, que, muitas vezes, acompanham longamente uma hipótese, a perdê-la de vista, e não conseguem comprová-la, cujos resultados demoram muito tempo para serem visualizados e, em alguns casos, são eles desanimadores ... não para afirmar que as chamadas pesquisas básicas são mais importantes e mais necessárias que as pesquisas aplicadas. Todas as pesquisas, básicas e/ou aplicadas, desde que feitas com competência científica e técnica, e que ajudem a diminuir, direta ou indiretamente, o sofrimento do homem no mundo, são válidas, são demarcadas pelo sinal indelével da dimensão social. Sirvo-me de Adorno, porque, à semelhança dele, neste presente momento vivemos, na sociedade e na universidade, uma onda, imensa e intensa, de pragmatismo, de utilitarismo, e tendemos a valorizar quase que unicamente aquilo que aparece, aquilo que traz resultados imediatos. Vivemos, conforme Christoph Türcke, um pensador alemão contemporâneo, em uma sociedade da sensação. O que não é percebido, o que não é visualizado, não existe. Ou melhor, “existir é ser percebido”. E também porque julgo que nossos aprendizes de pesquisa devem ter à sua disposição elementos teóricos e metodológicos que os levem a ir além das sensações, das percepções, das aplicações imediatas, que os levem a ver longe e a traçar objetivos mais longos, mesmo que não palpáveis no momento.

A ciência moderna, desde suas origens, traz em suas entranhas uma promessa: “melhorar a condição humana”. Francis Bacon (1561-1626), considerado um dos iniciadores da ciência moderna, se contrapunha à ciência de seu tempo, a escolástica, por ela ser estéril em relação a resultados práticos para a vida dos homens. Reconhecia que eles (os escolásticos)

possuíam “inteligências fortes e agudas”, mas “vivendo enclausurados nas celas dos mosteiros e das universidades”, pareciam antes aranhas, que tecem teias maravilhosas, mas se mostram inteiramente alheios à realidade. Criticava também os “alquimistas e os empíricos”, para ele “incipientes e grosseiros”, que recolhiam materiais ao acaso, buscando a descoberta de conhecimentos ocultos, sem conseguir, contudo, integrá-los num sistema coerente e sistemático. Imaginava-os como formigas, que acumulam material sem critério seletivo e o armazenam, sem introduzir modificações. Em relação à ciência existente em sua época e antes dele, afirmava, em um dos muitos aforismos de seu *Novum Organum*: “Ora, de toda essa filosofia dos gregos e todas as ciências particulares dela derivadas, durante o espaço de tantos anos, não há um único experimento de que se possa dizer que tenha contribuído para aliviar e melhorar a condição humana” (BACON, 1984, p. 42).

Para Bacon, o verdadeiro filósofo natural (o cientista da natureza) deveria seguir o exemplo da abelha e trabalhar na acumulação sistemática de conhecimento, descobrir o método que permitisse o progresso do conhecimento. E o saber natural deveria ser concebido como saber ativo e fecundo em resultados práticos. “Saber é poder” afirma Bacon em suas obras principais. Para ele o novo método de investigação da natureza, que permitia um correto conhecimento dos fenômenos, era o indutivo: que parte dos fatos concretos, tais como se dão na experiência, ascende-se às formas gerais, que constituem suas leis e causas. E no aforismo 81 do *Novum Organum* afirma: “A verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos incentivos e recursos”. (BACON, 1984, p. 49)

Nos últimos anos de sua vida, Bacon compôs uma pequena obra intitulada *Nova Atlântida*, em contraposição à *Atlântida* mencionada na *República* de Platão, da mesma forma como o *Novum Organum* se contrapõe ao *Organum* aristotélico. Bacon descreve nesse livro um estado imaginário, onde reina a felicidade graças a certas características de sua organização; a

harmonia e o bem estar dos homens repousam no controle científico alcançado sobre a natureza e a conseqüente facilitação da vida em geral. As preocupações dos dirigentes dessa sociedade (os cientistas da Casa de Salomão) estariam centralizadas mais no domínio da técnica e da ciência do que nos problemas econômicos e sociais. A ciência e a técnica para gerar as boas condições de vida para os homens. Nas palavras de José Aluysio Reis de Andrade, tradutor e comentarista de Bacon na Coletânea “Os Pensadores”,

Os traços proféticos do pensamento de Bacon ficam evidentes nas poucas páginas da Nova Atlântida: a ciência não é obra individual, mas coletiva, exigindo um verdadeiro exército de pesquisadores que devem recolher material para os intérpretes; a ciência é investigação empírica, nascida do contato com o real e não oriunda de teorias afirmadas a priori; a ciência tem sentido eminentemente prático, aumentando a duração da vida, curando as doenças, fabricando máquinas de todos os tipos, inclusive engenhos para voar e percorrer as águas submarinas. (ANDRADE, 1984, p. XVII)

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), em seu texto *Vida de Galileu* (1955), coloca na expressão do cientista de Firenze, também ele um dos iniciadores da ciência moderna, a promessa de a ciência aliviar os sofrimentos da humanidade, e, ao mesmo tempo, retrata as tensões vividas pelo intelectual/cientista nas condições histórico-culturais de seu tempo. Galileu Galilei (1564-1642), prisioneiro da Inquisição (tribunal da Igreja romana para julgar os “hereges”), após ter sido obrigado a renegar sua doutrina do movimento da terra, próximo de sua morte, na presença de colegas e auxiliares, assim se expressa:

Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser

transformada em aleijão, e suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais. Com o tempo, é possível que vocês descubram tudo o que haja por descobrir, e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade. O precipício entre vocês e a humanidade pode crescer tanto, que ao grito alegre de vocês, grito de quem descobriu alguma coisa nova, responda um grito universal de horror. (BRECHT, 1977, p. 224-225)

Brecht está se referindo, é verdade, ao Galileu do difícil século XVII; mas está se referindo também ao intelectual/cientista dos anos 1950 do não menos difícil século XX, em que a ciência, que prometia aliviar a vida sacrificada dos humanos, quando utilizada a serviço do poder e dos interesses dominantes se transforma não em um grito de felicidade (como o *Eureka* de Arquimedes diante da descoberta) e sim em “um grito universal do horror” para a humanidade, como *O Grito*, de Edvard Munch, diante do qual, Carlos Drummond de Andrade, faz ouvir seu espanto: “a natureza grita apavorante, doem os ouvidos, dói o quadro”. Nagasaki, Hieroschima, Auschwitz, são apenas expressões emblemáticas dessa situação naqueles terríveis anos 1950 de Brecht. Mas a barbárie conseguiu ser maior ainda nos dias de hoje.

Horkheimer e Adorno, no livro *Dialética do Esclarecimento* (1947), expressam bem como a razão iluminista e a ciência moderna, que visavam acabar com as trevas da ignorância medieval e com os mitos arcaicos da humanidade, se transformam elas mesmas em mito, renegando, em seu vitorioso trajeto histórico, a sublime promessa anteriormente feita. Dizem eles, no diagnóstico sombrio que fazem das consequências da ciência moderna:

Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também

está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber ... O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. (...) Poder e conhecimento são sinônimos. (...) Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a *operation*, o procedimento eficaz. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 20)

Uma questão que se coloca para todos nós, iniciantes ou não na pesquisa, que tentamos fazer ciência: é possível resgatar a utopia dos primeiros cientistas modernos de encaminhar as descobertas científicas na perspectiva de “melhorar as condições de vida do homem”? A pesquisa que fazemos em nosso laboratório, em nossa sala de estudos, em contato com a natureza, nas tensões das relações humanas e sociais, se propõe, direta ou indiretamente, a diminuir o sofrimento dos homens?

Galileu, em uma das passagens do livro citado de Brecht, questionando o reduzido estipêndio que recebia enquanto pesquisador e professor, assim se manifesta: “eu gosto de comprar livros e não só livros de física, e gosto de comida decente. Quando como bem é que me vêm as melhores ideias”. (BRECHT, 1977, p. 52)

Theodor Adorno, em um dos inumeráveis fragmentos da *Dialética Negativa*, intitulado “O sofrimento é físico”, assim nos relembra:

O mais ínfimo vestígio de sofrimento absurdo no mundo em que vivemos desmente totalmente as mentiras da filosofia da identidade, que gostaria de afastar a consciência de que: Enquanto houver um mendigo, haverá o mito. (...) A particularidade da sociedade, por mais preconceituosa que seja em si mesma, é rebelar-se toda contra o sofrimento. (...). Uma nova organização da sociedade teria como

telos a negação do sofrimento físico até o último de seus membros (...). É este o interesse de todos, somente realizável por uma solidariedade transparente para si mesma e para todos que vivem. (ADORNO, 1975, p. 203-204)

O mesmo Adorno, em um de seus livros mais expressivos, *Minima Moralia* (escrito entre 1944-1947), assim emite seu juízo, quando perguntado sobre o objetivo da sociedade emancipada: “que ninguém mais passe fome”, responde. E continua:

Uma humanidade que não conheça mais a necessidade (a fome) começará a compreender um pouco o caráter ilusório e vão de todos os empreendimentos realizados até então para se escapar da necessidade e que, com a riqueza, reproduziram a necessidade numa escala ampliada. (ADORNO, 1992, p. 137-138)

Esses são alguns encaminhamentos que conseguimos extrair de nossa experiência como orientador de iniciantes à pesquisa e do diálogo constante e produtivo com os clássicos da filosofia e da literatura. Referem-se todos eles ao crescimento espiritual e científico do pesquisador. Certamente os leitores deste ensaio terão outros elementos, ainda mais ricos e expressivos, a acrescentar aos nossos, ajudando, assim, a enriquecer uma construção coletiva de muitas mãos e mentes. Que as fecundas e poderosas sementes de emancipação presentes nas experiências de pesquisa, dos iniciantes e dos não iniciantes, se reproduzam abundantemente e povoem de esperança e de vida nossos afazeres científicos

Referências

ADORNO, T. W. **Dialéctica negativa**. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus Ediciones, 1975.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

- ADORNO, T. W. "Notas marginais sobre teoria e práxis". In *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.
- ALIGHIERI, D. **A divina comédia: Purgatório** (Edição bilíngüe). Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro. São Paulo: Editorial 34, 1998.
- ANDRADE, J. A. R. de. Bacon: vida e obra. In BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Os Pensadores. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. Os Pensadores. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984;
- BENSE, M. "Sobre o ensaio e sua prosa". *Apud* Adorno, "O ensaio enquanto forma". In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BRECHT, B. **A vida de Galileu**. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Social, 1977.
- GIACOIA, O. J. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In *Textos Seletos* (edição bilíngüe). Petrópolis: VOZES, 1985.
- PUCCI, B. "Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos". In **Comunicações**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, ano 08, nº 02, novembro 2001.
- PUCCI, B. "Anotações sobre Teoria Crítica e Educação: uma história de 10 anos de pesquisa". In **Comunicações**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, nº 02, novembro, 2004.

VI

Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico, 1995 ¹

Para Giroux, na tradição marxista, há uma tensão básica entre uma concepção de ideologia que enfatiza a dimensão abrangente da dominação e uma concepção que acentua a dimensão ativa na construção da ação humana e da crítica. Cada uma dessas visões apresenta limitações teóricas e são apenas parcialmente úteis na construção de uma teoria crítica da ideologia que dê subsídio a uma pedagogia radical. Para a construção de tal teoria será necessário "situá-la dentro de uma perspectiva teórica que leve a sério a noção de ação humana, luta e crítica" (1986, p.188). Que subsídios apresentará Giroux para fundamentar a sua tese? Qual a contribuição que os frankfurtianos lhe darão neste tópico? Giroux inova em relação a eles? É o que vamos tentar ver a seguir.

A Ideologia para Adorno e Horkheimer

Em seu texto "Ideologia" (In: *Temas Básicos da Sociologia*, 1973, p.184-203), os autores frankfurtianos Adorno e Horkheimer trabalham especificamente as questões que nos interessam aqui. Sua primeira grande constatação é que o conceito de ideologia tem que ser considerado histórica e contextualmente: "Não só autonomia mas a própria condição dos produtos espirituais de se

¹ Este texto, escrito em parceria com Antônio Zuin, foi publicado pela *Revista Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, em 1995, v. 19, p. 47-66. Em 1999, o texto, enquanto um todo, fez parte do livro *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*, escrito por Antônio Zuin e Bruno Pucci e publicado em 1999, pela Editora da UNIMEP.

tornarem autônomos são pensadas, com o nome de 'ideologia', em uníssono com o movimento histórico real da sociedade" (1973, p.184). Desde a teoria dos ídolos (*Idola fori*) de Bacon, passando pelo construtor do termo ideologia, o empirista Destutt de Tracy (*ideólogos* são os estudiosos das ideias), presenciando a feroz crítica de Marx aos revolucionários ideólogos alemães, e nos detendo na onipresença da ideologia instrumental na atual sociedade de consumo, podemos constatar que a função do conceito de ideologia foi-se modificando sucessivamente e está ainda sujeito a novas mudanças históricas. "O significado de ideologia e do que são as ideologias só pode ser compreendido se reconhecermos o movimento histórico desse conceito, que é, ao mesmo tempo, o da coisa" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.185).

Interessa, porém, a nossos autores entender melhor a relação entre o conceito de ideologia e o espírito burguês. O conceito de ideologia é originariamente burguês. Foi criado e desenvolvido em um mundo com perspectivas progressistas, em que se acreditava que a liberdade seria obtida com a realização da igualdade dos cidadãos (igualdade formal), em que os iluministas supunham ser suficiente colocar a consciência em ordem para que a sociedade também ficasse ordenada. "Mas não só essa crença é burguesa como, além disso, constitui a própria essência da ideologia" (*Idem*, 1973, p.191). É, a nosso ver, importante destacar a dimensão positiva presente no conceito de ideologia em seus primórdios, para tentar mostrar porque Giroux enfatiza sobremaneira o resgate da mesma para a construção de seus propósitos educacionais. O raciocínio de Giroux, como o de outros pensadores, é o seguinte. O desenvolvimento do capitalismo em moldes industrializados avançados e suas consequentes revoluções tecnológicas hodiernas desenvolveram sobremaneira o braço da dominação, manipulação, alienação, presentes no histórico conceito de ideologia e abafaram suas articulações emancipatórias. É preciso resgatá-las.

Vale a pena destacar a dimensão política presente no termo ideologia: "A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem

relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas". A ideologia se manifesta enquanto instrumento funcional de convencimento na manutenção de relações de poder antagônicas. Ela é constituída dialeticamente por elementos que se apresentam como contrários e que se compõem. Pelo menos essa é a visão dos frankfurtianos nos primórdios da sociedade capitalista. Para eles, a essência da ideologia se manifesta "como consciência objetivamente necessária" e ao mesmo tempo "como consciência falsa"; "como ligação inseparável entre verdade e inverdade"; não é verdade total, mas também não é mentira (*Idem*, 1973, p.191). Discordam eles dos que reduzem a ideologia a pura "falsa consciência". Ela é falsa consciência sim, mas também, contém em si os elementos da verdade, da coerência. Assim era possível, como vimos, entender os pressupostos das teorias iluministas que julgavam que pela iluminação das trevas medievais a razão burguesa acabaria eliminando as injustiças e desigualdades sociais.

Esses elementos contrários, mas complementares, se apresentam enfaticamente na crítica que os autores fazem ao "conceito total de ideologia" de Mannheim. Questionam a dimensão abstrata do conceito de totalidade do autor de *Ideologia e Utopia*, em que não se consegue captar as articulações concretas e determinantes do real, "em que se perde - dizem eles - o problema dialético da ideologia, que é falsa consciência, e, entretanto, não só falsa". Esses dois momentos coexistem, a ideologia não pode se definir por apenas um deles, como o fazia Mannheim, no momento da "falsa consciência". Mesmo quando prevalece um dos momentos, o outro estará ali. Podemos dizer que na visão dos iluministas do século XVIII predominava o momento da verdade, do sonho, da utopia; na visão de Mannheim, o momento da não-verdade, da consciência errônea, da falsa consciência. Mas são os dois momentos que constituem a ideologia em seu sentido histórico e estrito. Horkheimer e Adorno esclarecem melhor isso, ainda na crítica feita a Mannheim. Falam aí das "ideologias verdadeiras", que se

transformam em pseudo-ideologias no tipo de relação que estabelecem com a realidade dos fatos. Dizem eles: "Elas podem ser verdadeiras 'em si' " como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de que já estavam realizadas" (*Idem*, 1973, p. 199). Trocando em miúdo, poderíamos dizer que as ideologias socioculturais, criadas ou recriadas pela burguesia em seu processo histórico, eram verdadeiras enquanto representavam uma bandeira de todo o terceiro estado contra os interesses feudais, ou mesmo atualmente são verdadeiras enquanto representam seus interesses de classe e orientam suas lutas na busca ou manutenção desses interesses (são verdadeiras "em si"); tomam-se falsas essas ideologias quando a burguesia tenta impô-las às outras classes como se fossem ideias que representassem os interesses de toda a sociedade.

Gabriel Cohn, na análise que faz sobre os escritos frankfurtianos, também ressalta a forma como Horkheimer e Adorno utilizam a categoria ideologia, resgatando o momento de verdade presente no dado ideológico. Tal aspecto é destacado em função da constatação de que, na medida em que se elimina o processo que dá origem ao dado ideológico, aquilo que é diferente acaba por diluir-se no conjunto do indiferenciado, do natural e do sempre igual.

Assim, o dado ideológico é o dado da experiência social que não se reconhece como particular e se dissolve no geral. Não se trata de um instrumento nas mãos de alguém - classes ou indivíduos - nem de cortina para ocultar alguma coisa, mas da falsa consciência social. Falsa porque é incapaz de reconhecer e realizar sua própria verdade, que é a de ser resultado de uma atividade social determinada. Sua falsidade lhe é intrínseca, não resulta de qualquer instrumentalização de terceiros. (COHN, 1986, p.12)

A dialética "verdade-inverdade" é evidenciada ainda quando Horkheimer e Adorno analisam a dimensão da "autonomia" presente no conceito de ideologia. "Só se pode falar sensatamente de

ideologia quando um produto espiritual surge do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legitimidade". Na concepção dialética da história o pressuposto acima é falso, porque não se pode separar a produção espiritual da produção material, sob a pena de se cair num idealismo, num voluntarismo. Os "produtos espirituais" são datados, contextualizados, têm sua história. Ainda mais colocar na autonomia desses produtos sua essência e seu poder de legitimação, de justificação. Nisto concordam os nossos autores: "A sua inverdade é o preço dessa separação, em que o espírito pretende negar a sua própria base social". Porém, ao resgatar o outro momento da dialética, acrescentam: "Mas até o seu momento de verdade está vinculado a essa autonomia, própria de uma consciência que é mais do que a simples marca deixada pelo que é e que trata de impregná-lo" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 200). É essa "autonomia" das ideias que permite a ideologia não ser abafada, tragada pela dominação da "falsa consciência" e possibilita resgatar-lhes seus indícios de utopia.

A ideologia é justificação. Esse é um outro elemento importante detectado pelos frankfurtianos. Justificação porque os que defendem um conjunto de ideias como sendo verdadeiras e representantes de sua classe, ao colocar em prática essas ideias, mesmo encontrando dificuldades em fazê-las aceitas, tendem a defendê-las com força e com convicção. Foi o que fez a burguesia, por exemplo, quando conseguiu impor sua visão de mundo e de distribuição de renda na sociedade capitalista; mesmo percebendo a pobreza, a marginalização, as péssimas condições de vida do operariado, justificava isso a partir de seus justos valores e da não determinação dos trabalhadores no assumir suas funções de vencer na vida. Adorno e Horkheimer (1973, p.191) enfatizam isso:

Com efeito, a Ideologia é justificação. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida, mas que deve ser defendida, quer, por outra parte, a

ideia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não subsistiria e que, por sua vez, se baseia no modelo de permuta de equivalentes.

A ideia de justiça significa dar a cada um o que é seu, O contrato entre o capitalista e o trabalhador é fundamentado na "justiça", porque se baseia em um acordo entre dois homens livres, um que dá a matéria prima, os instrumentos de produção, paga o salário e fica com o produto do trabalho. O outro que é dono de sua força de trabalho, aluga-a ao capitalista e em troca recebe seu salário. O justo supõe a equivalência, uma certa identidade, e aí está o não-justo. No dizer de Adorno, a troca de equivalentes é, desde tempos imemoráveis, um nome para trocar o diferente, apropriando-se da mais-valia do trabalho. (1975, p.150 - tradução nossa)

A dialética "verdade-inverdade" da ideologia exige, em sua elucidação, o entendimento do que seria a crítica ideológica. Segundo Horkheimer e Adorno (1973, p. 192),

A crítica ideológica é, no sentido hegeliano, negação determinada, confronto de entidades espirituais com sua realização, e pressupõe a distinção do verdadeiro e do falso no juízo de valores, assim como a pretensão de verdade no objeto de crítica.

Há que se destacar o teor crítico presente nesse conceito, bem como a recusa em se estabelecer uma relação de equivalência entre essência e aparência, entre realidade e conceito. Pode-se observar também a importância de Hegel na elaboração do que seria uma crítica ideológica, bem como constatar a relação dessa categoria com outra fundamental da própria Teoria Crítica da sociedade - a crítica imanente. É de Adorno, no artigo "Crítica Cultural e Sociedade" (in COHN, 1986, p.89), a seguinte afirmação:

Crítica imanente de formações culturais significa entender, na análise de sua estrutura e de seu sentido, a contradição entre a ideia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que

expressa a consistência e a inconsistência dessas formações em si, em face da constituição do estado de coisas existentes.

As ideologias vinculadas aos produtos culturais, tais como a promessa de uma sociedade mais justa e igualitária, não seriam falsas *per se*, mas sim a pretensão de que corresponderiam com a realidade, de maneira efetiva. Esse é o momento em que a crítica imanente revela seu potencial de negação porque recusa a se subordinar e se harmonizar com as normas e padrões de valores vigentes.

Tal atitude se toma possível através de exposição frequente de um juízo de valor que, por sua vez, questiona, reflete, investiga a pretensão de validade e veracidade dos conteúdos ideológicos. Gabriel Cohn também ressalta que a crítica da ideologia possui intrinsecamente o mesmo sentido atribuído por Adorno ao conceito de crítica imanente, uma vez que na crítica da ideologia pode-se notar a defesa intransigente da recusa em identificar aparência e essência, realidade e conceito, na tentativa de vislumbrar internamente no dado ideológico seus aspectos particulares, seus momentos verossímeis, bem como a própria marca da sociedade presente no seu âmago. Portanto, ao que parece, crítica imanente é o método que fundamenta a própria crítica da ideologia.

Por isso mesmo aquilo que tem de falso e aquilo que tem de verdadeiro (...) só é acessível a uma crítica imanente, que a apanha por dentro. (...) Em suma, a ideologia é o processo que assegura o primado do geral abstrato sobre o particular concreto e substantivo, da identidade sobre a diferença. Criticar a ideologia implica assumir o partido da diferença, da particularidade, contra a primazia da identidade e da generalidade. (...) O primeiro imperativo metodológico, definido pelo próprio objeto, é portanto o de que a análise crítica só pode ser imanente a ele. (COHN, 1986, p.12).

Adorno e Horkheimer continuam sua explicação: "a crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade

íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote" (1973, p.191). Isso é manifesto na fase revolucionária da burguesia, e mesmo na fase do capitalismo concorrencial, em que as dimensões do racional e do irracional são mais explícitas; toma-se mais difícil, porém, na chamada "ideologia do nacional-socialismo", e mesmo nas ideologias presentes na atual sociedade administrada pela razão instrumental, em que "a realidade se converte em ideologia". Aí os elementos da razão emancipatória são mais fugidios e exangues. No entanto, apesar da razão recordar sua fragilidade sempre que analisa a doutrina da ideologia, em que os elementos irracionais aparentam e muitas vezes são mais estruturados, ela deve firmar sua

capacidade autoconsciente diante desse aspecto que lhe é característico; e quase podemos dizer hoje que a consciência, já definida por Hegel como sendo, essencialmente, o momento da negatividade, só sobreviverá na medida em que assume, em si mesma, o papel de crítica da ideologia. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.200)

O principal objetivo da Teoria Crítica da Sociedade é o de elaborar a crítica racional da razão burguesa. Tal propósito acaba por desembocar, então, numa crítica da cultura e especificamente da ideologia, principalmente na sociedade capitalista avançada, caracterizada pelo controle do Estado sobre a economia. Evidentemente, a dimensão do econômico é a que determina a produção e a reprodução das práticas sociais, em que a lógica da troca de equivalentes permeia e enlaça os terrenos mais recônditos, tais como aqueles que dizem respeito principalmente às relações afetivas e à própria esfera da cultura.

A preocupação de Horkheimer e Adorno em analisar a ideologia em seus momentos históricos os levam a tentar entendê-la nos tempos atuais: "Hoje, a assinatura da ideologia caracteriza-se pela ausência da autonomia e não pela simulação de uma

pretensa autonomia" (*Idem*, 1973, p. 200). Se anteriormente tanto a consciência como a própria formação cultural da burguesia incipiente eram pretensas possuidoras de uma certa autonomia das bases materiais - o que caracterizava tanto a própria ideologia como a possibilidade do engendramento de sua crítica - atualmente o que se pode notar é que, em função da massificação dos produtos culturais, têm-se a (falsa) impressão de que enfim se efetivou a tão sonhada e cobiçada democratização destes produtos, bem como da própria vida. "Quanto mais os bens culturais assim elaborados forem proporcionalmente ajustados aos homens, tanto mais estes se convencem de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio" (*Idem*, 1973, p.202). Contudo este fato está distante de ocorrer de forma verdadeira, pois, já diziam os teóricos frankfurtianos, a indústria cultural não se cansa de lograr os seus afoitos consumidores em suas promessas de felicidade e de realização pessoal.

Desta forma, se a autonomia da produção cultural redundava em uma dimensão ideológica mas, não menos importante, possibilitava também um certo distanciamento, bem como o vislumbre da realidade injusta, o que podemos observar hoje em dia é que a ideologia da sociedade industrial caracteriza-se justamente pela falta dessa autonomia, explícita, aliás, no consumo voraz e imediato dos produtos (semi)culturais, sem que haja tempo e continuidade – duas condições básicas e essenciais para a recriação da experiência que redundava na formação cultural – para o exercício de consciências crítico-reflexivas. Para Horkheimer e Adorno, o estudo concreto do conteúdo ideológico da comunicação de massa atualmente é tão essencial quanto urgente.

Nossos autores continuam caracterizando a ideologia na sociedade atual:

hoje, o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo. Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz

ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através de seu manto. (*Idem*, 1973, p.203)

Ou seja, na sociedade da razão instrumental, a profusão e a rapidez dos dados imediatos da experiência social transformam a "inverdade", a "falsa consciência" no núcleo duro e onipotente da "adaptabilidade", da acomodação. Ela se torna uma aparência integral socialmente necessária. Os homens adaptam-se a essa aparência e passam a enxergar tudo a partir dela, colaborando na reprodução da falsa realidade. "(...) a própria ideologia impede que se desmascare o produto oferecido, em sua qualidade de objeto premeditado para fins de controle social" (*Idem*, 1973, p.202). Cohn reforça a ideia: "A eficácia da ideologia reside em sua capacidade para vedar o acesso aos resultados da atividade social como produtos, mediante o bloqueio da reflexão sobre o modo como foram produzidos". (1986, p.11)

Na fase liberal do capitalismo a ideologia, já vimos, tinha um papel importante no processo de produção/reprodução das hegemônicas relações sociais e culturais, onde as dimensões da "verdade" e da "inverdade" se contrapunham e se complementavam dialeticamente. Na etapa monopolista do capital a ideologia deixa de desempenhar essa função, não porque desapareça. Muito ao contrário, a ideologia expande seus tentáculos a todas as manifestações de expressão e a todos os momentos do processo. É como Cohn interpreta os autores frankfurtianos: "A universalização do primado do valor de troca sobre o valor de uso, da equivalência sobre a diferença qualitativa, imprime à sociedade como um todo a lógica da ideologia. A sociedade passa a ser ela própria ideologia" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.13). Ideologia no sentido mais perverso da palavra, em que, numa postura totalitária, absolutiza, fetichiza, reifica o momento da "aparência", da "falsa consciência", da "inverdade".

Por isso, nessa sociedade marcada sob a égide da universalização do princípio de troca de equivalentes, as

representações ideológicas oriundas precisam necessariamente ser investigadas, já que seu processo de produção/reprodução acaba por legitimar e consolidar uma situação eminentemente desigual e injusta. Ou como brilhantemente Horkheimer e Adorno (1973, p. 203) terminam seu artigo sobre a ideologia:

Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para a outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesmo, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos.

A Ideologia na reestruturação de Giroux

No capítulo "Ideologia, Cultura e Escolarização", Giroux (1986) desenvolve um tipo de questionamento sobre a relação teoria e prática educacionais, que, na verdade, encontra-se presente em todas as suas obras até então examinadas pelo nosso grupo de pesquisa. Questiona fortemente o marxismo (ortodoxo, revisionista ou versões positivistas do marxismo) que não soube "desenvolver um tratamento mais dialético de agência e estrutura" e aponta a necessidade de desenvolvimento de uma categoria que poderia fornecer subsídios para auxiliar na construção de uma relação mais orgânica entre consciência e estrutura: a ideologia. Para tanto, destaca algumas correntes teóricas – estruturalistas e culturalistas – que, a seu ver, teriam considerado aspectos relevantes da categoria ideologia, mas de forma unilateral, quer enfatizando sobremaneira o poder e influências das estruturas sociais sobre a ação humana (ALTHUSSER), quer destacando de forma exacerbada a força do sujeito perante suas relações estabelecidas com as estruturas sociais (WILLIAMS e THOMPSON). Contra os "estruturalistas" afirma: "A crítica existe, mas nesse caso sem o benefício da esperança, e assim, sem os benefícios dos agentes humanos que podem usá-la para

transformar a realidade social" (1986, p. 163). Há um desprezo da subjetividade e muito apego às estruturas. As teorias culturalistas, por sua vez, resgatam o sujeito histórico, dão ênfase à importância da ação humana e da experiência, porém "apresentam poucos instrumentos teóricos para se entender como as práticas materiais, particularmente as econômicas, moldam e pesam sobre a experiência individual e coletiva". (1986, p.179)

Seguindo essa linha de raciocínio, Giroux propõe-se desenvolver uma concepção de ideologia que não fique restrita a um ou outro aspecto destacado por reprodutivistas e/ou culturalistas. A possibilidade de se superar o dualismo ação-estrutura deve ser buscada no "retrabalhar as noções de ideologia e cultura dentro de uma problemática que leve a sério as noções de ação, luta e crítica" (1986, p.185). Contra os que se preocupam sobremaneira com as relações de dominância presentes na categoria ideologia (ideologia enquanto consciência errônea, ideologia em termos pejorativos), Giroux, à semelhança de um número pequeno de teóricos marxistas – Lênin, Gramsci, Gouldner, Aronowitz, entre outros –, desenvolve a concepção de ideologia "no sentido positivo", argumentando que todas as ideologias contêm a possibilidade para desenvolver uma visão crítica do mundo.

A ideologia (...) contém um momento positivo e um momento negativo, cada um determinado em parte, pelo grau em que promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação. Como distorção, a ideologia se torna hegemônica; como uma clarificação, ela contém os elementos de flexibilidade e os fundamentos para a ação social. (GIROUX, 1986, p.95)

À semelhança dos frankfurtianos, tenta resgatar a dimensão dialética da ideologia. Nesse trabalho teórico, Giroux ressalta elementos importantes. Assim, "por um lado, a ideologia pode ser vista como um conjunto de representações produzidas e inscritas na consciência humana e no comportamento, no discurso e nas experiências vivenciadas. Por

outro lado, a ideologia afeta, e se concretiza, nos vários 'textos', práticas e formas 'materiais' (1986, p.189). A ideologia é um constructo racional que tem relações diretas com uma prática, serve de mediação entre as formas mais elaboradas da razão (filosofias, teorias), e as manifestações práticas dessas formas que se revelam no discurso, no comportamento, no dia-a-dia. Está vinculada à "produção, consumo e representação do significado e do comportamento" (1986, p. 189). Ou seja, estabelece com o significado e o comportamento uma relação ativa de produzir, consumir e representar e nesse processo pode distorcer a realidade ou clarificá-la. É nesse sentido que Giroux diz que "como um conjunto de significados e ideias, as ideologias podem ser coerentes ou contraditórias" (1986, p. 191). As ideologias estão vinculadas a interesses particulares de grupos dominantes na sociedade, e elas são contraditórias quando mistificam as relações de poder presentes no social. São coerentes quando apontam para lutas concretas que têm como objetivo a superação da dominação de classe. A localização, pois, da ideologia se dá na categoria do significado e da produção do conhecimento; é uma forma de conhecimento funcional, que tem um forte teor político, em que conhecimento e poder estão relacionados.

É importante observar a relação estabelecida por Giroux a respeito das considerações de Marx e Gramsci, que enfatizam em seus escritos a ligação entre ideologia e lutas de classe:

Isso sugere o importante *insight* de Marx de que as ideologias constituem o meio de luta entre as classes, ao nível das ideias, bem como o corolário fornecido por Gramsci em seu comentário de que as ideologias organizam as massas e criam o terreno sobre os quais os homens se movimentam, adquirem consciência da sua posição, lutam etc. (GIROUX, 1986, p.190)

Trata-se da função organizacional da ideologia. A "crítica da ideologia" se torna também para Giroux um importante

instrumental de análise, tanto para elucidar as forças subjetivas e objetivas de dominação, como para revelar o "potencial transformativo de modos alternativos de discursos e relações sociais enraizadas em interesses emancipatórios" (1986, p.191). Ora, se por um lado Giroux destaca a relevância de se relacionar ideologia com interesses e lutas de classes, possibilitando assim a identificação de uma dimensão ativa e positiva do conceito, uma vez que as classes dominadas, cientes das suas relações de exploração e dominação, podem engendrar ideologias emancipatórias, por outro lado nos adverte de que, além desse seu papel funcional, a ideologia "opera como um conjunto relativamente autônomo de ideias e práticas, cuja lógica não pode ser reduzida meramente a interesses de classes". Após esta advertência, é relevante notar que Giroux (1986, p.190) baseia-se em Adorno para poder sustentá-la.

Nesse caso, a crítica da ideologia não focalizaria o fato de uma ideologia específica funcionar para servir ou para resistir à dominação de classe (ou qualquer outra forma de dominação); identificaria também os conteúdos da ideologia em questão e julgaria a verdade ou falsidade dos próprios conteúdos (Adorno). Isto é, para as noções de ideologia e crítica da ideologia servirem aos interesses emancipatórios de classe, elas não podem, em última instância, ser separadas da questão de pretensão de verdade.

Giroux destaca a importância de se investigar as formas como as ideologias operam sobre as necessidades e interesses dos membros das classes dominadas, de modo a identificá-las e assim engendrar a possibilidade de elaboração de ações reflexivas e transformadoras. Para tanto, baliza-se nos escritos de Gramsci e dos frankfurtianos, especialmente em Adorno e Marcuse. Em diálogo com Gramsci afirma que a ideologia se enraíza em todos os aspectos do comportamento humano e do pensamento, ou seja, no inconsciente, no senso comum e na esfera da consciência crítica, com possibilidades de produzir múltiplas subjetividades e percepções do mundo e da vida

quotidiana (1986, p.193). Baseado nos escritos frankfurtianos, Giroux observa que a reificação das consciências não deixa de ser uma forma de inconsciência, talvez porque se solapa o processo social que é responsável pelas ideologias criadas e considera-se o dado ideológico como se fosse a coisa mais natural do mundo. Para Adorno e Marcuse, é no conceito de "segunda natureza" que se deve captar a dimensão dinâmica e objetiva da reificação. Giroux comenta:

A ideologia como segunda natureza era historicamente congelada em hábito e enraizada na própria estrutura das necessidades. Assim, a ideologia não apenas molda a consciência, mas também alcança as profundezas da personalidade e reforça, através dos padrões e rotinas da vida cotidiana, necessidades que limitam a "auto atividade livre dos indivíduos sociais ... e seu sistema qualitativamente múltiplo de necessidades (Heller)". (GIROUX, 1986, p.195)

Diferentemente de Althusser e de Bourdieu, na visão de Giroux, os autores Marcuse e Heller tratam a ligação ideologia e inconsciente de maneira dialética e apontam suas dimensões de dominação bem como suas possibilidades emancipatórias. A ideologia - entendida na esfera do inconsciente - apresenta também seu momento de autocriação.

Giroux, ainda se fundamentando em Gramsci, entende que a ideologia não se esgota na esfera do inconsciente, embora sejam muito importantes suas manifestações; avança no sentido de localizar os efeitos da ideologia também no âmbito do senso comum, chamado pelo teórico italiano de consciência contraditória. O senso comum se manifesta por um conjunto de subjetividades contrastantes. "O homem ativo-do-povo tem uma atividade prática, mas não tem uma consciência teórica clara de sua atividade prática (...). Sua consciência teórica pode realmente estar historicamente em oposição à sua atividade" (Gramsci). Assim, para Giroux, a consciência contraditória do senso comum não aponta primordialmente para a dominação

ou confusão e sim para as contradições e tensões que são plenas de possibilidades de mudanças radicais. A relação dialética entre discurso e atividade prática se manifesta explicitamente nessa visão gramsciana (Giroux, 1986, p. 201). Os frankfurtianos entendiam a noção de senso comum como "coisas dadas", "imediatas", desvinculadas dos processos que as tinham gerado e que deveriam, através da crítica da ideologia, ter desvendado sua dimensão positivista. Avançam, neste sentido, bem menos que Gramsci.

Finalmente, queremos ressaltar a relação que Giroux (1986, p. 204) estabelece entre ideologia e consciência crítica. Para ele, a ideologia encontra sua expressão mais alta na capacidade humana de pensar dialeticamente. "A crítica da ideologia dá forma ao pensamento crítico, tornando-o mais do que um instrumento de interpretação. Ela situa a crítica dentro de uma noção radical de interesse e transformação social".

Horkheimer, Adorno, Giroux e a categoria ideologia

A questão que se coloca agora, após uma análise preliminar de como nossos autores entendem o significado da categoria ideologia, é a seguinte: Giroux e os frankfurtianos falam a mesma língua?

Como pudemos observar, para os frankfurtianos a definição do que seria ideologia não é gerada de forma a redundar num conceito fechado e autossuficiente. Pelo contrário, baseado numa concepção historicista, que resgata dimensões marxistas, relacionam o conceito de ideologia como um processo social que desenvolve representações, ideias e práticas sociais falseadas. A dimensão historicista do conceito de ideologia nos fez ver bem, por exemplo, as diferenças entre a ideologia burguesa do período iluminista e mesmo do período liberal do capitalismo, em que a dimensão da autonomia se fazia enfaticamente presente, ocasionando a manifestação límpida das "dimensões verdadeiras"; e a ideologia da sociedade

burguesa atual, sob a égide da razão instrumental, em que as dimensões da autonomia e mesmo dos momentos de verdade, presentes no conceito de ideologia, ficam travados, soterrados.

Na concepção frankfurtiana, é explícita a constatação de que o próprio dado ideológico é falso e ao mesmo tempo possui o momento de verdade com relação ao seu conteúdo e cumprimento efetivo. Numa sociedade como a nossa, capitalista avançada, em que a lógica da troca de equivalentes permeia todas as relações sociais, a manutenção e reprodução do processo ideológico faz-se tão presente, de forma que as relações de exploração e dominação, marcadas pela divisão do trabalho manual/intelectual e relações de trabalho "igualitárias", sejam consideradas como intrinsecamente naturais, "a aparência socialmente necessária", na feliz expressão de Adorno.

Evita-se, assim, a utilização reducionista do conceito de ideologia, como se tal ficasse restrito à manipulação de terceiros. Deste modo, faz sentido a afirmação de Gabriel Cohn (1986, p.13) de que uma Teoria Crítica da Sociedade necessariamente é crítica imanente da ideologia, uma vez que o objetivo de tal teoria é o de explodir as relações mistificadas, desvelando os seus interesses ocultos, demolindo o caráter de neutralidade e principalmente de naturalidade dessa realidade, que foi produzida historicamente e que, longe de ser harmônica, é engendrada por relações contraditórias e de exploração, que imperam em todas as relações, inclusive nas desenvolvidas nos ambientes escolares.

Giroux está preocupado em como desenvolver uma relação dialética entre teoria e prática educacionais, e nesse sentido, vai buscar na categoria ideologia (bem como na cultura) subsídios que possam ajudá-lo na construção dessa relação. Ou seja, seu ponto de vista é o de um pensador da educação, um pedagogo, com preocupações mais concretas e imediatas, entendendo a educação, bem como a escolarização, dentro do contexto capitalista monopolista de produção. Para tanto, destaca algumas correntes teóricas - estruturalistas e culturalistas - que, a seu ver, teriam considerado aspectos relevantes relacionados à categoria

ideologia, mas de forma unilateral, quer enfatizando sobremaneira o poder e influências das estruturas sociais sobre a ação humana, quer destacando de forma exacerbada a força do sujeito perante suas relações estabelecidas com as estruturas sociais.

A partir das noções de "ação, luta e crítica", trabalha no sentido de redimensionar as dimensões "positiva", "ativa", "transformadora", presentes na categoria ideologia. Para tal se serve de diversos teóricos marxistas, uns mais conhecidos, entre os quais os frankfurtianos, e outros menos conhecidos, também mais preocupados com o "que fazer" pedagógico. Porém, sem dúvida, o teórico mais destacado nas contribuições às propostas de Giroux é Gramsci. Do autor italiano extrai os elementos principais para fundamentar sua teoria sobre ideologia, tais como: "a ideologia contém também um momento positivo, elementos de reflexividade e fundamentos para a ação social"; "as ideologias organizam as massas, criam o terreno sobre o qual os homens adquirem consciência de sua posição"; "a ideologia se manifesta nas esferas do inconsciente, do senso comum e da consciência crítica"; "a consciência contraditória do homem ativo do povo é plena de possibilidades para mudanças radicais etc. Ou seja, vai forçar o resgate da dimensão positiva da ideologia para potencializar sua virtude (força) emancipatória. E então as ideologias não ficam restritas à noção de "falsa consciência", pois contém em si a potencialidade para desenvolver uma visão crítica do mundo; elas podem ser "coerentes ou contraditórias"; elas postulam suas possibilidades de dominação, bem como de emancipação. Daí, a importância para Giroux, bem como para os frankfurtianos, da categoria "crítica da ideologia" que serve para identificar os conteúdos da ideologia em questão e julgar a verdade ou falsidade dos próprios conteúdos.

Por que Giroux, um frankfurtiano confesso, na reconstrução da categoria ideologia, usa, como referencial teórico principal, Gramsci e não Horkheimer, Adorno e Marcuse? É verdade que em alguns momentos específicos, diria periféricos, se serve das contribuições dos frankfurtianos, como, por exemplo, na análise

da estrutura das necessidades do inconsciente, na análise da dimensão da "autonomia" presente na essência da ideologia. Porém, de uma maneira geral, Giroux questiona os frankfurtianos por não terem escapado completamente do determinismo econômico, por um certo desprezo da ação humana, por, no fundo, não serem dialéticos. Gramsci é mais adequado para Giroux desenvolver seu conceito de ideologia.

Algumas observações devem ser levantadas para se entender o conceito de ideologia em Gramsci e nos frankfurtianos. É fundamental se levar em consideração o momento histórico e os interesses dos autores quando elaboraram suas respectivas argumentações. Gramsci sentia a necessidade de desenvolver uma dimensão prática e ativa de ideologia, que respondesse quase que imediatamente aos anseios de mudanças para relações sociais mais justas e igualitárias, constantemente ameaçadas pelas sombras do até então iminente fascismo. As perspectivas da revolução proletária e suas dimensões utópicas estavam bem presentes na produção do teórico italiano. Já o intuito de Horkheimer e Adorno revela-se na tentativa de desvelar os mecanismos sociais que redundaram no fracasso das propostas de esquerda, bem como a aceitação incondicional de práticas de exploração e dominação realizadas seja nos regimes autoritários, seja nas chamadas sociedades "democráticas".

Além do mais, não se pode desconsiderar que a crítica da ideologia, elaborada pelos frankfurtianos, refere-se a uma sociedade marcada pelo controle da razão instrumental e da indústria cultural. Nesse momento histórico, a lógica da ideologia se manifesta na universalização do primado do valor de troca e na ausência da autonomia, e "a sociedade passa a ser ela própria ideologia". Ao contrário do período iluminista, e mesmo liberal da burguesia, os elementos positivos, verdadeiros da ideologia estão sufocados" quase que desapareceram pela onipresença da Indústria Cultural. E preciso desenvolver a crítica ideológica "para se livrar do manto dessa aparência onipotente". Porém, é preciso estar de pé no chão, pois as dificuldades são muitas.

Segundo os frankfurtianos "esse esforço parece ser o mais custoso de todos" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 203).

É esse também o momento histórico de Giroux e, no entanto, ele enfatiza e potencializa a dimensão positiva do conceito de ideologia. Há que se destacar em Giroux a importância do resgate do papel ativo e, ao mesmo tempo, crítico da categoria ideologia, uma vez que o próprio autor também se caracteriza por possuir uma postura mais voltada para a relação entre teoria e prática educacionais. Porém, na ânsia de potencializar a dimensão positiva da ideologia, parece incorporar as contribuições de Gramsci fora de seu contexto histórico e desconhecer ou minimizar as poderosas influências da razão instrumental, e acaba expressando um otimismo irreal, ingênuo. Não é possível, a nosso ver, resgatar para os dias de hoje as dimensões positivas presentes explicitamente nos primórdios da burguesia, enquanto um valor universal, esquecendo-se de todos os acontecimentos históricos que se deram de lá até os dias atuais. Um outro questionamento que se poderia fazer a Giroux é que ele afirma enfaticamente a necessidade de se buscar a dimensão dialética da ideologia, mas carrega sobremaneira suas perspectivas positivas, de tal modo que o outro lado da questão quase que desaparece.

Para Adorno e Horkheimer, na medida em que resgatam a dimensão marxiana, a categoria ideologia se caracteriza por ser este processo de formação da falsa experiência social, mediada pelas representações que se encontram vinculadas de forma imediata com a realidade. Isto não quer dizer que tal constatação conduz necessariamente a posturas derrotistas e pessimistas, como possa parecer numa análise superficial. Muito pelo contrário. Conduz sim à necessidade de se elaborar a crítica da ideologia, utilizando-se, para tanto, do método central em todas as suas obras: o da crítica imanente.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ADORNO, T. W. **Dialéctica negativa**. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade. Trad. Flávio R. Kothe. In: COHN, G. **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T. W. A indústria cultural. Trad. Amélia Colm. In: COHN, G. **Theodor W Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Claudia Moura. In: RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno**: quatro textos clássicos. São Carlos: UFSCar, 1992 (publicação interna).
- COHN, G. Difícil reconciliação: Adorno e a dialética da cultura. In **Lua Nova**: revista de cultura e política, Marco Zero, n.20, maio 1990.
- COHN, G. **Theodor W Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. Trad. Luis Lopez Ballesteros y de Torres. In: **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.3.
- GIROUX, H. **Pedagogia Radical**. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez Editora, 1983
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MAAR, W, L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI,

- B.(org.). **Teoria crítica e Educação**: a formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995.
- MAAR, W, L. Lukács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, Cedec/Marco Zero, n. 27, 1992, p.171- 200.
- MARKERT, W. Educação e conceito de Modernidade: as relações entre trabalho e Educação, interação e sujeito na visão da teoria crítica da formação. In: PUCCI, B. (org.), **Teoria crítica e Educação**: a formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995, p. 103-120.
- MOURA ABREU, C. B. Introdução ao pensamento de T. W Adorno e suas contribuições para a Educação contemporânea. São Carlos: UFSCar, publicação interna, 1993. **Dissertação de mestrado**.
- PUCCI, B. Teoria crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e Educação**: a formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995, p 11-58.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. São Carlos: UFSCar, 1994 (publicação interna).
- RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno**: quatro textos clássicos: Traduções. São Carlos: UFSCar, 1992 (publicação interna).
- ROUANET, S. P. **Teoria crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- ZUIN, A. A. Seduções & simulacros: reflexões sobre indústria cultural, resistência e reprodução em Educação. In: PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e Educação**: a formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995.

VII

A Dialética do Esclarecimento em tempos de neoliberalismo, 2020 ¹

Quando perdemos a capacidade de nos indignarmos com as atrocidades praticadas contra outros, perdemos também o direito de nos considerarmos seres civilizados (Vladimir Herzog - 1937-1975)

O livro *“Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”*, publicado em 1944 por Theodor Adorno e Max Horkheimer, apresenta questionamentos e ensinamentos também para os homens do início do século XXI. Quando o livro veio à luz pela primeira vez, há 76 anos, seus autores, professores universitários, judeus, viviam exilados nos Estados Unidos; o mundo se amedrontava pelos horrores da Segunda Guerra Mundial (1939-1945); a rede de campos de concentração do Terceiro Reich, Auschwitz, na Polônia, desenvolvia experiências médicas, envenenou com gás e/ou deixou morrer de fome cerca de 1,3 milhão pessoas, 90% delas judeus (maio de 1940 a janeiro de 1945).

O primeiro ensaio de *Dialética do Esclarecimento*, intitulado *“O conceito de Esclarecimento”*, assim se inicia:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17)

¹ Este ensaio foi apresentado na Mesa-Redonda *“Educação, autoritarismos e solidariedades”*, em 2020, na 14ª. Reunião Regional ANPEd SUDESTE, na UERJ, Rio de Janeiro. Texto inédito.

Esta exposição se propõe a refletir sobre a atualidade deste ensaio e constatar que quanto mais o esclarecimento – o desenvolvimento científico-tecnológico – avança em suas conquistas prático-cognitivas, tanto mais a dominação, o autoritarismo, se faz presente e atuante.

Adorno e Horkheimer, ao traçarem o percurso do conhecimento no mundo ocidental, em diálogo com Francis Bacon (1561-1626), nos mostram que o **saber** se transformou no **poder** que os homens foram conquistando, na luta pela sobrevivência e na exploração da natureza e do próprio homem. Mostram-nos, ainda, que a “essência desse saber” é a **técnica**, que não está preocupada com conceitos e imagens, com preceitos ético-políticos, e sim com o fazer, com a utilização do trabalho do outro a serviço de interesses particulares. O desenvolvimento do conhecimento científico e, particularmente, sua transformação em técnicas de sobrevivência, de dominação, foram proporcionando a grupos humanos, a nações, o domínio sobre a natureza e sobre os próprios seres humanos – de um grupo social sobre outro; de uma nação tecnologicamente desenvolvida sobre outra com técnicas rudimentares de sobrevivência. No desenvolvimento do saber e de suas técnicas, predominaram, através dos tempos, a busca dos interesses específicos de pessoas, de grupos, de nações e não o interesse geral dos seres humanos. “A opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. É essa unidade de coletividade e dominação e não a **solidariedade**, que se sedimenta nas formas do pensamento” (*Ibidem*, p. 17-18; 31).

São inúmeras as referências e as análises dos autores sobre o poder do saber técnico no sistema capitalista de produção dos anos 1940, que persistem e se intensificam no neoliberalismo de nossos dias. Cito algumas dessas referências analíticas:

“(…) O número tornou-se o cânone do esclarecimento. (...) A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o

heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

- “(...) o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento ... o procedimento matemático tornou-se o ritual do pensamento. (...) ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento” (*Ibidem*, p. 33).

- “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (*Ibidem* p. 38).

Na conferência “Educação após Auschwitz”, de 1965, na Rádio de Hessen, Adorno, após enfatizar que a primeira de todas as exigências para educação é a de que “Auschwitz não se repita”, traz pertinentes considerações sobre a consciência coisificada e sua relação com a técnica: “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (ADORNO, 1995, p. 132). Isso ele dizia há 55 anos atrás, imagem vocês a relação dos contemporâneos, particularmente dos jovens, com as tecnologias digitais! Para o frankfurtiano, “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico”. As pessoas são levadas a considerar a técnica como algo autônomo, como um fim em si mesmo. “Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas”. E conclui essa abordagem com a sutil observação:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. (ADORNO, 1995a, p. 132)

E no diálogo com Becker sobre a temática “Educação contra a Barbárie”, em 1968, Adorno inicia seu arrazoado apresentando sua conceituação de **barbárie**, na relação com o desenvolvimento tecnológico do momento. Diz ele:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização, (...), mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995b, p. 155).

Se “a terra totalmente esclarecida” dos anos 1950 resplandecia “sob o signo de uma calamidade triunfal”, como se encontra o nosso planeta em tempos de neoliberalismo, ou seja, 70 anos depois? É o que vamos tentar descrever, a seguir, com apoio teórico de Dardot e Laval (2004 e 2016) e observando a densidade e o crescimento da violência e do autoritarismo.

De um lado, o desenvolvimento dos mais diversos tipos de tecnologias alcançou níveis inimagináveis nos dias de hoje e prometem infinitamente mais. Vou destacar apenas dois objetos tecnológicos vinculados à área da Educação, mas não apenas: os “computadores”, que não foram inventados para jogos e nem mesmo para uso pessoal e sim para comunicação militar. Porém o avanço das tecnologias empregadas neles possibilitou que as

máquinas fossem bem menores e mais aparelhadas, possibilitando o seu uso nas mais diferentes atividades empresariais, culturais, comunicacionais, educacionais e domésticas.

Os “*smartphones*”, telefones inteligentes que integram em si mesmo computadores e celulares, pelo uso de um sistema operacional que permite a incorporação de aplicativos para os mais diversos fins educacionais, comunicacionais, domésticos e pessoais.

É inegável que o desenvolvimento tecnológico está ampliando e popularizando cada vez mais o uso de suas máquinas e de suas tecnologias. Por outro lado, o espantoso desenvolvimento tecnológico está antes de tudo e de forma escancarada a serviço do capital e do mercado neoliberal e não da solidariedade social. Vou elencar apenas dois dados informacionais que revelam essa injusta e injuriosa situação:

- O desenvolvimento tecnológico e econômico atual apresenta as condições necessárias para que nenhuma pessoa passe fome. No entanto, não é o que acontece. O relatório “O Estado da Insegurança Alimentar e Nutricional do Mundo”, da UNICEF, em julho de 2020, estima que cerca de 690 milhões de pessoas passaram fome em 2019 – um aumento de 10 milhões em relação a 2018; um aumento de aproximadamente 60 milhões em cinco anos. As pessoas que passam fome são mais numerosas na Ásia e na África. O relatório prevê que a Covid-19 pode levar mais 130 milhões de pessoas à fome até o final de 2020.

- Desigualdade econômica entre as pessoas no Brasil: nosso país é o vice-campeão em desigualdade no mundo. Esses dados são fornecidos por Pedro Herculano de Souza, sociólogo e pesquisador do IPEA sobre a concentração de renda entre os ricos no Brasil. A pesquisa, com base nos dados fornecidos pelas pessoas físicas ao Imposto de Renda, mostra que 1% dos mais ricos no Brasil – cerca de 1,5 milhão de pessoas, concentra 23,2%

da renda total declarada. O Brasil só perde para o Qatar, onde 1% da população possui 27% da riqueza. Na França, 1% possui 10%.

Vou anexar a esses dados, considerações críticas e formativas de intelectuais brasileiros vinculados à Economia de Francisco e Clara. Dizem eles:

- O Cartão de crédito, no Brasil, cobra até 320% de juros/ano. Nos EUA apenas 20%; A Compra a prazo no Brasil se processa com 100% de juros/ano. Na Europa, menos de 13%. 60 milhões de brasileiros estão endividados. O Estado paga 40% de sua receita em juros aos bancos. Pequenas empresas pagam 50% de juros/ano pelos empréstimos. Na Europa, só 2%. Cresce o número de bilionários no Brasil que lucram só com a exploração dos juros pagos pelo povo.

Proposta: Vamos levar ao mundo uma nova economia justa, sustentável, inclusiva e ecológica!

Dardot e Laval, em *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal* (2009) nos trazem análises e fatos que atestam que o mundo continua vertiginosamente sendo esclarecido – pelas mais diferentes tecnologias –, e que, à semelhança do capitalismo tardio dos anos 1950, essa avalanche de transformações e de tecnologias continua estabelecendo “uma calamidade universal”. Os dois pensadores franceses nos mostram inicialmente que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Quero destacar nesse livro duas características fundamentais do neoliberalismo:

1). A violência com que o sistema impõe sua forma de ser na economia e na própria sociedade: Como “ideologia” e, ao mesmo tempo, como “um sistema normativo”, a ação neoliberal visa não apenas mudar a economia e purificá-la das ingerências públicas, mas também incutir seu espírito na transformação da sociedade; e age de forma como que bélica na imposição de seus

princípios básicos: a concorrência e o modelo empresarial. O estado se torna um dos braços fortes do sistema na contenção dos salários e dos gastos públicos, bem como na redução dos direitos adquiridos. O postulado dessa nova orientação é que “a gestão privada é sempre mais eficaz que a gestão pública”. Como consequências desse processo impositivo se realizam, de um lado, o empobrecimento real dos assalariados; e de outro, o aumento da concentração de rendas em mãos de poucos e a financeirização da economia.

A 2ª. característica fundamental se refere ao processo formativo neoliberal. É necessário moldar os sujeitos para que se tornem “empreendedores” e, como tais, aprendam a aproveitar as oportunidades de lucro e desenvolvam em si um “processo permanente de concorrência”. Há uma primazia da concorrência sobre a solidariedade. A empresa se torna um modelo ideal de subjetivação: cada indivíduo se apresenta como um empreendimento a ser gerido por ele mesmo, como um capital a ser frutificado. Ser empreendedor de si mesmo significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso.

Christian Laval, no livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de 2003, nos traz mais algumas referências específicas sobre o tipo de escola e de formação predominante nos dias de hoje na civilização ocidental. Vou destacar apenas algumas características da escola e da educação neoliberal.

A escola, que tempos atrás se propunha desenvolver nos educandos valores e saberes sociais, culturais e políticos, na ideologia neoliberal estabelece objetivos educacionais diretamente orientados pela competitividade. Nessa perspectiva, a escola deve abandonar as atividades relacionadas a “saberes supérfluos, impostos, aborrecidos”, para que os formandos usufruam com proveito os saberes escolares, tidos como bens essencialmente econômicos.

O Homem flexível e o trabalhador autônomo constituem os pontos chaves do novo ideal pedagógico; a concorrência entre as

escolas bem como a competitividade entre os alunos, se transformam em metodologias didáticas primordiais e o novo professor, como empreendedor líder, não tem mais como função principal ensinar e sim motivar, guiar, avaliar. Para tanto, as tecnologias audiovisuais estão a seu dispor e ao dispor dos alunos.

São muitas as violências geradas nos ambientes escolares e/ou a partir deles em tempos de neoliberalismo, em que os celulares ingressam em salas de aulas e são utilizados ou não como instrumentos de pesquisa e, muitas vezes, como instrumentos de crítica e violência contra atitudes dos mestres-escolas. Os alunos, às vezes, questionados por seus mestres na presença de seus colegas e/ou em questionamento a atitudes de professores como donos da verdade, encontraram nas gravações dos celulares um instrumento pertinente de se posicionarem contra os mestres e de espalharem, através das redes sociais, suas vinganças pessoais. Antonio Zuin analisa com pertinência e competência a relação entre docentes e discentes em tempos de neoliberalismo.²

Theodor Adorno e Max Horkheimer, no ensaio “O Conceito de Esclarecimento”, de 1944, não obstante terem privilegiado a perspectiva autoritária e negativa do saber, da técnica na história da civilização ocidental, não se esqueceram de destacar a dimensão crítica e emancipatória que o esclarecimento carrega dentro de si. Segundo os autores, “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficiente para destruir os mitos”; “(...) e o conceito é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las”. Vamos levantar alguns desses momentos utópicos:

² Destaco os seguintes livros de Antônio Zuin: *Adoro Odiar Meu Professor*, Campinas: Autores Associados, 2008; *Violência e Tabue Entre Professores e Alunos: a Internet e a Reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2012; *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Edições Loyola, 2017; *Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar* (no prelo, a ser publicado pela Editora da UFSCar).

Para eles, “Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento” (p.44). E continuam:

Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele não é somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também, enquanto tomada de consciência do próprio pensamento, (...) um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça. Graças a essa consciência da natureza do sujeito (...) o esclarecimento se opõe à dominação em geral. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43-45)

Há ainda no último parágrafo do ensaio “O Conceito de Esclarecimento” outra consideração crítica que destaca a potencialidade transformadora do esclarecimento, quando ele não abdica de sua realização. Cito:

Uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça. ... O esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao último acordo com seus inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega. O espírito dessa teoria intransigente seria capaz de inverter a direção do espírito do progresso impiedoso, ainda que estivesse em vias de atingir sua meta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

Adorno, nos dois ensaios educacionais por nós citados – “A Educação após Auschwitz” e “A Educação contra a Barbárie” – ressalta também o potencial emancipatório do esclarecimento. Na “Educação após Auschwitz” (1995a) diz:

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica; (ADORNO, 1995a, p. 121)

O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão de Kant; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação; (*Ibidem*, p. 125)

(...) contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. (*Ibidem*, p. 127)

No diálogo com Becker em “Educação contra a Barbárie”, Adorno, diante das manifestações e dos resquícios de barbárie presentes na Alemanha de então (1968), entende que uma mudança radical da sociedade nesse momento histórico é muito difícil, porém é possível “gerar um clima incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente ainda na educação alemã”. E continua:

Esta questão central para mim é decisiva; é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: essa passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (ADORNO, 1995b, p. 164).

Termino este ensaio com algumas considerações de Laval, extraídas da “Conclusão” do livro *A Escola não é uma empresa*. Para o autor, a pressão neoliberal é muito forte e se empenha em dominar completamente a escola pública, embora não o tenha conseguido ainda. As alternativas que nos restam são: combater os preceitos e as práticas neoliberais e lutar por políticas e saberes capazes de se contrapor a essa tendência; lutar pela liberdade de pensamento e de pesquisa e para que a educação seja reconhecida como um direito de todos. E, finalmente,

Reconstruir nas representações sociais e nos programas políticos, uma concepção de educação como bem público e como bem comum. Para impedir que a educação se torne sempre mais uma mercadoria, é

preciso impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola (LAVAL, 2004, p. 312; 319; 321).

Referências

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor. A Educação contra a Barbárie. In **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995b.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 6a. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

VIII

A Dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades, 2012 ¹

Com o apoio de conhecidos estudiosos de epistemologias, metodologias e técnicas de pesquisa, como Thiollent, Sanchez Gamboa e Severino, este artigo se propõe a estudar elementos que constituem a metodologia da *dialética negativa* e suas contribuições para as pesquisas atuais na área das Ciências Humanas e Sociais, particularmente, na Educação. Inicialmente apresenta considerações sobre o conceito de *Dialética negativa*, nome de um dos principais livros de Theodor Adorno, publicado em 1996, mas cujo conceito se faz presente em ensaios e livros do pensador frankfurtiano desde os anos 1931. A *Dialética negativa* se constitui no diálogo com Hegel e, ao mesmo tempo, em contraposição à sua dialética idealista; a seguir, aborda dois elementos metodológicos que a constituem (são muitos): o duplo sentido do conceito e a ideia de constelação; e termina o texto com a análise de um modelo de utilização da metodologia da *dialética negativa* na educação, construído por Theodor Adorno, no ensaio *Teoria da Semiformação*.

Introdução

Thiollent, no livro *Metodologia da Pesquisa-Ação*, ao analisar a ambiguidade presente no conceito “metodologia”, entre outras considerações, afirma que “metodologia”, além de ser uma disciplina que estuda os métodos, é também considerada

¹ Este ensaio foi publicado pela *Revista e-Curriculum* (PUCSP), em 2012, v. 08, p. 01-24.

como modo de conduzir a pesquisa; e complementa: “metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses e dados adequados” (1985, p. 25). Sanchez Gamboa, em seu livro *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*, nos esclarece que “(...) um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real” (2007, p. 48). Severino, por sua vez, no livro *Conhecimento, pesquisa e educação*, assevera que “o pesquisador precisa estar atento à compatibilidade que deve existir entre as técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica” (2001, p. 60).

Com as bênçãos desses conhecidos estudiosos de epistemologias, metodologias e técnicas de pesquisa, acima reverenciados, vou tentar o estudo e a análise de alguns elementos que constituem a metodologia da *dialética negativa* e suas contribuições para as pesquisas atuais na área das Ciências Humanas e Sociais, particularmente, na Educação. Inicialmente farei algumas considerações sobre a *dialética negativa* de Theodor Adorno; a seguir, apresentarei dois elementos metodológicos que a constituem (são muitos): o duplo sentido do conceito e a ideia de constelação; e terminarei o texto com a análise de um modelo da utilização da metodologia da Dialética Negativa na educação.

Dialética Negativa é o nome de um dos principais livros de Theodor Adorno, publicado em 1966, mas o conceito dialética negativa se faz presente em ensaios e livros do pensador frankfurtiano desde tempos passados. Já nas crônicas ético-estéticas das *Minima Moralia*, escritas de 1944 a 1947, quando em exílio nos Estados Unidos, Califórnia, a ideia da negatividade perpassa os aforismos do livro. Cito três momentos: o primeiro, logo na “Dedicatória”, ao citar uma reflexão de Hegel: “O

espírito não é como o Positivo que desvia o olhar do Negativo (...); ele só é esse poder quando encara de frente o Negativo e nele permanece” (1992, p. 09). O segundo: “(...) Não há mais beleza nem consolo algum fora do olhar que se volta para o horrível, a ele resiste e diante dele sustenta, com implacável consciência da negatividade, a possibilidade de algo melhor” (1992, p. 19). E, no último aforismo das *Mínima Moralia*, denominado “Para Terminar”, a dialética negativa adorniana mostra a força das dimensões teórica e ética:

“O conhecimento não tem outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo (...). Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se estranhe, revelando suas fissuras e fendas, tal como um dia, indigente e deformado, aparecerá na luz messiânica. Obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão somente do contato com os objetos, é a única coisa que importa para o pensamento. É a coisa mais simples de todas, porque a situação clama irrecusavelmente por esse conhecimento, mais ainda, porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário” (1992, p. 216).

Mas é em seu livro paradigmático, *Dialética negativa* (2009), que Adorno vai apresentar, por meio de inumeráveis variantes, os elementos constitutivos de sua concepção teórico-metodológica. Diz ele, no Prefácio da obra: “A formulação Dialética negativa é um atentado contra a tradição (...). A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar seu paradoxal título é uma de suas intenções” (Cf. 2009, p. 7).

São vários os elementos conceituais metodológicos que entram na composição do sintagma “dialética negativa”. Vou, nesta exposição, analisar apenas dois: o duplo sentido do conceito e a ideia de constelação.

Com Hegel, contra Hegel

A *Dialética negativa* se constitui no diálogo com Hegel e, ao mesmo tempo, em contraposição à sua dialética idealista. À semelhança de Hegel, a negação é a mediação fundamental na passagem de um momento a outro no processo da constituição do conhecimento. Em contraposição a Hegel, a permanência na negatividade adia a síntese por tempo indeterminado: “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. (...). Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática” (2009, p. 11). À semelhança de Hegel é através do conceito que o sujeito conhece o objeto, pois o instrumental de intervenção da filosofia são os conceitos. Em contraposição a Hegel, o conceito, mesmo sendo uma “*adequatio rei et intellectus*”², com dizia a filosofia tradicional, não consegue captar o objeto em sua plenitude; ele é universal, abstrato, formal; o objeto por ele representado é particular, concreto, histórico: “A dialética é a consciência consequente da não-identidade” (2009, p. 13) entre conceito e objeto. E porque o conceito é a tentativa frustrada de o sujeito se identificar com o seu não-outro, o objeto, a filosofia padece de uma enorme ingenuidade: “saber quão pouco alcança o que é pensado e, no entanto, falar como se o possuísse inteiramente” (2009, p. 21). A dialética, na teimosia de seu momento negativo, é a tentativa de extinguir o suposto poder autárquico do conceito, arrancando-lhe dos olhos as vendas (Cf. 2009, p. 19). E, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito em seu objetivo específico, o estimula a ir além de si mesmo, em busca daquilo que, no processo de conhecimento, foi reprimido, desprezado, ignorado: “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar seu” (2009, p. 15). Ora, essa dialética que prioriza o objeto, que

² “Adequação da coisa com o intelecto”.

desnuda o sujeito, que atesta a fragilidade do conceito, ela mais intensamente do que nunca precisa da insistência do sujeito: “Em uma oposição brusca ao ideal de ciência corrente, a objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeito. Senão, a experiência filosófica definha” (2009, p. 42).

Em outras palavras, a filosofia só pode realizar o empreendimento de superar o conceito através do próprio conceito. Esta é a expressão chave que sustenta os aforismos da Dialética Negativa, em suas infindáveis variantes. Cito algumas: “o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do não-conceitual” (2009, p. 16); “A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos (...)” (2009, p. 17); “Os conceitos — mesmo o de Ser da lógica hegeliana — visam algo para além de si mesmos” (2009, p. 18); “A reflexão filosófica assegura-se do não-conceitual no conceito” (2009, p. 19); “Na nostalgia (que anima a arte como algo não-conceitual – bp) reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (2009, p. 22); “Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (2009, p. 24); “Verdadeiros são os pensamentos que não se compreendem a si mesmos” (2009, p. 48); “Somente os conceitos podem realizar aquilo que o conceito impede” (2009, p. 53).

O duplo sentido do conceito

E para realizar essa façanha de ir além do conceito através do próprio conceito, Adorno se utiliza de diferentes elementos teórico-metodológicos; e o duplo sentido do conceito é um deles. Para o frankfurtiano, um mesmo conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, em que polos opostos se tensionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também. A dialética se garante enquanto permanente tensão entre o pensamento, que é abstrato, universal e a realidade, que é contraditória, antagônica; os dois lados do conceito são expostos e, simultaneamente,

confrontados entre si na tentativa de pensar o que lhe escapa. Alguns exemplos ilustrarão melhor o que se entende pelo duplo sentido do conceito. Assim, na *Dialética do Esclarecimento*, livro escrito a quatro mãos com Horkheimer, nos anos 40 do século passado, os autores reconstróem a dialética histórica da razão, argumentando que o esclarecimento (o iluminismo) sempre perseguiu o objetivo de livrar os homens do mito e investi-los na posição de senhores da natureza e dos outros seres da natureza; “mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (1985, p. 17). O esclarecimento, que se desenvolve enquanto o triunfo da razão sobre o mito, transforma-se, com o progresso da razão, em mito a serviço da dominação do homem e da natureza, tendo como instrumento de ação o procedimento eficaz, o cálculo, a fórmula, o número: “Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar” (1985, p. 34). Ou seja, o esclarecimento, ao mesmo tempo em que gera luz, petrifica-se enquanto mito.

Ainda na *Dialética do Esclarecimento*, a criação do conceito *Indústria Cultural* por Adorno e Horkheimer expressa bem o que estamos nomeando como duplo sentido. Afinal, a indústria cultural é cultura ou indústria? Nem uma e nem outra, se tomadas isoladamente, pois uma exclui a outra; contudo se compõem mutuamente para expressar a progressiva mercantilização dos bens culturais no desenvolvimento do sistema capitalista. Não é cultura porque a promessa de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente (condição *sine qua non* da cultura, da formação cultural) é, como que, sufocada pela assimilação dominante aos valores da sociedade esclerosada em que vivem; nem é indústria em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com sua produção. Gabriel Cohn nos mostra que Adorno, em suas análises, adota o procedimento de jogar

um polo do objeto cultural contra o outro, para demonstrar a impossibilidade de tratar cada um isoladamente. Tratar os dois polos conjuntamente é mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria. Há mediação da indústria no interior da cultura (1986, p. 19). Ao mesmo tempo, no conceito de indústria cultural está presente a dimensão de cultura, enquanto promessa, mutilada, que se realiza às avessas, mas que pode ainda sugerir sua realização e abrir perspectivas de se resgatar elementos crítico-formativos. Daí o duplo sentido, a ambiguidade e os espaços de tensão e possibilidades que esse conceito carrega em si.

Nos aforismos da *Dialética negativa* é constante a utilização do duplo sentido dos conceitos. Nos aforismos 09 a 12, Adorno analisa o conceito de sistema filosófico; de um lado, mostra o “zelo paranóico” de todo sistema filosófico de não tolerar nada fora de si mesmo, pois o mínimo resquício de não-identidade poderia desmentir sua abrangência e causar-lhe inquietação; e compara os sistemas filosóficos a animais famintos, predadores, que querem devorar tudo: “O sistema é o ventre que se tornou espírito, a fúria é a marca registrada de todo e qualquer idealismo” (2009, p. 28). Toda filosofia tinha em comum a premissa de que ela só seria possível como sistema; essa crença teria paralisado a filosofia. Não só, para Adorno, em termos histórico-filosóficos, os sistemas do século XVIII eram uma representação, no espírito, dos interesses da classe burguesa, que tinha destruído a ordem feudal e a sua expressão reflexiva, a escolástica, e que sentia medo do caos que ela própria tinha gerado e que, para sua segurança, neutralizava rapidamente todo passo em direção à emancipação pelo fortalecimento da ordem, do sistema (Cf. 2009, p. 26). Daí a prevalência do espírito em relação ao mundo, da totalidade em relação ao individual, da identidade entre o ideal e o real. Portanto, para o frankfurtiano, a filosofia precisava manter o sistema, pois o que lhe era heterogêneo, a realidade histórica, social, se lhe apresentava

como sistema administrado. Por outro lado, a filosofia, ao transpor a força do pensamento para a determinação aberta dos momentos particulares, precisa daquele espírito sistemático que D'Alembert distinguiu e levou em conta na composição da Enciclopédia: "O pensamento enquanto enciclopédia, algo racionalmente organizado e não obstante descontínuo, assistemático e mais espontâneo, exprime o espírito autocrítico da razão" (2009, p. 33). É preciso perceber o momento particular em sua conexão imanente com outros momentos ao invés de meramente adaptá-lo ao todo, ao sistema de referências. "(...), a força especulativa capaz de lançar pelos ares o indissolúvel é a força da negação. É somente nela que sobrevive o caráter sistemático. As categorias da crítica ao sistema são ao mesmo tempo aquelas que concebem o particular" (2009, p. 30; 32). Então, na própria conceituação da filosofia enquanto sistema, Adorno detecta duas dimensões antagônicas, que se confrontam, o espírito de sistema e o espírito sistemático. Não se pode hipostasiar nem um e nem o outro, nem o conceito e nem o objeto, nem a totalidade e nem os elementos. É da fricção entre os dois que a força da filosofia brota.

No aforismo 07, intitulado "Infinitude" (2009, p. 19-22), Adorno tece considerações sobre a ideia de infinito, corrompida pelo idealismo, quando se vangloria da capacidade de o conceito captar o objeto de forma ilimitada, exaustiva, abrangente, produzindo a identidade entre o que representa e o que é representado. É preciso refuncionalizar essa ideia legada pelo idealismo; é preciso desmitologizar o conceito, impedir seu supercrescimento; que ele se absolutize. A filosofia quer mergulhar a fundo perdido no que lhe é heterogêneo; mas sabe de suas limitações; conhece a precariedade de seu instrumento de intervenção, o conceito: "O conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente. Ele não deve promover o aparecimento do fantasma do todo" (2009, p. 20). Contudo — e aqui Adorno retoma as aspirações dos românticos alemães — o infinito, enquanto impossível, continua sendo o ideal da

filosofia; ela quer de tal maneira aproximar o conceito do objeto de modo a desfazer a diferença entre um e outro; e sofre de tristeza (nostalgia) por não conseguir realizar essa infinitude. Mas ela não desiste em sua trajetória e vai buscar no lúdico, na *mimesis*, no momento estético — como faziam os românticos alemães — afinidades ilimitadas entre o conceito e o objeto; aproxima-se da arte, mas sem deixar de ser filosofia: “O conceito não consegue defender de outro modo a causa daquilo que reprime, a da *mimesis*, senão na medida em que se apropria de algo dessa *mimesis* em seu próprio modo de comportamento, sem se perder nela” (2009, p. 21). Então, o infinito enquanto visto pelo idealista desenhava o fetiche do conceito; visto na proximidade de elementos não-conceituais, se transforma numa aspiração possível.

A ideia de Constelação

Na conferência de 1931, “A Atualidade da Filosofia”, Adorno afirmava que a autêntica interpretação filosófica se desenvolvia à maneira das soluções dos enigmas, ou seja, nestes, os elementos singulares e dispersos do fenômeno são colocados em diferentes ordenações, até que se juntem em uma figura, da qual se salta para fora a solução; do mesmo modo a filosofia, na análise de um particular concreto, tem de dispor seus elementos em *constelações mutáveis*, em diferentes tentativas de ordenação, até que eles se encaixem em uma figura legível como resposta. “Não é tarefa da filosofia investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens a partir dos elementos isolados da realidade” (2000, p. 10). É, pois, da construção de *constelações mutáveis*, com a finalidade de extrair conexões entre os elementos fenomênicos para interpretá-los filosoficamente, que vamos falar um pouco agora.

A inspiração adorniana da ideia de constelação vem de Benjamin, que dizia: “as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas” e que para construir as ideias é necessário continuamente voltar-se aos fenômenos mesmos, pois as ideias não são eternas e sim constelações historicamente específicas (Cf. Buk-Morss, 1981, p. 97 e 201). Adorno dedica dois aforismos da *Dialética negativa* (“Constelação” e “Constelação na Ciência”) para tratar especificamente dessa categoria. Para ele a constelação ilumina o que há de específico no objeto e que não é levado em consideração pelo conceito no processo de conhecimento; isso porque as constelações só representam de fora aquilo que foi amputado pelo conceito do seu interior. Quando os conceitos se reúnem em forma de configuração em torno do fenômeno a ser conhecido, eles alcançam por meio do pensamento aquilo que o conceito extirpou de si. Adorno se utiliza de uma comparação dialética, já elaborada na Conferência de 1931, para representar visualmente a imagem e a ideia de constelação. Diz ele:

Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados; não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (2009, p. 141-142).

No aforismo “Constelação na Ciência”, argumenta que Max Weber, no livro *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, ao utilizar-se do procedimento de definição para delimitar seus conceitos, recusa o esquema tradicional — “*genus proximum, differentia specifica*”³ — e exige que os conceitos sociológicos sejam compostos de maneira gradual a partir de seus elementos singulares extraídos da realidade histórica. E que, mesmo no livro *Economia e Sociedade*, em que são muitas as definições, “elas

³ “Gênero próximo e diferença específica”.

não são apenas fixações conceituais, mas muito mais tentativas de expressar, por meio da reunião dos conceitos em torno do conceito central, aquilo ao que ele remete, ao invés de circunscrevê-lo com fins operacionais” (2009, p. 143).

Vamos apresentar um exemplo, a meu ver paradigmático, da utilização da ideia de constelação na *Dialética negativa*; trata-se da interpretação do “princípio de troca como princípio de identificação”, composto por Adorno no aforismo “Sobre a Dialética da Identidade”. Vou citar o texto, apesar de longo, e comentá-lo:

O princípio de troca, a redução do trabalho humano ao conceito universal abstrato do tempo médio de trabalho, é originariamente aparentado como o princípio de identificação. Esse princípio tem na troca o seu modelo social e a troca não existiria sem esse princípio; por meio da troca, os seres singulares não idênticos se tornam comensuráveis, idênticos. A difusão (extensão) do princípio transforma o mundo todo em algo idêntico, em totalidade. Não obstante, se o princípio fosse abstratamente negado; se ele fosse proclamado como o ideal de não precisar mais proceder, por reverência ao irredutivelmente qualitativo, segundo equivalentes, então isso constituiria uma desculpa para retornar à antiga injustiça. Pois a troca de equivalentes constituiu desde sempre em trocar em seu nome desiguais, em se apropriar da mais valia do trabalho. Se simplesmente se anulasse a categoria de medida da comparabilidade (a categoria métrica de convertibilidade), no lugar da racionalidade, que reside no princípio de troca, em verdade, ideologicamente, mas também enquanto promessa, apareceriam (retornariam) a apropriação imediata, a violência, e, hoje em dia, o privilégio nu e cru dos monopólios e dos cliques. A crítica ao princípio de troca enquanto princípio identificador do pensamento quer a realização do ideal de uma troca livre e justa que até os nossos dias não foi senão mero pretexto. Somente isso seria capaz de transcender a troca. Se a teoria crítica desvelou a troca enquanto troca do igual e, no entanto, desigual, então a crítica da desigualdade na igualdade também tem por meta a igualdade, apesar de todo ceticismo do ideal burguês de igualdade que não tolera nada qualitativamente diverso. Se não mais

se retivesse, de nenhum homem, uma parte de seu trabalho e, com ele uma parte de sua vida, então a identidade racional seria alcançada e a sociedade estaria para além do pensamento identificador. (2009, p. 128) ⁴

No ensaio de 1931, a “Atualidade da Filosofia”, Adorno já tinha destacado a criação do conceito “mercadoria” por Marx como uma configuração marcante que, de forma intensa e expressiva, iluminou as contradições da época e continua a espargir suas luzes interpretativas para os dias de hoje. Diz ele (Cf. 2000, p.11) que a figura histórica da forma mercadoria e do valor de troca, à semelhança de uma fonte de luz, pôs a descoberto a configuração de uma realidade, que a investigação do problema da coisa-em-si se esforçava em vão na busca de seu sentido. E em vários momentos da *Dialética negativa*, o frankfurtiano argumenta que o pensamento idealista hegeliano do século XIX é uma transposição para o espírito da ideologia burguesa em vigência nos países europeus mais avançados de então (Cf. 2009, p. 28; 31; 49). Cito um desses momentos: “Conceito e realidade possuem a mesma essência contraditória. Aquilo que dilacera a sociedade de maneira antagônica, o princípio de dominação, é o mesmo que, espiritualizado, atualiza a diferença entre o conceito e o que lhe é submetido” (2009, p. 49). Daí se entender o parentesco entre o “princípio de troca” e o “princípio de identificação”: o primeiro por reduzir toda mercadoria ao conceito universal abstrato de tempo médio de trabalho; o segundo por identificar, e, portanto, reduzir todo conceito, universal, abstrato, ao objeto, real, histórico. A troca outra coisa não faz senão identificar toda e qualquer mercadoria com o tempo médio de trabalho utilizado para a sua produção: “os seres singulares não idênticos se tornam comensuráveis, idênticos”. Assim como o idealismo, enquanto sistema, tende a

⁴ Na interpretação de parte do aforismo citado, trabalhei a tradução de Marco Antonio Casanova (Zahar, 2009, p. 128) com a tradução de Newton Ramos-de-Oliveira (inédita) para deixar o texto ainda mais expressivo.

enquadrar todas as manifestações do espírito em seu interior, para ostentar sua autarquia e para não perder o controle; assim também, o sistema capitalista tende a reduzir tudo a mercadoria, até as manifestações espirituais, culturais, pois assim ele se mantém dominante e senhor do mundo: “A difusão do princípio transforma o mundo todo em algo idêntico, em totalidade”. Então fica claro, nesse primeiro momento, que o conceito, enquanto quer abarcar o todo do objeto, é falso; assim como o princípio de troca é falso, pois troca o desigual como se fosse igual. Esta é a crítica radical de Marx ao sistema capitalista que busca o seu desenvolvimento e permanência com a exploração da força de trabalho; e é a estrela mais luzidia da constelação “mercadoria”.

Mas Adorno acrescenta outras estrelas para iluminar o conceito e fazê-lo dizer mais de si mesmo. E a primeira delas é jogar o princípio de troca contra seu passado, para no confronto entre os dois momentos, extrair-lhe potencialidades. Se o princípio de troca não fosse mais levado em consideração enquanto parâmetro de câmbio de equivalentes; se se anulasse sua métrica de convertibilidade; se se eliminasse a racionalidade, mesmo que questionável, que ele carrega em suas transações; se ele fosse negado abstratamente, sem levar em consideração a história que movimenta sua constituição; o que isso poderia significar para os homens dos dias de hoje? Na verdade, a conceituação do princípio de troca como o coração do sistema capitalista só foi possível a Marx naquele momento específico; e muitos elementos dispersos da realidade foram levados em conta para o seu surgimento: a revolução industrial na Inglaterra e a filosofia dos empiristas bretões do século XVII; a revolução política francesa e o iluminismo dos enciclopedistas do século XVIII; os escritos dos economistas burgueses; a *Aufklärung* tedesca expressa no idealismo de Kant, Fichte e Hegel, bem como nos poemas e romances de Goethe, Schiller e do romantismo alemão do século XIX; as intervenções sindicais e políticas da classe operária nos países mais avançados da

Europa dos anos 1850. Foi na tensão entre esses diversos elementos/momentos sociais, culturais, políticos, econômicos, aparentemente dispersos, que Marx produziu o conceito de mercadoria, o princípio de troca. Então, para Adorno, a negação abstrata do princípio de troca poderia significar: “uma desculpa para retornar à antiga injustiça” do sistema escravagista greco-romano, um retorno “à apropriação imediata, à violência” medieval dos senhores contra os servos da terra, um favorecimento ao “privilégio nu e cru dos monopólios e dos cliques” no interior do sistema capitalista. Ou seja, o princípio de troca é ideológico, injusto, uma troca de desiguais; porém representa um ponto avançado na história das relações dos homens enquanto indivíduos que produzem e vivem na sociedade; e sua negação abstrata seria um retrocesso.

Adorno, através da luz que lança ao passado das relações comerciais e existenciais dos homens, aponta outros elementos encapsulados na constituição histórica do princípio de troca. Mas não para por aí. O princípio de troca é também uma promessa e tem que ser confrontado com seu amanhã. E aqui mais uma estrela, mesmo que ainda trêmula, começa iluminar o trajeto do objeto em análise. Quando se faz a crítica à mercadoria como “troca do igual e, no entanto, desigual”, como troca “da desigualdade na igualdade”, se busca, ao mesmo tempo, mesmo que sem o dizer, a realização de um ideal de troca livre e justa, que, no interior do sistema capitalista, é impossível. Sinaliza a destruição do sistema; e os dirigentes burgueses estão atentos a isso e se utilizam, todo momento, de todo instrumento, ideológico e/ou repressivo, para deter o avanço do ideal de igualdade. Mas o princípio de troca é irrequieto; foi-se constituindo genealogicamente através dos tempos; está em plena maturidade no sistema capitalista; se tornou ainda mais universal em tempos de tecnologias digitais; mas continua carregando dentro de si a promessa de troca livre e justa, alimentando a ideia da luta coletiva dos homens por um novo tipo de sociedade. É utopia; é possibilidade; é direção; é o chão

materialista de Adorno nos entremeios da negatividade de sua dialética; é a possibilidade da dialética negativa ser superada e se realizar a síntese tão desejada. Quem sabe um dia essa trêmula estrela vai espargir seu brilho com plenitude; e a constelação “princípio de troca” se tornará um plenilúnio no céu e na terra dos homens: “Se não mais se retivesse, de nenhum homem, uma parte de seu trabalho e, com ele uma parte de sua vida, então a identidade racional seria alcançada e a sociedade estaria para além do pensamento identificador” (2009, p. 128).

Cada ensaio de Adorno articula a ideia de construir uma constelação específica e concreta a partir dos elementos do fenômeno, de maneira que a realidade sociohistórica que constitui sua verdade se torne fisicamente visível em seu interior. Para Buck-Morss,

Adorno não escrevia ensaios, compunha-os, e era um virtuoso dos meios dialéticos. Suas composições verbais expressavam uma ideia através de uma sequência de reversões e inversões dialéticas. As frases se desenvolviam como temas musicais. Desdobravam-se sobre si mesmas em uma contínua espiral de variações (1981, p. 201).

A Teoria da Semiformação como um modelo da Dialética negativa

E, para terminar, vou apresentar um modelo de como Adorno utiliza-se da concepção metodológica da *dialética negativa*, à luz do duplo sentido do conceito e da ideia de constelação, na interpretação de questões educacionais. Trata-se da maneira como compôs o ensaio “Teoria da Semiformação” (*Theorie der Halbbildung*). Para o frankfurtiano, o conceito “modelo” goza de especificidade no interior de sua forma de expressar as ideias. Diz ele: “Pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos: a dialética negativa é um *ensemble* de análises de modelo” (2009, p. 33). Os modelos não são simples exemplos, não se limitam a ilustrar considerações

gerais; ao mesmo tempo em que elucidam o que é a dialética negativa, dando-lhe densidade e substancialidade, eles continuam e complementam a exposição dos seus conceitos, inicialmente tratados em termos gerais, e agora dirigidos concretamente para o interior do domínio real de um objeto de análise. Vamos, pois, ao ensaio “Teoria da Semiformação”.

Adorno se propõe, neste ensaio, a analisar a crise da *Bildung* (formação) em seu tempo (anos 1960), na Alemanha, e no primeiro parágrafo levanta a hipótese de sua interpretação: “A formação agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (...) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente (2010, p. 9). Adorno recria um termo novo para expressar uma nova ideia: “semiformação”; mas não só, cria para nós um enigma na escolha do sentido do termo: o que é semiformação (*Halbbildung*): uma falsa formação? Um meio caminho em direção à formação? Um empecilho à formação? É só a leitura atenta do texto que vai nos mostrar a densidade de sentido que o conceito ganha no transcorrer de sua exposição e porque o autor denomina a crise da formação de seu tempo de semiformação.

Nos parágrafos 2, 3 e 4, inicia a busca do sentido do conceito-chave de seu ensaio, “semiformação” e, para tal, utilizando-se do “duplo sentido do conceito”, contrapõe os dois elementos que, ao mesmo tempo, constituem a ideia de “formação”: a autonomia do espírito e a adaptação ao contexto em que se vive. E o faz isso negativamente, questionando a fetichização de um momento e/ou do outro. Inicialmente problematiza o sentido do termo cultura ou formação cultural na linguagem do senso comum: “Para esta teoria, a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (2010, p. 9). O senso comum alemão entendia a cultura em sua dimensão espiritual, em oposição direta à práxis. Essa perspectiva única

deturpava o conceito de formação. Adorno mostra tal fragilidade com uma observação histórica incisiva, se apoiando em Max Frisch, que dizia existir alemães que cultivavam intensamente seus espíritos através da música e da literatura clássica e, no entanto, se encarregaram tranquilamente da práxis assassina nos campos de concentração. Que formação cultural é essa? E enfatizava: “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (2010, p. 10). Mas, por outro lado, a formação, se for entendida apenas como conformação à vida real, como momento de adaptação, também impede os homens de se educarem uns aos outros e reforça apenas o *desideratum* da acomodação. E conclui:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias-fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formatação regressiva. (2010, p. 11)

É a tensão entre esses dois momentos, do espírito e da integração, da autonomia e da adaptação, que constitui o conceito de formação; o homem deve ser um cidadão de seu tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta; mas, ao mesmo tempo, tem de ser um crítico de seus dias, problematizar as injustiças existentes, não se deixar dominar pelo coletivo. Adorno argumenta, no parágrafo 4, que o duplo caráter da formação nasce das contradições sociais que a própria formação quer resolver, mas que enquanto simples formação não possui um poder para tal (Cf. 2010, p. 11-12).

Se nos parágrafos anteriores, à semelhança de Max Weber, recusa o esquema tradicional de definição e compõe o conceito *Bildung* a partir de elementos singulares extraídos da realidade

histórica, nos parágrafos seguintes (5 a 09) volta-se para as origens do referido conceito para entender o seu desenvolvimento e os valores nele presentes. É no confronto com o passado, que nuances que o constituem vão se manifestarem; e esse confronto mostra que o conceito de formação ganha forma cultural com o desenvolvimento da burguesia, na Alemanha; ele continha em suas entranhas as esperanças de uma “*sociedade burguesa de seres livres e iguais*”; e a formação era tida como condição primeira para o estabelecimento de uma sociedade autônoma: “quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (2010, p. 12-13).

Moses Mendelsohn (1728-86) nos informa sobre a introdução do conceito *Bildung* no discurso filosófico moderno alemão. Diz ele, em 1784, ao responder à questão “O que é o Iluminismo”, proposta pela Revista Mensal Berlinense:

As palavras Iluminismo [*Aufklärung*], cultura [*Kultur*] e formação [*Bildung*] são ainda recém-chegadas em nossa língua, pertencem em princípio apenas à linguagem dos livros. O vulgo dificilmente as compreende (...). Ainda não houve tempo suficiente para que o uso linguístico, que parece querer distinguir entre essas palavras de igual significado, pudesse conferir-lhes os respectivos limites. Formação, Cultura e Iluminismo são modificações da vida em comunidade, efeitos da dedicação e dos esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social. Formação divide-se em Cultura e Iluminismo. A primeira parece relacionar-se antes à vida prática. (...). Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos (Apud MAAS, 2000, p. 26).

A burguesia alemã, em seus primórdios, sentia necessidade de uma formação básica para enfrentar a aristocracia – dona de uma cultura mais elaborada –, e se estabelecer como classe. Wilhelm Meister – personagem do romance de Goethe –, filho de comerciantes burgueses, que queria se aproximar da aristocracia para se tornar culto, assim se expressa em carta a seu cunhado:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. (...). Fosse eu um nobre e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas, como nada sou mais do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. (GOETHE, 2006, p. 284) ⁵

“Instruir-me a mim mesmo”, “inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza”, “inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionada com ela”, “necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto”⁶, são todas expressões da formação humanista-filosófica de um indivíduo, mas também de uma classe social em constituição, a burguesia, que, progressivamente, vai conquistando o poder e a administração da sociedade alemã, mas que busca também aquele lastro cultural, espiritual, que só o tempo, a experiência e as relações de classes lhe podem fornecer.

Adorno argumenta que a *Bildung* não foi apenas sinal de emancipação da burguesia; foi igualmente o sinal de sua sustentabilidade social, pois sem a formação dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Por outro lado, os dominantes burgueses, na constituição das nações desenvolvidas da Europa, monopolizaram a formação cultural e, negaram aos trabalhadores os pressupostos para a sua formação e, acima de tudo negaram-lhe o ócio, o tempo livre para se dedicarem às coisas espirituais. O tempo livre deveria se contrapor ao trabalho, não como exclusão, mas como complementação de seu desenvolvimento; seria o tempo destinado à restauração das forças, mas sobretudo o tempo para os trabalhadores

⁵ Trata-se do Romance de Johann W. Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

⁶ Expressões utilizadas por Wilhelm, em carta a seu cunhado, para justificar seu afastamento das ocupações burguesas e para enfatizar a necessidade que sentia da formação cultural aristocrática (GOETHE, 2006, p. 284-286).

reorganizarem seus momentos vitais, a partir de seus interesses e necessidades, em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, gosto pela vida: momentos integrais de sua existência. E, no entanto, foram forçados a se enquadrar no sistema de produção, se quisessem sobreviver. (Cf. 2010, p. 14). No campo, se desenvolveram processos semelhantes de dominação: com o progresso da cultura burguesa e das técnicas, os trabalhadores rurais também foram conquistados espiritualmente pela indústria cultural e o *a priori* do conceito de formação, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra; no lugar da autoridade da igreja, instaurou-se o domínio dos esportes, do rádio, da televisão (Cf. 2010, p. 15). Em outras palavras, o desenvolvimento cultural tanto dos trabalhadores fabris, como dos homens do campo, se processou de maneira enviesada, prevalecendo ideologicamente a integração, o conformismo, não obstante as tensões, as revoltas, as lutas históricas dos operários e dos camponeses. Diz Adorno: “Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito caro ou elevado” (2010, p. 16).

Nos parágrafos 10-13, Adorno destaca novos elementos que surgem com o desenvolvimento do capitalismo, que vão debilitando a força do conceito de formação e favorecendo sua transformação em semiformação. Assim, com o desencantamento do mundo, pelo progresso das técnicas, e o conseqüente avanço da racionalidade instrumental, um conjunto de valores tradicionais vinculados ao conceito de formação vai cedendo seu espaço e gerando o que ele chama “a perda da tradição”, que se expressa, entre outras, nas seguintes manifestações:

- no “desprestígio da autoridade”: As reformas escolares em si mesmas necessárias, ao favorecerem uma maior liberalização do indivíduo, restringiram a autoridade dos mestres e dos pais, e, com

isso, um dos pressupostos para a maturação do educando; sem o confronto com a autoridade, a formação do ego fica prejudicada; e, com o enfraquecimento do ego, a capacidade de resistir ao conformismo do sistema fica abalada;

- na “desvalorização da memória”, do ato de decorar, pelo uso intensivo de aparelhos mnemônicos e de instrumentos de multiplicação e difusão de informações; predomina a preocupação com o presente, com a agitação da vida moderna, com as vivências do cotidiano, com as ondas de novidades trazidas pela indústria cultural. Mas, com a perda da memória atrofia-se também a capacidade de o indivíduo lidar com o seu ontem, com o passado histórico de sua gente. E, ao mesmo tempo, “se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação” (Adorno, 2010, p. 22);

- no “desaparecimento da filosofia pelas reformas escolares”; mesmo com a hegemonia do idealismo especulativo, tais reflexões permitiam ao educando o estranhamento, o espanto, a suspeita, o questionamento. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”, lamenta o frankfurtiano (2010, p. 23);

- na “carência de imagens e formas de existências”, que constituíam o cerne da tradição e que revestiam o ser existente de cores e sons; em seu lugar, os meios de massa introduziram uma mitologia substitutiva: as estrelas de cinema e as canções de sucesso, que, com suas letras e títulos, irradiam um brilho calculado (Cf. 2010, p. 24).

E, com a perda desses elementos constitutivos da tradição, outras consequências se fizeram sentir ao indivíduo na sociedade burguesa:

- a “eliminação dos momentos de diferenciação”, pelo desenvolvimento intenso e veloz da indústria cultural, que a tudo confere um ar de semelhança, dissemina bens padronizados, harmoniza a palavra, a música, reproduz sempre o mesmo (Cf. 1986, p. 111-126). Como, para a formação cultural, o novo, o diferente, são-lhe necessários, com a eliminação dos momentos de diferenciação, prevalece a identidade, a

generalidade, a Semiformação. E, Adorno, nas *Minima Moralia*, ironiza tal atitude: “Ver semelhança em tudo e tornar tudo igual é sinal de vista fraca” (1992, p. 64);

- a “poda do espírito crítico”: a Semiformação, com o progresso da integração, do conformismo, atinge o espírito, despojando-o do distanciamento em relação ao objeto e de seu potencial crítico; o homem debilita sua capacidade de captar nos fatos a possibilidade de ir além deles (2010, p. 22);

- a “atrofia da espontaneidade”: este momento “tal como glorificado nas teorias de Bergson e nos romances de Proust e tal como caracteriza a formação como algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, decompõe-se na agressiva luz das avaliações” (2010, p. 23). A Semiformação não atinge apenas a razão, adultera também a vida sensorial; é o sujeito, enquanto um todo e em suas dimensões particulares, que se vê atingido por uma racionalidade que, em si mesma, é irracional (Cf. PUCCI, 1998, p. 99-103).

No parágrafo 14 do texto, Adorno traz mais alguns elementos para se entender o que ele chama de Semiformação e o parágrafo termina com uma oração paradigmática: “Nada do que, de fato, se chame cultura, poderá ser apreendido sem pressupostos” (2010, p. 30). A cultura não cai pronta do céu; ela é construída, pacientemente, através do tempo pelos homens em sociedade; ela é adquirida pelas pessoas na longa e difícil experiência de construção de seu eu, de sua vida; ela exige persistência, pressupostos, pois “elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas” (2010, p. 27); e como o frankfurtiano já tinha anotado anteriormente, ela precisa do ócio, do tempo livre para ser elaborada. E é isso que a correria da vida moderna, que o imediatismo das atividades, que a sobrecarga de trabalho, nos roubam. Adorno cita dois exemplos: o do mestre toneleiro que, em seu desejo por cultura, se dedicou à leitura da “*Crítica da razão pura*”, de Kant, e acabou na astrologia, porque apenas nela se poderia entender a citação do filósofo, que compara a lei

moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós. O segundo exemplo apresenta a dificuldade do novato que se utiliza da ética de Espinosa sem conhecer as conexões entre ela e a doutrina cartesiana de substância e com as dificuldades da mediação entre a *res extensa* e a *res cogitans*; possivelmente ele abandonará esses estudos como um discurso confuso ou, até, sob a égide de um filósofo famoso, os usará tais e quais (Cf. 2010, p. 29). Faltam aos dois personagens os pressupostos, os antecedentes para o entendimento dos escritos desses pensadores; eles não só não vão compreender os elementos teóricos estudados, como – e é isso que caracteriza a Semiformação – vão captá-los de maneira ingênua, disforme e prejudicial, como substâncias tóxicas para seu espírito; e, pior ainda, sentem-se confortavelmente bem com esses novos conhecimentos. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da semiformação, e sim seu inimigo mortal”. A semiformação não é um caminho intermediário, um meio caminho para a formação; ela é, antes de tudo, um obstáculo à formação. Adorno traz como exemplo a execução de uma obra musical; ela fica sem sentido, deixa de ser ela mesma, quando não é inteiramente bem executada. Assim como na arte não existe valores aproximados, assim também acontece com a experiência espiritual como um todo (Cf. 2010, p. 28-29). Parece-nos que o conceito *Halbbildung* não significa apenas pseudo formação; é muito mais que isso; é um impeditivo para a formação; é um ludibriar o indivíduo com o sentimento de uma formação; é infiltrar no espírito substâncias que envenenam a faculdade de pensar, de refletir, de resistir.

E, após ter confrontado a *Bildung* com as suas origens históricas, após ter descrito seu desenvolvimento abrangente, mas mutilado, no desenrolar da história da burguesia e as consequências culturais funestas para os trabalhadores do campo e da cidade, Adorno retoma, no último parágrafo do ensaio, o duplo sentido do conceito de formação e analisa-o em

sua contemporaneidade. O conceito de formação, assim como a realidade da qual ele foi extraído, é histórico; se é a tensão entre seus dois momentos que o constitui; historicamente um momento pode prevalecer sobre o outro e desfazer a tensão. “Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação” (2010, p. 39). Constata o frankfurtiano que os abusos sociais da semiformação confirmam que ela foi continuamente produzida e reproduzida por situações concretas, que mantém impotente a esfera da consciência e que não é possível mudá-la apenas pela intervenção do pensamento negativo. E observa também que, nas contradições do sistema, o problema da formação cultural traz em si uma antinomia aguda: de um lado, a cultura não pode simplesmente se elevar, abstratamente, como uma norma ou valor, numa postura arrogante e superior, pois soa como algo estranho e infrutífero em face da tendência objetiva de sua liquidação. Por outro lado, frente a essa situação desesperante, não se pode desenvolver uma teoria da sociedade que se norteie na direção da ‘positividade’ da semiformação, apropriando-se da liquidação da cultura, pois seria “subscrever complacientemente o que se supõe inevitável”, tornando-se corresponsável pelo retrocesso à barbárie. Além de que seria falso presumir que nada escape ao controle da semiformação generalizada. A saída seria insistir fortemente na tensão entre seus elementos constitutivos, rejeitando tanto uma concepção espiritual de cultura tomada como absoluta quanto uma concepção de cultura como mera função da prática imediata. Porém no momento atual, em que os elementos formativos se deixaram corromper quase que totalmente, impõe-se a ênfase sobre a “irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade” (2010, p. 39). Se se negar a busca dessa independência, o espírito fica sufocado e se transforma em ideologia. Pois o que se dá é a dominação de um momento pelo outro e não tensão; para se resgatar a dialética polaridade entre ambos, é preciso, com determinação, reconstruir esse *tour de force*. E a perspectiva para que o espírito possa afirmar seu momento de independência só

pode surgir do âmago mesmo da formação cultural, embora o “prender-se com firmeza a ela depois que a sociedade a privou de sua base”, seja uma afirmação de anacronismo. É neste tenso campo de forças e de impulsos irreconciliáveis que Adorno continua apostando na intervenção negativa como uma forma de práxis: “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (2010, p. 39; Cf. PUCCL, 2007, p. 150-151). Ou seja, mesmo sabendo que a intervenção apenas do autorrefletir é insuficiente para transmutar a realidade da semiformação, contudo é o pensar um dos instrumentos fundamentais que o indivíduo ainda tem em mãos para reagir, resistir e participar. E este é o momento da utopia presente na concepção dialética negativa adorniana. O conceito de semiformação não é apenas falsa formação, impedimento para a formação, ingestão de substâncias tóxicas que envenenam o espírito. Ele também já foi um dia formação e, portanto, contém em seu âmago a possibilidade de seu contrário. Ele deve ir contra si mesmo no sentido de se superar e resgatar o que foi reprimido, sufocado nele.

Considerações finais

O que fizemos nesta análise da “Teoria da Semiformação” foi a tentativa de mostrar como os elementos teórico-metodológicos da dialética negativa, expressos através do duplo sentido do conceito e da ideia de constelação são constitutivos na composição desse ensaio. O duplo sentido do conceito formação — momento da adaptação e elevação do espírito — foram confrontados em sua conceituação teórica, no momento de sua origem histórica, no desenvolvimento da classe que desfraldou a *Bildung* como bandeira, em sua transformação progressiva em semiformação, no predomínio exagerado do conformismo ao sistema dominante, na possibilidade utópica de sua superação e da superação do próprio sistema que a

gerou. Por outro lado, a ideia de constelação nos fez ver que a univocidade conceitual não ilumina satisfatoriamente um objeto; é preciso outras luzes, outras estrelas para fazê-lo. E Adorno, no desenrolar dos 20 parágrafos que constituem o ensaio, vai iluminando as diversas nuances de seu objeto, a *Bildung*, mostrando os momentos históricos, sua frágil constituição antinômica, o crescimento descomunal de sua contrapartida, a *Halbbildung*, as perdas irreparáveis e a perspectiva, mesmo que não crível, de seu resgate. E no confronto do presente sombrio com a frágil origem, mas promissora, e da hora atual com o quem sabe do amanhã, o sonho de uma “humanidade sem *status* e sem exploração” (2010, p. 13) se torne uma realidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo:Ática,1992, 216 p.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Trad. de Marco Antonio Casanova. São Paulo: EDUNESP, 2009, 351 p.

ADORNO, T. W. **Atualidade da Filosofia**. Trad de Bruno Pucci. Piracicaba: UNIMEP, 2000, 17 p. (publ. Interna).

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, 254 p.

BUCK-MORSS, S. **Origen de La dialéctica negativa**: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Mexico:Siglo veintiuno, 1981, 383 p.

- COHN, G. Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 7-32.
- GOETHE, J. W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. de Nicolino Simone Neto. São Paulo: editora 34, 2006, 606 p.
- MAAS, W. P. **O cânone mínimo**: o *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora da UNESP, 2000, 272 p.
- PUCCI, B. Teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: VOZES/São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 89-116.
- PUCCI, B. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: FRANCO, R. B.; GOERGEN, P.; PUCCI, B. (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas: Alínea Editora, 2007, p. 141-152.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007, p. 193.
- SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 51-66.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, 107 p.

IX

E a razão se fez máquina e permanece entre nós, 2006 ¹

Este ensaio se propõe analisar a questão da técnica moderna, sua transformação em tecnologia na era das máquinas e sua permanência, soberana, entre nós. E quer fazê-lo tão somente a partir de dois ensaios do início dos anos quarenta do século que se foi. O primeiro, de Herbert Marcuse, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, 1941, e o outro, de Max Horkheimer e Theodor Adorno, “O conceito de esclarecimento”, final de 1942. Serão levados em consideração o contexto em que surgem os dois textos — e, para tal, me utilizarei do livro de Rolf Wiggershaus sobre a Escola de Frankfurt — e seus conteúdos, quando se referirem à temática em análise. O autor parte do pressuposto de que a *ratio* que se fez máquina, na era das tecnologias mecânicas, pela mediação do número, do cálculo, da equação, da padronização, desenvolveu *ad infinitum* sua potencialidade instrumental na era das tecnologias digitais, genéticas e cibernéticas de nossos dias; e que os estudos dos frankfurtianos dos anos 1940 muito contribuem para se entender a onipresente e onipotente racionalização da vida do homem do século XXI.

Horkheimer era o diretor do *Institut für Sozialforschung*, em Frankfurt-am-Main, desde outubro de 1930 e soube conduzi-lo com competência e firmeza em meio a crises ideológicas, políticas e econômicas dos anos 30 e 40 do século passado. A ascensão do nacional-socialismo e a nomeação de Hitler como chanceler na Alemanha, em janeiro de 1933, ocasionaram o

¹ Este ensaio foi publicado pela Revista *Educação e Filosofia*, da Universidade Federal de Uberlândia, em 2006, v. 20, p. 71-88.

confisco do Instituto pelo Estado Livre da Prússia por “atividades hostis ao Estado”, em maio de 1933. Mas desde fevereiro desse mesmo ano, Horkheimer tinha transferido para Genebra, Suíça, a sede oficial da administração da entidade, que passou então a ser denominada *Société Internationale de Recherches Sociales*. Em 1934, na busca de maior segurança para o Instituto e para seus pesquisadores, instalou-o em Nova York, junto à Universidade de Columbia.

Marcuse começou a fazer parte do Instituto de Pesquisa Social em 1933, quando emigrado em Genebra. Antes, tinha sido inspirado em seus estudos por dois grandes filósofos dos anos 1920, Georg Lukács e Martin Heidegger. No debate com Lukács e com as categorias marxistas, elaborou sua tese de doutorado, em 1922, sobre “O romance de arte alemão”. De Heidegger tornou-se, inicialmente, discípulo e leitor, depois, seu assistente junto à Universidade de Freiburg (1928) e, posteriormente, seu crítico. Para este último Marcuse, o *Sein und Zeit* de Heidegger “não tratava das questões decisivas, “integrando o momento atual e sua situação”. Marcuse foi o primeiro parceiro que Horkheimer mandou chamar de Genebra para Nova York. Ele deveria ser seu colaborador nas palestras filosóficas, a partir das quais esperava inspiração para um livro sobre a lógica dialético-materialista, projeto acalentado pelo diretor do Instituto desde o início dos anos 30”.²

Adorno — que tinha estudado música e composição em Viena com Alban Berg, do círculo de Schönberg, em 1925, que se tornou doutor em Filosofia com Paul Tillich, em 1931, com a tese *Die Konstruktion des Ästhetischen bei Kierkegaard*, que tinha recebido influências determinantes de Siegfried Kracauer e particularmente de Walter Benjamin — apesar de já ter publicado textos seus na *Zeitschrift für Sozialforschung*,³ não

² WIGGERSHAUS, *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*, 2002, p.133 e p. 177.

³ Revista do Instituto de Pesquisa Social.

estava integrado oficial e administrativamente ao Instituto; mas aspirava ardentemente a isso, “quase como uma amante que insiste em se casar” — dizia ele, exilado na Inglaterra, em carta a Horkheimer em novembro de 1934. Este, por sua vez, queria garantir o talento de Adorno em prol de seu trabalho e do Instituto pelo preço mais baixo possível. Em carta a Friedrich Pollock, tesoureiro de Instituto, escrevia a respeito de Adorno: “Apesar de um conjunto de traços perturbadores que pertencem a sua personalidade, parece-me necessário colaborar com ele; é o único homem que pode colaborar na conclusão da lógica, além da assistência de Marcuse”⁴. Em fevereiro de 1938, Adorno se instala em Nova York como pesquisador do Instituto (meio período) e como pesquisador do *Princeton Radio Research Project* (meio período). Na observação de Wiggershaus:

O conjunto das biografias mostra que nenhuma das pessoas que rodeavam Horkheimer era ativa politicamente, nenhuma provinha dos movimentos operários ou do marxismo, todas provinham de famílias judias cuja relação com o judaísmo era extremamente variável (...) a teoria marxista só [lhes – BP] era sedutora porque parecia prometer soluções para problemáticas até então bloqueadas e, particularmente, porque parecia ser a única crítica radical da sociedade burguesa capitalista alienada, teoricamente ambiciosa, e que não se apartava da realidade.⁵

O projeto de Horkheimer de escrever um livro sobre a lógica dialético-materialista se fazia mais e mais presente em suas atividades de pesquisa. Inicialmente era Marcuse o homem que o iria ajudar nessa empreitada. Com a progressiva aproximação de Adorno, que explicitamente manifestara o desejo de ser parceiro único no projeto, considerou Horkheimer que sua ajuda seria imprescindível na construção de uma teoria concreta da sociedade. E, para tanto, teve peso fundamental o ensaio de Adorno sobre o

⁴ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, pp. 186 -188-189

⁵ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 135-136.

jazz. Horkheimer escreveu-lhe: “o estudo sobre o jazz me parece um trabalho particularmente notável. Pela análise rigorosa desse fenômeno insignificante, o senhor mostra toda a sociedade com suas contradições. Esse estudo seria um prato digno de um rei em qualquer publicação”.⁶

Na perspectiva do projeto da dialética, Horkheimer escreveu em 1937, o artigo “Teoria tradicional e teoria crítica”, que se tornaria célebre pelo título, pela construção dicotômica e por seu caráter político-ideológico no momento histórico em que foi escrito. “Teoria crítica” ou “teoria crítica da sociedade” era o novo nome dado ao materialismo histórico, em contraposição ao materialismo dialético dos partidos comunistas; por ter sido escrito no exílio, as palavras deviam ser contidas. No mesmo ano, a quatro mãos, com Marcuse, e como complementação do texto anterior, escreveram “Filosofia e Teoria Crítica”. Em uma edição das *Zeitschrift für Sozialforschung* desse mesmo ano, foram publicados ainda dois outros artigos, “O mais novo ataque à Metafísica”, de Horkheimer, e “O conceito afirmativo de cultura”, de Marcuse. Os textos teriam nascido de “discussões coletivas” e foram celebrados como modelo de trabalho no Instituto. O artigo de Marcuse suscitou inúmeras críticas de Adorno, expressas em carta a Horkheimer.⁷

Os problemas decorrentes do exílio, as dificuldades financeiras e a indecisão do diretor do Instituto no final dos anos 1930 criaram um sentimento de insegurança e de tensão entre os colaboradores, particularmente entre Marcuse e Adorno, que disputavam entre si a parceria com Horkheimer no projeto da dialética. Pois, na verdade, o Instituto representava não só uma instância prestadora de auxílio e proteção a esses pensadores judeus exilados — dinheiro, possibilidade de publicação, recomendações, atestados e outras vantagens — mas também um

⁶ Carta de Horkheimer a Adorno, de 23 de outubro de 1936. In WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 194.

⁷ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, pp. 247-249.

refúgio para um trabalho válido no campo teórico. Quando Horkheimer criou uma nova sede do Instituto em Los Angeles, Califórnia, em 1941, o primeiro a ser convidado para se juntar a ele na costa Oeste foi Marcuse, que, por outro lado, recebeu de Pollock a desconfortável notícia de que sua renda mensal seria reduzida de 330 para 280 dólares. Marcuse tinha publicado há pouco o livro *Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*.

A colaboração entre os dois, no livro sobre a dialética, ainda não iria começar, mas juntos discutiram a elaboração de dois textos complementares sobre o progresso, para o terceiro número da *Studies in Philosophy and Social Science*, revista que, devido à declaração de guerra e à transferência do local de edição de Paris para Nova York, tinha substituído a *Zeitschrift für Sozialforschung*, em 1940. Horkheimer assumiu a tarefa de escrever um artigo sobre a “razão” e Marcuse, sobre a “técnica”. Os dois encontraram muitas dificuldades para escrever seus artigos, embora por razões diferentes. Marcuse se viu pressionado, por motivos financeiros, a tentar ingressar no corpo acadêmico da Columbia University, em Nova York, e nesta cidade, enquanto as tentativas se arrastavam, passou um bom tempo dormindo à noite num sofá do Instituto e trabalhando intermitentemente em seu artigo sobre a técnica, que recebeu o título de *Some Social Implications of Modern Technology*, publicado na revista do Instituto.

Quando Marcuse voltou definitivamente a Los Angeles, encontrou Horkheimer trabalhando com Adorno no artigo sobre a “razão”. Horkheimer tinha lido o manuscrito *Zur Philosophie der neuen Musik* e ficara animado: “Se alguma vez na vida conheci o entusiasmo, — dizia ele em carta a Adorno — foi nessa leitura (...) Esse trabalho vai fundamentar tanto quanto possível nossos esforços comuns”. A colaboração entre ambos no artigo foi tão estreita que Horkheimer pensou em publicá-lo sob o nome dos

dois. Foi publicado, porém, com o nome apenas de Horkheimer, com o título *The End of Reason*, na revista do Instituto.⁸

Marcuse se integra ao trabalho sobre a dialética. Isso quem diz é Horkheimer em uma carta a Kirchheimer, um outro membro do Instituto: “Adorno trabalha sobre a cultura de massa, Marcuse, sobre a linguagem, e eu, sobre a noção de ‘*Aufklärung*’. Naturalmente, as três seções estão ligadas estreitamente”⁹. Marcuse, porém, foi perdendo espaço no projeto da dialética e pela usura financeira dos dirigentes do Instituto se viu forçado a obter proventos por outros meios. Em novembro de 1942, o *Office of War Information* ofereceu-lhe um cargo em Washington de 4600 dólares anuais e ele foi fortemente incentivado por Horkheimer a aceitar a oferta, tendo, para decepção sua, que interromper por um prazo indeterminado seu trabalho em Los Angeles. Assim se expressa em carta a Horkheimer:

Sei que, infelizmente, todos os argumentos ‘racionais’ me levam a aceitar o cargo em Washington. Mas tenho a impressão de que o Senhor subestima um pouco meu desejo de continuar o trabalho teórico que nós tínhamos começado. Apesar de eu não estar de acordo com algumas de suas ideias, nunca fiz mistério, onde quer que seja, de minha convicção de que não conheço, atualmente, outra tentativa intelectual que esteja mais perto da verdade e nenhum outro lugar onde se tenha ainda liberdade e estímulo para pensar.¹⁰

Em 1943, seis membros do Instituto estavam empregados em tempo parcial ou total no serviço público americano, contribuindo assim para o *war effort* exigido pelo governo. Apenas Horkheimer e Adorno dispunham de tempo integral

⁸ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 291-292; 294; 324-327.

⁹ Carta de Horkheimer a Kirchheimer, de agosto de 1942. In WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 327.

¹⁰ Carta de Marcuse a Horkheimer, de 15 de novembro de 1942, In WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 330.

para escrever o livro sobre a lógica dialética. O primeiro capítulo do livro ficou pronto no final de 1942. Em maio de 1944, no 50º aniversário de Friedrich Pollock, Horkheimer e Adorno apresentaram o manuscrito completo, com o título de *Philosophische Fragmente*. “Dialética do Esclarecimento” era o título inicial do primeiro ensaio do livro. A produtividade de Adorno e o fato de sua mulher trabalhar em tempo integral como secretária nos projetos sobre o antissemitismo e sobre a dialética levaram Horkheimer a ceder aos insistentes pedidos de Adorno para aumento de salário, elevando seu pagamento para 400 dólares no começo de 1944. ¹¹

“Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, de Marcuse, e “O Conceito de Esclarecimento”, de Horkheimer e Adorno — escritos, pois, o primeiro em 1941 e o segundo em 1942, após “discussões coletivas” notadamente entre Marcuse e Horkheimer — abordam diretamente o problema da técnica, mas a partir de enfoques diferentes. Para Marcuse, a “técnica por si” tanto pode promover o autoritarismo como a liberdade, a escassez como a abundância, o aumento do trabalho árduo como sua abolição; ela não passa de um “fator parcial”. Quando, porém, integrada a um sistema e a grupos sociais que direcionam sua aplicação, ela ganha outras dimensões. Assim, ilustra Marcuse,

o nacional-socialismo é um exemplo marcante dos modos pelos quais uma economia altamente racionalizada e mecanizada, com a máxima eficiência na produção, também pode operar no interesse da opressão totalitária e da escassez continuada”. ¹²

Não eram o progresso tecnológico e a racionalização do mundo que preocupavam Marcuse e sim a forma especial pela qual o processo tecnológico estava organizado.

¹¹ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p.355.

¹² MARCUSE, *algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, 1999, p. 73-74

Para Horkheimer e Adorno em o “Conceito de Esclarecimento”, a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira (...) está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha (...) A técnica é a essência desse saber (...) o que os homens querem aprender com a natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. (...) O que importa é a *operation*, o procedimento eficaz.¹³

Aliás, os dois autores vão ainda mais além: mostram que, até nos mitos, o saber é poder e técnica de dominação:

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. (...) muito cedo (os mitos, BP) deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina. (...) Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como o objetivo a alcançar.¹⁴

Marcuse reserva a categoria “tecnologia” para nomear o sistema abrangente e totalitário que a técnica assumiu a partir de um determinado momento do capitalismo contemporâneo e a descreve como “a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina”. Para ele, a tecnologia é, ao mesmo tempo: 1. “uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais”; 2. “uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes”; 3. “um instrumento de controle e de dominação”¹⁵. E, no desenvolvimento de seu texto, utiliza com frequência a expressão “razão tecnológica”, que, em contraposição à racionalidade individualista gerada no capitalismo liberal, leva

¹³ HORKHEIMER e ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, 1985, p. 20

¹⁴ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 23.

¹⁵ MARCUSE, *opus cit.*, p. 73.

os indivíduos, para sobreviverem, a aceitar e introjetar os ditames das máquinas: “Os indivíduos são despidos de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem”.¹⁶

Horkheimer e Adorno não utilizam no texto daquele seu ensaio as categorias “tecnologia” e “razão tecnológica” e, neste ensaio, nem mesmo “razão instrumental”. Para eles, a *ratio*, em seu percurso do mito à ciência moderna, se fez instrumento: “O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. (...) ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina”¹⁷; a *ratio* se fez sistema:

Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido. (...) O esclarecimento é a radicalização da angustia mítica. (...) Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia”.¹⁸

Parece-nos, pois, que o texto de Marcuse, mesmo caracterizando a tecnologia como um sistema, como uma forma de organizar as relações sociais em seu todo, como um instrumento de controle e dominação, não alcança a radicalidade e a tensão histórica do ensaio de Horkheimer e Adorno, que detectam essas mesmas características como manifestação própria da regressão da razão em seu processo de progresso e evolução:

“(...) a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem sucedido que é o culpado de seu próprio oposto”.¹⁹

¹⁶ MARCUSE, *opus cit.*, p. 82.

¹⁷ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 37.

¹⁸ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 29.

¹⁹ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 46.

No aprofundamento da perspectiva acima enfatizada, duas temáticas nos parecem centrais nos ensaios: 1. a mediação do número, do cálculo, da lógica formal, da equação, da padronização na instrumentalidade da razão; 2. a razão que se sedimenta nas máquinas como sua expressão histórica. A primeira temática é mais incisiva no ensaio de Horkheimer e Adorno. Para o esclarecimento, ou seja, para a razão, que é saber, que é técnica, o número tornou-se seu *organon*, a unidade transformou-se em sua divisa, de Parmênides (pré-socrático) a Pierre Lewy (pós-moderno). A *ratio* só reconhece como ser (dimensão ontológica) e como acontecer (dimensão histórica) aquilo que se deixa compreender pela unidade; tudo o que não se reduz a número, ao uno, passa a ser ilusão, um palavreado sem sentido; ainda mais, é encarado como suspeito. O procedimento matemático torna-se assim o ritual do pensamento; ele transforma o pensamento em cálculo, em equação, em abstração. Em consonância com o procedimento matemático está a lógica formal, enquanto “a grande escola da unificação”, que torna o heterogêneo comparável, equivalente, reduzindo-o a grandezas abstratas; que elimina ambiguidades e imprecisões nas proposições e nas leis; que se manifesta de maneira equivalente e coercitiva, tanto na justiça burguesa quanto na troca mercantil. E sob o domínio nivelador do abstrato, prevalece o universal, o todo na eliminação do indivíduo, do particular.²⁰

Para Marcuse, uma nova racionalidade se instaura com a mecanização e a padronização do mundo pela máquina. Esta é um aparato racional que combina máxima eficiência com máxima conveniência, que economiza tempo e energia, que adapta todos os meios a um fim, sustentando a calculabilidade e a segurança do sistema. Aquele que seguir as instruções dessa nova racionalidade poderá ser bem sucedido. Adaptar-se ao aparato é a palavra de ordem. Cada vez mais desaparece o

²⁰ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 22-23; 28; 37

espaço para a autonomia e se manifesta a impotência do pensamento crítico. “Racional — diz ele — é aquele que mais eficientemente aceita e executa o que lhe é determinado, que confia seu destino às grandes empresas e organizações que administram o aparato”. A racionalidade tecnológica, que se manifesta de maneira paradigmática no caráter objetivo e impessoal da burocracia, confere aos grupos que a adotam uma espécie de dignidade universal.²¹

A segunda temática, que é um desdobramento da primeira, mostra que a razão se sedimenta nas máquinas como sua expressão histórica. No texto de Horkheimer e Adorno essa questão é tratada de maneira nua e crua. Algumas expressões caracterizam-na bem, como *a máquina substitui a razão*: “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. O esclarecimento renega sua função histórica de “pensar o pensamento” para se fazer igual ao aparato técnico, para que esse se faça razão e, como uma aparelhagem ‘matematizada’, abstrata, universal, subjuga o que existe, se reproduza indefinidamente e espalhe pelo mundo a irracionalidade. “Desse modo o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar”²². A razão enquanto um mero auxiliar da máquina: “(...) a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos”.

Na Idade Média, a razão, o pensar, eram utilizados como instrumento a serviço dos interesses culturais, ideológicos e políticos da Igreja em comunhão com os senhores feudais — *philosophia ancilla teologiae*. Na era das máquinas, a razão, “rigidamente funcionalizada”, é utilizada como instrumento de um novo poder, ainda mais forte e universal, o capitalismo

²¹ MARCUSE, *opus cit.*, p. 80-81; 94; 97.

²² HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 37-39.

transnacional. Com a expulsão do pensamento da razão dominante, com a invasão das máquinas em todos os setores da sociedade, o homem se torna coisa, instrumento, auxiliar da máquina, na fábrica, no escritório e na sala de aula. E com isso, “(...) o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie”.²³

Em Marcuse, essa questão é tratada também de maneira radical na era das máquinas. A tecnologia, como uma das manifestações do pensamento, gera uma “nova racionalidade”, a racionalidade tecnológica, e “o poder tecnológico do aparato afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve”. Portanto, a tecnologia é fruto da razão prática, é uma de suas expressões, que se sedimenta nos aparatos, e atinge a todos que fazem uso desses aparatos, em qualquer setor da sociedade, em qualquer sistema econômico, político, ideológico:

(...) a concepção instrumental da racionalidade tecnológica está se infiltrando por quase todo o reino do pensamento e dá às várias atividades intelectuais um denominador comum. Há uma racionalidade imbricada na tecnologia que se infiltra em seus usuários, sejam eles quem forem, estejam onde estiverem. E o comportamento humano se reveste da racionalidade do processo da máquina, que solidifica um conteúdo social definido, como: padrões de comportamento mecânico e padronizado, fetichização da máquina, uma maior eficiência do controle hierárquico sobre os homens, eliminação do desperdício, subordinação do pensamento a padrões externos preestabelecidos, enfraquecimento dos valores críticos. E o indivíduo mudou sua função; de uma unidade de resistência e autonomia, ele passou a outra de maleabilidade e adaptação. É esta função que associa indivíduos em massas.²⁴

²³ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 42-43.

²⁴ MARCUSE, *opus cit.*, p. 73-74; 83; 87; 91; 93.

Na visão dos autores desses ensaios analisados, quanto mais o processo de tecnologia avança, mais a racionalidade se faz presente e atuante entre os homens em suas diferentes atividades sociais. Haveria alguma possibilidade de mudar o destino das máquinas, de neutralizar seus efeitos regressivos, de usar seu potencial a serviço da emancipação?

Marcuse acredita mais na possibilidade de uma mudança. Para ele, a técnica impede o desenvolvimento individual somente quando está vinculada a um aparato social que perpetua a escassez. E o capitalismo tardio, de seu tempo, era um exemplo histórico disso. Mesmo assim, segundo ele, esse mesmo aparato que oprime libera forças que podem aniquilar a forma histórica particular em que a técnica é utilizada. O que é verdade. O velho Marx já pensava assim e apontava as contradições entre as forças produtivas revolucionárias e as vagarosas relações sociais de produção como possibilidade de transformações sociais. Contudo, vemos que o progresso do capitalismo nos últimos cinquenta anos, através da tecnociência, tem destruído continuamente “formas históricas particulares” para criar outras mais condizentes com o seu implacável desenvolvimento. Marcuse fala ainda na “possível democratização de funções que a técnica pode promover e que pode facilitar o desenvolvimento humano total em todos os ramos do trabalho e da administração”. Para ele, a mecanização e a padronização podem um dia ajudar a mudar o centro de gravidade das necessidades da produção material para a arena da livre realização humana, podem levar a “novas formas de individualização”, a “novas formas de desenvolvimento humano”.²⁵

Sobre isso Wiggershaus tece o seguinte comentário: “O artigo de Marcuse, *“Some Social Implications of Modern Technology”*, permanecia nos sulcos traçados pelos artigos de peso da *Zeitschrift für Sozialforschung* dos anos 1930 e concluía

²⁵ MARCUSE, *opus cit.*, p.101-102.

pelo anarquismo idealista da utopia marcusiana ²⁶". De fato, no final de seu artigo, a manifestação de uma utopia abstrata se faz claramente presente. Diz ele:

O progresso tecnológico possibilitaria diminuir o tempo e a energia gastos na produção das necessidades da vida, além de uma redução gradual da escassez. (...) Quanto menos tempo e energia o homem precisa gastar para manter sua vida e a da sociedade, maior a possibilidade de ele poder 'individualizar' a esfera de sua realização humana. ²⁷

Isabel Loureiro, em seu artigo "Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à Tecnologia" ²⁸, tenta justificar algumas ambiguidades e oscilações nas análises de Marcuse sobre o progresso científico e técnico a partir da distinção feita pelo próprio Marcuse entre técnica e tecnologia, já por nós destacada neste ensaio. Mas, neste texto específico que analisamos — talvez por ser o primeiro artigo dedicado ao tema, em 1941 — Marcuse, mesmo fazendo essa distinção, permanece ambíguo, sobretudo na parte final do texto em que tenta apresentar algumas possibilidades de mudanças.

Horkheimer e Adorno, à semelhança de Marcuse e de Marx, reconhecem que, historicamente, o progresso tem renovado a dominação e, ao mesmo tempo, a perspectiva de seu abrandamento. Reconhecem ainda que o conceito — fruto da razão que se fez ciência — é um instrumento "que serve para distanciar os homens da natureza", mas também que, "enquanto tomada de consciência do próprio pensamento", é um instrumento que permite medir o tamanho assustador da injustiça. E que, portanto, a crítica radical da sociedade continua sendo uma das funções precípuas da razão, não obstante esta ter historicamente mutilado e administrado a reflexão. Dizem eles:

²⁶ WIGGERSHAUS, *opus cit.*, p. 327.

²⁷ MARCUSE, *opus cit.*, p. 103.

²⁸ LOUREIRO, *Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à Tecnologia*, 2003, p. 19-28.

“No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”²⁹. Há uma intencionalidade de precisão e funcionalidade nos aparatos tecnológicos que fazem com que, mesmo quando utilizados para minorar a dor dos homens, gerem frieza, distância e manipulação.

Horkheimer e Adorno, à semelhança de Marcuse, também concordam que com o imenso desenvolvimento das tecnologias mecânicas, a escassez e a miséria poderiam ser reduzidas e até eliminadas, e os homens poderiam ter mais tempo e energia para se dedicar às “novas formas de individualização”. Mas os fatos históricos têm-lhes mostrado continuamente que “na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência”.³⁰ E que, com a produção mecânica, um tempo mínimo de trabalho seria suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda eram necessários para o manejo das máquinas; no entanto, a massa imensa da população, que poderia ter mais tempo para “as coisas do espírito”, é adestrada, “como um guarda suplementar do sistema” — Marx, teria dito: “como um exército industrial de reserva” — a serviço dos planos grandiosos dos donos da sociedade. Os teóricos críticos já vislumbravam nos anos 1940 o desemprego estrutural que assola a sociedade contemporânea com o uso intensivo e ideológico das novas tecnologias.³¹

Os ensaios de Marcuse e de Horkheimer/Adorno, escritos nos anos das revoluções tecnológicas, nos apresentam considerações de como a razão instrumental, sob a forma de máquinas, de aparelhos e de sistemas, se fazia onipresente predominantemente nas indústrias, nos setores financeiros, nos

²⁹ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 48

³⁰ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 49

³¹ HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 49

meios de comunicação, nos escritórios, e, através de sua linguagem lógica e operativa, transformava radicalmente os negócios e as pessoas; de como as “virtudes” da eficiência, da organização, da rapidez, da funcionalidade dirigiam a vida na produção e formatavam pessoas aptas ao processo de trabalho; de como a ciência e a tecnologia, aliada ao poder político de estados e de grandes corporações, geravam, ao mesmo tempo, abundância e miséria. Em particular, as análises de Horkheimer e Adorno mostravam que o responsável primeiro pelo aumento da miséria e dos sofrimentos do mundo era o próprio progresso, era a própria razão que se fez técnica e que cada vez mais aumentava seu poder de dominação. Mais ainda, mostravam que, muito embora o desenvolvimento da técnica pudesse proporcionar ao homem trabalhar menos, viver melhor e ter mais tempo para se dedicar à cultura, ao lazer, à vida em sociedade, não era isso o que acontecia.

Nos dias de hoje, pouco mais de sessenta anos após os escritos analisados, o prognóstico radical dos frankfurtianos se revela ainda mais sombrio e preocupante. A aceleração das revoluções tecnológicas e a continuidade da articulação do desenvolvimento tecnocientífico com o capital, agora global, aumentaram assustadoramente a presença e o poder da *ratio* em nossa sociedade. Aquele mesmo impulso técnico-científico que provocou as profundas transformações na era das máquinas, particularmente a partir dos anos 1970, desencadeou outras revoluções tecnológicas, com todas as suas consequências para os setores sociais e para as pessoas; e no centro dessas novas tecnologias a poderosa microeletrônica.

Vivemos hoje a era das tecnologias digitais, genéticas e cibernéticas; outras estão vindo por aí. E, em contraposição aos anos 1940, as novas tecnologias não atingem apenas os setores de ponta do poder político e econômico, mas estão em todos os lugares e cada vez encontram mais espaço para preencherem. Entraram de vez na sala de aula, no interior de nossas casas; tornaram-se nossos utensílios pessoais, misturaram-se com

nossos membros corporais, manipulam nossos genes. Fizeram de nós indivíduos mais rápidos, interplanetários, interconectados. E, ao mesmo tempo, nos deixaram mais inseguros. Moldaram-nos à sua imagem e semelhança; mas exigem de nós entrega e dedicação. Inundaram o mundo de informações; debilitaram a sensibilidade e a reflexão. Aumentaram a miséria e o desemprego; criaram legiões de pessoas e nações “descartáveis”. Ameaçam-nos com o perigo de destruição do *habitat* humano. As máquinas cresceram em poder e racionalidade. Em contrapartida, Horkheimer e Adorno continuam acusando o sentido do desenvolvimento técnico: “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”.³²

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LOUREIRO, I. Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à Tecnologia. In PUCCI, B., LASTÓRIA, L. A. C. N. e COSTA, B. C. G. da. **Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 19-34.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In **Tecnologia, Guerra e Fascismo**: coletânea de artigos de Marcuse editado por Douglas Kellner. Trad. de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 71-104.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. do alemão de Lilyane Deroche-Gurgel. Trad. do francês de Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

³² HORKHEIMER e ADORNO, *opus cit.*, p. 46.

X

As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade, 2010 ¹

A temática desta intervenção se apresenta como uma reflexão sobre o trabalho docente no ensino superior na atualidade e integra a pesquisa “Novas tecnologias, teoria crítica e educação escolar” (CNPq, 2006-2009), que visa, sob o referencial da Teoria Crítica da Sociedade, desenvolver estudos sobre a onipresença das novas tecnologias no mundo de hoje, sua articulação com o capitalismo global e a intervenção cada vez mais decisiva nas relações ensino-aprendizagem. No terceiro eixo da referida pesquisa — após as análises de aspectos desumanizantes presentes nas novas tecnologias, gerados em sua constituição e em sua utilização na vida do homem contemporâneo (1º eixo), e após examinar o alcance dos diagnósticos frankfurtianos sobre a técnica e a razão instrumental, feitos por autores da primeira geração frankfurtiana e críticos contemporâneos, para interpretar a ambiguidade das tecnologias digitais e genéticas (2º eixo) — busca-se investigar seus riscos e possibilidades formativas presentes nas relações educacionais no ensino superior. E, nesse 3º eixo, foram estudadas manifestações do impacto das novas tecnologias nas relações acadêmico-administrativas de uma universidade, e as influências nas maneiras de trabalhar dos docentes. Foram entrevistados oito acadêmicos e a hipótese primeira, que orientou as questões a eles propostas, relaciona-

¹ Este texto foi escrito em parceria com Josianne Francia Cerasoli, docente da UNICAMP, e publicado pela *Revista Educação e Filosofia* (universidade Federal de Uberlândia), em 2010, v. 24, p. 171-190.

se diretamente ao próprio estatuto das formas tecnológicas contemporâneas: as novas tecnologias estão se transformando progressivamente de meio a um fim em si mesmas e exigem dos indivíduos e da sociedade que se adaptem a elas; e tal adaptação se processa de maneira violenta, gerando consequências desumanas para seus usuários. Apresentaremos análises da investigação deste item, nos seguintes aspectos: a utilização cada vez maior das novas tecnologias no mundo de hoje e influências de seu uso intensivo na maneira de viver, de agir e de pensar dos indivíduos; o aumento do tempo e do ritmo de trabalho nas atividades acadêmicas, dentro e fora da universidade; e as possíveis consequências desse estado para o docente universitário.

Antes da análise das questões, gostaríamos de justificar a hipótese de trabalho, ancorada na Teoria Crítica da Sociedade e no diálogo com pensadores contemporâneos. Para Horkheimer e Adorno, no *Dialética do Esclarecimento* (1944), a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira (...) está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha. (...) A técnica é a essência desse saber. (...) o que os homens querem aprender com a natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens (1985, p.20).

A ambivalência não aparece apenas no uso da técnica, que a um só tempo auxilia e controla a ação humana, mas na sua própria constituição e configura-se no interior da ciência moderna.

Theodor W. Adorno, no ensaio “Educação após Auschwitz” (1965) afirma a tese da relação ambígua com a tecnologia no mundo atual em que:

a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. (...) Por outro lado, a atual atitude para

com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. (...) As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (*Apud* COHN, 1986, p. 41-42).

A ambivalência da técnica figura-se então como preocupante, na medida em que, nas relações da sociedade com a tecnologia, sua finalidade é deslocada da condição de instrumento facilitador das ações para a própria tecnologia. A relação do homem com a tecnologia torna-se ambígua, obscurecida diante da confusão em relação a suas finalidades. Essa ambiguidade, somada à voracidade das tecnologias que têm alcançado patamares inéditos de desenvolvimento, amplia sua dominação sobre o homem; junto a isso, reforça o risco de uma anuência passiva e irrefletida, sobretudo nas repetidas ações cotidianas, perante as transformações vivenciadas na atualidade.

Adorno e Horkheimer escreveram seus textos sob o impacto das tecnologias mecânicas que propiciaram as experiências mortais de Auschwitz, Hiroshima e Nagasaki. A partir dos anos 1970 o mundo da técnica foi sacudido por intensas ondas transformadoras, envolvendo a tecnologia microeletrônica, que geraram mudanças drásticas em nosso modo de produzir, de trabalhar, de viver, de perceber e de pensar. Seria atual o diagnóstico de Adorno e Horkheimer sobre a razão instrumental, sobre a técnica na era das tecnologias genéticas e digitais? Os estudos de outros pensadores contemporâneos em tempo de capitalismo global, — tais como Bauman (1999, 2007), Haroche (2008), Santos (2003) e Sevcenko (2001) — confirmam na essência o diagnóstico dos frankfurtianos. É verdade que não podemos aplicar mecanicamente suas categorias, dos anos 1940 e 1960, na análise

dos impactos das tecnologias na vida dos homens dos anos 2000; contudo, o diagnóstico radical dos frankfurtianos se faz ainda mais preocupante nos dias de hoje com a articulação entre o desenvolvimento tecnocientífico e o capital global. Diante do novo surto de transformações, cuja escala e velocidade são imprevisíveis, torna-se cada vez mais imprescindível analisar os impactos das formas tecnológicas contemporâneas. E, não obstante as novas tecnologias se caracterizarem como ambíguas, suas dimensões sombrias se projetaram tão assustadoramente que seus malefícios parecem prevalecer sobre os benefícios à humanidade. O historiador Sevchenko, ao analisar a passagem do século XX para o XXI, afirma: “Neste momento tumultuoso, em que a celeridade das mudanças vem sufocando a reflexão e o diálogo, mais que nunca é imperativo investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica” (2001, p.19). E a crítica radical se faz hoje presente e oportuna, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação do indivíduo e da sociedade.

Assédio da tecnologia: tomamos tais preocupações e abordagens como referência para analisar especificamente o material reunido nas entrevistas com docentes do ensino superior. Certamente não as entendemos como modelares entre as experiências atuais nas relações ensino-aprendizagem na universidade; tampouco seriam meros exemplos de práticas existentes no ensino superior; são entendidas antes como indícios de mudanças importantes nas condições de trabalho dos docentes em nível superior, ligadas às tecnologias contemporâneas. Dos oito acadêmicos entrevistados², quatro trabalham mais diretamente com as novas tecnologias (nos cursos de Sistemas de Informação, Comunicação e Rádio e TV)

² As entrevistas, bem como a sistematização dos dados, foram feitas pelas bolsistas de Iniciação científica, hoje psicólogas, Liliana Scatena, Maíra Soares Ferreira e Lidiane Caldeiras Farias.

e os outros quatro estão vinculados aos cursos de Turismo, Economia, Filosofia e Psicologia. Independentemente da área de atuação, todos responderam as mesmas questões. O primeiro tema comentado foi: “Utilização cada vez maior das novas tecnologias no mundo de hoje: pontos positivos e pontos negativos; influências ou não de seu uso intensivo na maneira de viver, de agir e de pensar dos usuários”.

As respostas dos entrevistados sobre esse tema deixam entrever, mesmo que obliquamente, o como os seus usuários são influenciados em seu comportamento e em seus afazeres, mesmo que intelectuais; indicam ainda a ambiguidade da tecnologia e percepção do peso dessa ambiguidade no cotidiano dos entrevistados. Mas não só. O volume e a qualificação dos aspectos negativos sobressaem em relação a seu outro lado. Senão vejamos em síntese as ponderações dos docentes:

as novas tecnologias facilitam a vida das pessoas, o trabalho do dia-a-dia e o acesso mais rápido à informação; tornam as pessoas mais rápidas no pensamento e na ação; possibilitam o uso da informática para realizar pesquisas, contatar pessoas de vários lugares, países, para comprar produtos sem sair de casa; fazem mais barata a comunicação via internet, chat, celular; possibilitam o uso da internet para a distração, o bate-papo.

Por outro lado, geram uma série de consequências nefastas à vida das pessoas, tais como:

elas passam a ser mais bombardeadas por um volume muito grande de informações e, muitas vezes, não estão preparadas para filtrar essa quantidade de informações; além disso, uma parcela da população é alijada do acesso à informação. As pessoas se tornam muito dispersas, talvez por tentarem fazer tudo muito rapidamente; querem fazer várias coisas ao mesmo tempo e acabam não se concentrando nem em uma e nem em outra; as pessoas são entulhadas de mensagens indesejáveis em seu correio eletrônico, que demandam muito tempo para serem respondidas e/ou deletadas;

isso faz com que elas trabalhem mais. Se recebem uma mensagem, têm que responder logo; se não cumprem o prazo estão sendo avaliadas. As pessoas perdem a vontade de pesquisar em livros, periódicos, por quererem usar simplesmente a internet; mas mesmo nos resumos e sínteses da internet, pega-se tudo em pedacinho, aprende tudo em pedacinho, no geral, sem aprofundar em nada; além do tempo que se gasta para separar o que é bobagem do que é coisa aproveitável.

Apresentam ainda outras consequências negativas, não apenas ligadas à esfera individual, mas com evidentes desdobramentos sociais e políticos, como o desemprego — “quando você põe um computador, uma máquina substitui dez empregados; a catraca eletrônica causou o desemprego do cobrador” —, o medo da privatização ou do esvaziamento do espaço público — “temor de que a tecnologia atrapalhe o contato humano, crie o ser humano individualista, vá deixando o espaço público cada vez mais privado” —, o desencontro dos membros da família — “o tempo em que você fica navegando na internet você se priva do convívio familiar”.

As características tanto positivas quanto negativas registradas pelos acadêmicos merecem algumas considerações. Primeiro: de um lado não se pode atribuir apenas às tecnologias em si a responsabilidade integral pelas consequências negativas acima expressas. As tecnologias são meios, foram criadas e são utilizadas pelos homens para atingir determinados objetivos. Porém, são projetadas em contextos sócio-econômico-políticos, a partir de interesses específicos, seguindo metas definidas, e a responsabilidade inclusive sobre seus efeitos indesejáveis deve ser analisada nesse contexto. Não pensamos que se possa atribuir tal responsabilidade exclusivamente a seus criadores, ou aos que bancaram sua criação, comercialização e uso, mas seguramente é fundamental considerarmos os contextos de criação das tecnologias para compreendermos os desdobramentos de sua utilização. De outro lado, com a articulação do desenvolvimento

tecnológico ao capitalismo global, as novas tecnologias tomaram forma autônoma e impositiva. Ou você se submete a elas ou você é consumido por elas. Retomamos o que afirmou recentemente Laymert Garcia dos Santos:

Considerando a centralidade da tecnociência hoje, não há como trabalhar a sociedade contemporânea se não discutirmos seu papel e o conseqüente impacto das novas tecnologias na sociedade. É preciso colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela.³

De um lado, tem razão um dos professores entrevistados quando assim se expõe:

A tecnologia é um suporte que não vem de fora da sociedade; ela mesma é gerada como um elemento de sua organização. Não concordo com as críticas de que esse desenvolvimento do industrial ao pós-industrial gera um excesso informacional; mil vezes o excesso informacional do que informação nenhuma, própria da era artesanal. Retomo Benjamin, que diz que na relação entre indivíduo e cultura, em cada mudança de suporte, a cultura ganha, enquanto um todo, mas o indivíduo vai ter que fazer mudança e às vezes ele não consegue acompanhar o desenvolvimento da tecnologia.

Por outro lado, mesmo tendo consciência de que o processo cultural historicamente se faz de forma tensa e envolve violências e imposições aos indivíduos, e o todo tende a prevalecer, não se pode esquecer que o mecanismo de aceleração, que perpassa as recentes revoluções tecnológicas, está intimamente atrelado aos abrangentes interesses do capitalismo global e carrega em si um insaciável grau de exclusão. Não é novidade a constância do caráter internacionalista do capitalismo, na teoria e na prática, assim como não é seu dinamismo que intensifica amplamente os

³ A tecnociência no centro da discussão (embora ela não goste). *Jornal da Unicamp*, edição 240 - de 8 a 23 de dezembro de 2003, p. 6.

fluxos, o movimento. Esse apetite global e essa fluidez são postos em curso pelo menos desde a chamada primeira revolução industrial, geradora de inúmeras transformações e incentivadora do expansionismo capitalista; ganham um segundo grande impulso, nas décadas finais do século XIX, com a chamada revolução científico-tecnológica, que instiga mudanças ainda mais complexas e profundas em todos os níveis da experiência humana. A intensificação do caráter global e dinâmico do capitalismo ao longo de seu desenvolvimento não nos permite apreendê-lo como excludente ou internacionalista apenas na contemporaneidade; ao mesmo tempo esse percurso ajuda a compreender os mecanismos de aceleração e o aumento frequente dos fluxos como inerentes ao próprio capitalismo. Contudo, nos dias de hoje sua singularidade reside nos seus desdobramentos, que foram se tornando progressivamente mais dramáticos.

Segundo: embora um dos entrevistados tenha ressaltado que as consequências das novas tecnologias dependem do uso que se faz delas – “as tecnologias podem ser bem empregadas ou não; as que são benéficas, para mim tudo bem. Vai de como você as utiliza; nós ainda não nos robotizamos, está em nossas mãos” –, a maioria dos respondentes deixa transparecer em seus discursos que as tecnologias contêm nelas mesmas sua virulência nefasta e, mesmo quando utilizadas responsabilmente, geram também efeitos negativos. A suposta autonomia no uso das tecnologias fica comprometida quando a própria tecnologia se configura como um fim em si mesma. A ambiguidade não se manifesta apenas no uso, aparece antes na própria constituição das tecnologias. Além disso, para os frankfurtianos, há uma intencionalidade de precisão e funcionalidade nos aparatos tecnológicos que, mesmo quando utilizados para minorar a dor dos homens, geram frieza, distância e manipulação. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu os elementos de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 48)

Terceiro: analisamos, a seguir, a constatação de um dos entrevistados, professor do curso Sistemas de Informação:

Quanto ao agir, percebe-se que essas pessoas são muito rápidas no pensamento; mas também são muito dispersas, talvez por tentarem fazer tudo muito rapidamente; querem fazer várias coisas ao mesmo tempo e acabam não se concentrando nem em uma e nem em outra.

Thomas Friedman, em artigo ao jornal *O Estado de São Paulo*, observa que a mesma tecnologia que nos une, que faz o distante parecer próximo, também nos divide, pode fazer o que está perto parecer longínquo. Ele apresenta uma situação cotidiana no mínimo intrigante, cercada por tecnologias: um motorista de táxi, orientado por um mapa GPS exposto no painel do carro, não parou de falar, durante uma hora de trajeto, em seu celular sem fio preso à orelha, e se comunicava com o passageiro apenas por meio de olhares e gestos; o passageiro, por sua vez, durante a viagem, trabalhou em seu *laptop* e ouviu o seu *iPod*; só deixaram de fazer uma coisa: conversar um com o outro. Essa patologia da era da internet, afirma Friedman, foi batizada por Linda Stone como “atenção parcial contínua”: duas pessoas fazendo seis coisas ao mesmo tempo e dando atenção apenas parcial a cada uma delas. Friedman chega a imaginar uma manchete de jornal dos anos 2000: “Uma mulher dirigindo seu carro enquanto falava ao celular atropelou um homem correndo pela rua enquanto ouvia seu *iPod*. Ver página 6”. E chega a uma “saudosista” constatação: “Eu era muito mais dinâmico quando só podia fazer uma coisa de cada vez. Sei que não estou sozinho”⁴.

A rapidez, a atenção desdobrada, os múltiplos afazeres simultâneos, corroboram para a dispersão, a superficialidade. Para Bauman, a cultura contemporânea e sua “síndrome consumista” destronou a duração, promoveu a transitoriedade

⁴ Cf. FRIEDMAN, T. L. A tecnologia que nos isola. In jornal *O Estado de São Paulo* 12/11/2006, Seção B14 Economia.

e colocou o valor do movimento acima do valor da permanência (2007, p.85). Seria possível, nessas condições de transitoriedade e contínua atenção parcial, manter ativo o pensamento? Haroche, interrogando-se sobre o papel decisivo que hoje tem o movimento e a fluidez, aponta as dificuldades do próprio ato de pensar na contínua transição, quando nos faltam momentos de parada, pausa (2008). A concentração, o tempo necessário para maturar as ideias, para expressá-las em forma de texto, parece concorrer frontalmente com o movimento, a fluidez. A atenção, o pensar, o expressar-se residem na duração, são resultados de treinamentos penosos e constantes. No instantâneo, parece tão fácil perder essas virtudes... Aliás, tudo concorre para isso.

Analisaremos agora duas questões que abordam aspectos complementares, relacionados à intensificação do trabalho docente: sobre o tempo e o ritmo de trabalho. Os entrevistados responderam primeiramente ao seguinte: “Você trabalha nos dias de hoje mais tempo do que há cinco anos atrás? Você, com ajuda da internet, trabalha em casa, nos feriados, nos finais de semana?” A segunda complementa a primeira: “O seu ritmo de trabalho é mais ou menos intenso que há cinco anos atrás? Comente a sua resposta ilustrando-a com exemplos.”

Todas as respostas apontam um fato que se torna cada vez mais evidente entre os trabalhadores do ensino superior: com a intervenção das novas tecnologias, trabalha-se muito mais hoje do que há cinco anos atrás e num ritmo cada vez mais intenso. Um dos docentes retrata assim sua situação:

Eu faço um esforço grande para, em fins de semana e em fins de expediente, dar conta das correspondências e dos trabalhos solicitados. Fica sempre uma auto-cobrança, e, mesmo quando vou fazer meus artesanatos de palha, o trabalho fica rolando em minha cabeça, você está constantemente conectado.

Um segundo entende que a internet não é responsável direta pelo acréscimo do tempo de trabalho, mas o favorece: “O

tempo de trabalho cresce, porque o volume de trabalho que as pessoas vão acumulando é maior e a internet propicia que elas levem esse trabalho para casa. Você pode estar em qualquer lugar e acessar a internet”. Esse mesmo acadêmico constata a triste realidade cotidiana da preocupante extrapolação das fronteiras: o trabalho já não fica mais circunscrito a um local e nem a um tempo específico, demarcável, definido. Os locais de não-trabalho, bem como os tempos de lazer, são submetidos assim também à dominação do trabalho. Diz ele: “Se antigamente existia uma divisão entre casa e ambiente de trabalho, hoje o ambiente de trabalho invadiu todos os lugares. Qualquer lugar é um ambiente em que você pode abrir o laptop e trabalhar”. Outro docente reforça esse caráter expansível do trabalho, dilatado no tempo e no espaço:

O trabalho não é de quarenta horas, é extremamente maior, é todo o tempo; você não tem mais aquela separação de local de trabalho, de fim de expediente. Pode ser que ainda haja alguma categoria profissional que consiga fazer isso, talvez aquelas que não tenham tanto contato com as novas tecnologias.

E o tempo livre — que deveria ser reservado para realizar as coisas do espírito: ler concentradamente, tocar um instrumento musical, assistir a um bom filme, cuidar das plantas, bater um papo sem pressa com a pessoa amada — é acorrentado ao seu oposto. No dizer de Adorno, o tempo livre aumentou sobremaneira na contemporaneidade, e poderia aumentar mais; contudo suspeita-se de que ele tenda cada vez mais em direção contrária à de seu próprio conceito (1995: p. 70-82).

Um dos entrevistados, que lida habitualmente com as novas tecnologias na disciplina e no curso em que atua, se surpreende com o que está acontecendo: “Sim, eu trabalho muito mais do que eu trabalhava antes... A gente pensava que, com a utilização das novas tecnologias, iria se libertar disso e percebe-se que é justamente o contrário. A gente se atarefa mais

ainda". Na verdade, ele retoma nessa simples asserção os sonhos benfazejos dos primeiros filósofos e cientistas da era moderna (Descartes, Bacon, Galilei e outros) que viam na articulação do saber com a técnica a possibilidade da construção de instrumentos/máquinas que pudessem diminuir o trabalho dos homens e de até substituí-los nos trabalhos mais opressivos. Mas Horkheimer e Adorno, no primeiro ensaio do *Dialética do Esclarecimento* já tinham relativizado essa ilusão:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (1985, p. 19).

E o que vemos hoje em dia é justamente a tecnociência – essa articulação solidária entre ciência subvencionada, técnica administrada e lucratividade infinda – especializando-se na criação e aperfeiçoamento de um maquinário microeletrônico sofisticado e envolvente, capaz de assenhorar-se das minúcias das ações, até mesmo no nível do pensamento dos homens.

Um docente que trabalha em cursos presenciais com pastas de disciplinas *on-line* apresenta um exemplo do aumento intensivo do ritmo de trabalho.

Quando o aluno quer conversar com você, o acesso à internet facilita e aumenta o número de contatos. Essa fluidez que se tem na troca de informações faz com que constantemente você seja chamado a solucionar alguma dúvida do aluno, dando-lhe uma resposta em seguida.

Contudo as pastas *on-line*, utilizadas pelos docentes da universidade, com o apoio do Departamento de Tecnologia Informacional, ao fazer chegar até seus alunos textos, exercícios e orientações, colocam o professor o tempo todo em estado de disponibilidade. E estamos falando de um curso em uma universidade particular, onde o número de alunos de uma

disciplina pode superar a casa dos quarenta. Em períodos de intensificação das demandas dos estudantes (momentos próximos a avaliações ou de elaboração de monografias de finalização de seu curso) essa disponibilidade pode tomar proporções inacreditáveis!

Um dos entrevistados sublinha o papel do indivíduo nesse processo; para ele, a responsabilidade sobre o aumento do tempo e do ritmo de trabalho recai sobre o indivíduo. A ânsia por consumir mais estaria no cerne das escolhas do indivíduo e, para esse professor, as decisões são orientadas por valores e prioridades na esfera individual: talvez se ele fosse menos consumista ou menos ambicioso! Diz ele:

Podemos trabalhar muito mais ou muito menos com a tecnologia. Sempre existiu hora extra. Você não precisa mais ir até a fábrica para fazer a hora extra. Agora acho que o tempo de trabalho aumentou, porque o consumo aumentou. Agora eu entendo como ganhar tempo, ter um laptop ajuda nisso, pode-se trabalhar no aeroporto, no hotel; não se perde tempo. Agora ele tem que saber se controlar para ganhar esse tempo e usá-lo no lazer. O 'cara' tem que ser humano para decidir isso, e não um robô. Os que querem ganhar muito para ter uma vida melhor, então ele escolheu trabalhar muito. A vida é de escolha, eu acredito nisso.

Embora enfatize o papel central da escolha, essa fala nos deixa interessantes indícios para analisarmos precisamente seu oposto. Em uma sociedade extremamente competitiva, em que as incertezas em relação ao futuro tornam precárias as próprias condições de existência e instigam incessantemente ao "mover-se adiante", modernizar-se; ainda mais, imersa em constante apelo ao consumo e às renovadas necessidades de atualização e "reciclagem" dos conhecimentos e habilidades; em uma sociedade que exalta o papel do indivíduo ao mesmo tempo em que o responsabiliza integralmente pelos seus eventuais fracassos; envolta nessa teia complexa e dinâmica que incentiva e cobra no mesmo ato, a escolha do indivíduo conhece todos os

limites. Artífício do próprio capitalismo, aliado às ideologias liberais, a teórica liberdade de escolha é vivenciada, na prática, como uma corrida incessante e sufocante no interior dessa teia. Ao contrário das tecnologias, a escolha está submersa em barreiras. Para Bauman, que nomeia essa sociedade como “líquido-moderna”, considerando, sobretudo, a prevalência da fluidez, da liquidez na sociedade contemporânea, “as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades” (2007, p.7).

Talvez esse acadêmico não esteja consciente, ou ao menos não tenha se expressado na direção de como a cultura tecnocientífica tem se tornado predatória em relação ao indivíduo. Este, o indivíduo *de jure*, uma conquista revolucionária da sociedade burguesa, se comparada com a condição social do servo da terra, medieval, é antes de tudo uma promessa a ser continuamente reivindicada. Na visão de Bauman, o indivíduo *de jure* é aquele que não tem ninguém a quem culpar pela sua própria miséria, que não procura as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça e que não procura outro remédio senão tentar com mais e mais determinação. E que, apesar de e a partir dessas suas prerrogativas, tem que lutar a vida toda para se tornar e se manter um indivíduo *de facto*, ou seja, ganhar controle sobre seu destino e tomar as decisões que em verdade deseja (2001, p. 49).

Mas hoje, mais do que antes, o indivíduo contraria seu próprio conceito; o *individuum* apresenta-se como dividido, fragmentado, fragilizado.⁵ É verdade que ele ainda pode cobrar pela sua humanidade — “O ‘cara’ tem que ser humano para decidir isso, e não um robô”. E ser humano significa ter consciência para entender, ser livre para agir e responsável para fazer. Mas cada vez mais ele está sendo invadido em sua privacidade, transformado em um compulsivo consumidor,

⁵ Deleuze *apud* Santos, 2003, p. 151.

empurrado pelo ritmo veloz e contínuo das máquinas, ou seja, robotizado. Então, não é ele que escolhe trabalhar mais ou menos. Ele está sendo conduzido a ser o que é, a trabalhar mais, num ritmo cada vez maior. Resistir a isso, sair do percurso, pode significar sua transformação em entulho, em lixo a ser amontoado e jogado fora. E, no entanto, ele, para ser *individuum*, numa sociedade que o quer dividido, tem que escolher, tem que resistir, tem que tentar ser mesmo indivíduo. “A vida é de escolha, eu acredito nisso”.

Um outro entrevistado diz estar muito contente com o tempo e com o tipo de trabalho que ele faz, pois embora hoje se trabalhe mais, com esses novos instrumentos tecnológicos se pode trabalhar melhor:

Eu entendo que o tempo de trabalho é maior, mas você estabeleceu uma qualidade maior no seu trabalho. O suporte tecnológico te oferece todos os elementos para se fazer um trabalho melhor. Antes eu trabalhava menos até porque os sistemas eram muito lentos.

É esta uma das dimensões das novas tecnologias: propiciar condições, instrumentos, possibilidades de realizar trabalhos qualitativamente superiores, que, mesmo exigindo mais qualificação, empenho e tempo, compensam pela qualidade de seu executor. A possibilidade de se fazer uma reportagem tecnicamente bem feita, por exemplo, está continuamente crescendo com o desenvolvimento das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação. O notável aperfeiçoamento das tecnologias médicas tem propiciado a seus usuários a realização de intervenções cirúrgicas com extrema precisão e com diminuição significativa de violência ao corpo humano, gerando para todos mais esperança de vida.

Na área estética, por exemplo, o diretor de cinema Lars Von Trier, no filme “Dançando no Escuro”,⁶ utilizando-se das mais modernas tecnologias digitais, nos mostra a tensão da operária Selma que, para resistir à desumanização imposta pelo fordismo no chão da fábrica e afirmar sua humanidade, transforma o ritmo do movimento mecânico, fazendo da repetição dos gestos e dos rumores que oprimem uma diferença libertadora. Sobre isso comenta Santos:

A chave da conversão encontra-se na possibilidade de mudar de ritmo e de intensidade, de ritmo de produção dos sons, de intensidade de produção de imagens, dentro da mente e fora dela, na tela. E o diretor do filme nos expõe um duplo cinema: o cinema moderno e mecânico que corresponde à alienante vida operária de Selma, e o cinema contemporâneo e eletrônico, que corresponde à sua utopia, à busca de um mundo melhor (SANTOS, 2003, p. 181-182).

Nesses exemplos e em uma infinidade de outros, o que se pode divisar é a competência, a persistência dos indivíduos em utilizar-se da tecnologia contra a própria tecnologia, cobrando dela o que ela, em sua articulação espúria com o capital global, está nos tirando: a promessa de desenvolver antes de tudo o ser humano em sua humanidade; a perspectiva de perder tempo na realização de ensaios (os tecnólogos chamam isso de simulação) que favoreçam a sensibilidade e a conscientização. Ou seja, tentar usar a tecnologia a serviço do homem, sob o controle do homem, da vida pública, do social.

Após analisar aspectos positivos e negativos das novas tecnologias (1ª questão) e de tecer considerações a respeito do aumento do tempo e do ritmo de trabalho (2ª e 3ª questão), vamos analisar as consequências desse novo estado na vida e na saúde do trabalhador universitário.

⁶ *Dancer in the Dark*. Dinamarca/ Alemanha/ Holanda/ EUA/ Reino Unido/ França/ Suécia/ Finlândia/ Islândia/ Noruega, 2000.

Antes, é preciso fazer as seguintes observações: 1. os professores entrevistados trabalham exclusivamente em cursos de graduação e sua responsabilidade primeira é o ensino. Cada um deles atua cerca de vinte horas semanais em atividades de ensino e em uma universidade particular. A pesquisa ocupa lugar secundário na vida profissional desses docentes; alguns orientam projetos de iniciação científica e/ou monografias de final de curso. 2. esses docentes gozam de relativa estabilidade em seu trabalho; segundo os estatutos da universidade, só podem ser demitidos se assim o julgarem necessário os colegiados dos cursos e da faculdade onde lecionam. Não obstante a atual reitoria tentar, por meios ilegais e autoritários, demitir um número significativo de docentes em dezembro de 2006, o sindicato local (ADUNIMEP), com base na organização dos docentes, conseguiu por meios legais barrar toda demissão que contrarie os estatutos. Isso significa que o fantasma da demissão, recorrente para a maioria dos profissionais em tempos de flexibilização e desregulamentação, não se faz tão ameaçador para esses docentes. Mas vamos às suas ponderações.

Um dos docentes observa que, com o desenvolvimento das novas tecnologias e seu uso generalizado no trabalho acadêmico, se sente continuamente cobrado nesse processo de inovação. Diz ele:

com essa constante cobrança que a gente tem, com esse ritmo intenso, você acaba tendo que se aparelhar pra dar conta dessas novas necessidades". E exemplifica: "Veja o celular: Há tempo atrás, se alguém quisesse me encontrar, ligava em casa ou me procurava pessoalmente. E com a quantidade de coisas que tem lá dentro (agenda, planilha, internet, foto etc.), essa nova necessidade acaba forçando você a se aparelhar e você é cobrado por isso".

Quem é que lhe faz a cobrança? Os alunos, os familiares, a burocracia institucional, a sedução da novidade, o mercado? Uma novidade, que se apresenta como uma conveniência,

figura como uma necessidade irresistível, torna-se imperativa pelos próprios artifícios do consumo. O outro tipo de cobrança lhe vem da necessidade (obrigatoriedade?) de uso, a toda hora, do microcomputador: “Há tempos atrás, se eu quisesse usar o computador eu esperava ir até minha casa ou usava na instituição. Hoje, por motivos de cobranças, tenho que andar com o notebook, pra responder imediatamente, atender as exigências”. E o docente termina seu arrazoado reiterando a necessidade de adquirir esses novos aparelhos para desempenhar com responsabilidade suas funções: “Essa utilização da tecnologia por parte de todos acaba forçando a gente a se aparelhar pra dar conta dessas cobranças”.

O que é ser cobrado? É ter que pagar algo por uma dívida feita. Qual a dívida desse docente? Por que e em que ele está sendo responsabilizado? O que se apresentava inicialmente até como supérfluo na sociedade de consumo acaba, por meio de um assédio sem peias, tornando-se uma exigência moral, e ultrapassa duplamente a necessidade, a um só tempo como luxo e exigência. É o mercado que lhe sorri, zombeteiramente: atualize-se ou dê seu lugar para outro!

Um segundo docente reclama das tensões e das obrigações que o tempo e o ritmo de trabalho intenso lhe impõem: “Esse bombardeio de informações afeta a saúde; com esse bombardeio você entra em estresse. Eu tive que rever o meu ritmo de vida para abrir um espaço onde eu possa ter alguma atividade que me recompense”. Para ele a situação limite exigida pelo trabalho não é um problema pessoal; atinge impiedosamente seus colegas de trabalho: “Eu vejo que nossa universidade tem uma corda tensionada no último; quando entra todo mundo aqui – das 07h40min até às 12h40min –, isso faz com que as pessoas estejam trabalhando dentro de seus limites; está todo mundo tensionado no máximo”.

O grau de exigência é muito grande. Os indivíduos sufocados pelo excesso de trabalho se tornam pessoas frágeis e solitárias. Pessoas espoliadas sofrem maiores desgastes e

insatisfação, ficam doentes e perdem a motivação, sob o risco de tornarem-se cada vez mais superficiais, dispersas e até incompetentes em suas atividades. Bianchetti, em seu livro “Da chave de fenda ao laptop”, ao analisar as mudanças qualitativas nos processos de trabalho mediados pelas tecnologias de base eletrônica e informacional e suas consequências para os antigos profissionais, apresenta o testemunho de alguns trabalhadores sobre esse novo paradigma tecnológico ⁷. Um deles afirma que os operadores, no período de predomínio da tecnologia analógica, às vezes reclamavam do excesso de trabalho e que, em sua opinião, a situação atual apresenta tal intensificação que pouca relação guarda com a anterior:

(...) a tendência nossa é cada vez mais trabalho. (...) Pô, chega uma hora que você não aguenta. Você realmente estoura, estoura muitas vezes no seu próprio organismo, numa úlcera, gastrite, dor de cabeça, porque tecnicamente você quer arrumar, mas fisicamente você está impossibilitado (2001, p. 149-150).

Outro problema retratado pelos entrevistados diz respeito à crise de adaptação, particularmente no caso dos mais velhos, que não conseguem acompanhar o ritmo tecnológico dos mais jovens e se sentem desajustados. Um primeiro julga isso natural: “a sociedade vai evoluindo e a entrada da tecnologia sempre vai causar mudança entre a geração que não teve tanto acesso e a que passa a ter mais acesso, isso é uma decorrência natural do processo”. Outro docente, aquele mesmo que analisa a relação entre cultura e indivíduo, retoma aqui sua afirmativa anterior:

Então a ideia que eu tenho de crise de geração caminha naquela explicação da relação indivíduo-cultura, (...) para aquele indivíduo que não está se adaptando, que não vai se atualizando e fica nesse

⁷ Ele analisa a passagem da utilização da tecnologia analógica para a digital na TELESC, empresa de telefonia de Santa Catarina.

lugar de velho (...), ele é que vai estar em crise. (...). Pro velhinho que está se atualizando ele não vai ter crise nenhuma.

Um terceiro afirma que alguns docentes, não habituados com o uso de internet, não conseguem mesmo acompanhar o ritmo de seus alunos, têm dificuldade em aceitar ideias novas trazidas pelos seus alunos. Essa tensão se agravou a partir do atual determinismo tecnológico; é inerente ao mundo civilizado, mas tem aumentado significativamente devido à distância entre os que têm acesso à informação e os que não o têm. Além de que, no caso dos docentes, com a introdução imperiosa das novas tecnologias e com elas de outros valores e virtudes, as gerações mais velhas têm encontrado muita dificuldade em desenvolver, em termos operativos, seu trabalho acadêmico. E isso acentua ainda mais o desânimo, a depressão, a desmotivação profissional. Nas respostas dos sujeitos desta pesquisa percebe-se uma maior preocupação com a dificuldade de adaptação do que com a falta de autonomia que a crescente tecnologização acarreta. O maior problema não é a dificuldade de acompanhar o avanço tecnológico, mas é o fato de esse avanço destruir valores importantes para essas pessoas que fazem parte das gerações anteriores à era informacional. Além disso, para Bauman, nos fluxos constantes da sociedade contemporânea, as condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente (2007, p.7).

Esse quadro, cujos indícios analisamos a partir das falas desses acadêmicos, merece ainda outras considerações, que aqui não realizamos. Mostra ele que a ambiguidade inerente às tecnologias permanece, mas sob novas roupagens; seus efeitos infaustos ganham terreno; ultrapassam limites, na fluidez e velocidade atuais: as tecnologias intensificam o trabalho docente, roubam-lhe horas de lazer e de convívio, geram tensões que lhe afetam a saúde e não trazem assim tantas satisfações em

sua profissão, mesmo se considerarmos a suposta contribuição ao processo educativo. Mais ainda: deixa entrever consequências sombrias para a percepção, o pensamento, a criação. Nesse sentido, o testemunho de um dos docentes, habituado ao uso das tecnologias mais avançadas desde seus quatorze anos, nos leva a pensar. Paradoxalmente impedido de utilizar em suas aulas o *Power Point* devido ao aumento da demanda do uso desse recurso pelos docentes, teve que voltar atrás e novamente valer-se de retroprojektor e *slides*. Sua inquietação final nos coloca novas inquietudes: “E eu não sei... mas eu acho que minhas aulas têm sido mais proveitosas do que antes por conta disso”.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Trad. Aldo Onesti. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.

ADORNO, T. W. Tempo livre. In: **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Trad. Maria H. Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995, p. 70-82.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 1985.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Trad. Carlos A. Medeiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis: VOZES; Ed. UFSC/Unitrabalho, 2001.

HAROCHE, C. **L’Avenir du Sensible**. Paris: Puf, 2008.

SANTOS, L. G. dos. **Politizar as Novas Tecnologias** – o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

SEVCENKO, N. **A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

XI

Da ambivalência da educação a distância: reflexões, 2010 ¹

Da educação a distância à educação sem distância (Giusta)
e/ou Educação a distância ou educação distante? (Zuin).

Este artigo é antes de tudo um ensaio que resultado de uma investigação científica. Terminei recentemente uma pesquisa, apoiada pelo CNPq, “Teoria Crítica, Novas Tecnologias e Educação Escolar”, em que busco compreender a utilização das novas tecnologias em sala de aula, na universidade, e apontar a ambivalência desses aparatos e de sua utilização no ensino-aprendizagem, e, logo a seguir, iniciei o desenvolvimento de um novo projeto, também apoiado pelo CNPq, sobre Educação a distância², tendo como referencial de análise, nos dois projetos, a Teoria Crítica da Sociedade. Então, fundamento-me nos avanços teóricos registrados no projeto anterior para tecer algumas considerações incipientes sobre a ambivalência das novas tecnologias no processo de educação a distância, particularmente nos cursos de formação de professores. O problema de fundo que orienta a composição deste trabalho assim se enuncia: as novas tecnologias, com sua ambivalência, atuando diretamente na formação dos educadores, trarão benefícios formativos para a educação brasileira, como antevê a legislação federal sobre EaD? Pretendo trazer elementos para se

¹ Este texto foi publicado como capítulo do livro *Educação a distância online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*, organizado por Marco Silva; Lucila Pesce; e Antônio Zuin e publicado pela Editora WAK, Rio de Janeiro, em 2010, p. 49-72.

² A partir desse momento utilizarei a sigla EaD para nominar a categoria Educação a Distância.

pensar esta questão a partir da consideração de dois eixos metodológicos: 1. Análise do debate nacional sobre a EaD; 2. Levantamento de algumas questões de fundo para avaliar experiências de EaD em cursos de Pedagogia.

Os estudos anteriores me mostraram que as transformações tecnológicas estão acontecendo em toda parte, a cada instante e numa velocidade estonteante. Atingem de maneira imponderável os setores de ponta do poder político e econômico (segurança, produção e distribuição de bens, serviços, sistema financeiro), mas também ingressam sem pedir licença nas salas de aulas, no interior de nossas casas; moldam nossos utensílios pessoais e até os membros de nossos corpos. As indústrias ou investem em tecnologias avançadas ou perdem a concorrência no setor produtivo; os trabalhadores ou aprendem a lidar com os aparelhos tecnológicos ou dificilmente encontrarão emprego. Nos depoimentos de diversos autores críticos do capitalismo (entre eles Adorno e Horkheimer (1985), Kurz (1996 e 2004), Bauman (1999 e 2007), Santos (2003), Türcke (2005), Dupas (2001 e 2006), Sevcenko (2001)), nos últimos sessenta anos, as revoluções tecnológicas, atreladas ao capital, foram orientadas quase que exclusivamente para a criação do valor econômico e fizeram muito mal ao homem, tanto individual, quanto coletivamente. As consequências foram, dentre outras: o fortalecimento de um modo de ser pré-reflexivo, não-racional e não-espiritual; intensificação absurda do processo produtivo; concentração de rendas, desemprego estrutural e criação de indivíduos, coletivos e países “descartáveis”.

Ao mesmo tempo, as novas tecnologias invadem cada vez mais as salas de aulas, as relações ensino-aprendizagem, e, com elas, a ideologia do *homo economicus* se torna programa também nos cursos de formação de professores e na educação escolar; a educação, progressivamente, deixa de ser um direito do cidadão e se torna um serviço a ser cobrado, desenvolvido hegemonicamente por instituições particulares; as empresas começam a concorrer com a escola como instância para a qualificação dos trabalhadores. E a

informação – mercadoria essencial do capitalismo global – desbanca das salas de aula a formação (*Bildung*), tão cara aos educadores modernos e humanistas.

É nesse contexto das novas tecnologias que a EaD ganha um destaque especial. Mesmo não sendo uma modalidade nova de educação — um dos primeiros cursos por correspondência, via correios, foi criado em 1892, na Universidade de Chicago, USA — , e tendo se desenvolvido progressivamente à medida que se adotavam ferramentas tecnológicas mais avançadas — a utilização do rádio em 1936 por Roquette-Pinto, no Rio de Janeiro e pelo Movimento de Educação de Base, MEB, na década de 1960, para fins educacionais; o uso da TV pelas Fundações Roberto Marinho, Padre Anchieta na década de 1970 para a educação supletiva de 1º e 2º graus —, com a intensificação do uso dos recursos da multimídia, na década de 1980, e, sobretudo, com a incorporação da rede de satélites e da Internet na década de 1990, a EaD passa a ser saudada, por organismos internacionais, pelo poder público brasileiro e por pesquisadores da área, como a modalidade impar na contribuição para a solução dos atávicos problemas educacionais do país. Será possível ainda, em tempos de tecnologias digitais e de predomínio da informação, lutar pela formação na educação escolar?

O referencial teórico que orienta este ensaio fui buscá-lo na Teoria Crítica da Sociedade e no diálogo com pensadores contemporâneos que analisam a questão das novas tecnologias e sua intervenção no mundo de hoje. Para Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento* (1985), a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação do homem e da natureza (Cf. 1985, p.20). Para eles, há ambiguidade na tecnologia, que não se mostra apenas no uso que se faz delas; aparece também em sua própria constituição: “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu os elementos de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (1985, p. 48). Há

intencionalidade de precisão e funcionalidade nos aparatos tecnológicos que, mesmo quando utilizados para minorar a dor dos homens, eles geram frieza, distância, pressa. No ensaio “Educação após Auschwitz”, Adorno afirma:

Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. (...) As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria (...). Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (*Apud* COHN, 1986, p. 41-41)

Este texto é de 1965. Aqui, a ambiguidade se manifesta, particularmente, na relação das pessoas com a tecnologia. Adorno nos mostra que a técnica em si deveria ser um meio, um braço prolongado do homem para atingir sua finalidade enquanto ser humano — uma existência digna. Mas reconhece que a técnica em si não existe: o que existe é a técnica enquanto parte dos meios de produção de uma determinada época. E aí ela assume os valores e as virtudes desse sistema. Mas admite Adorno que, apesar da fetichização da técnica, ela poderia ser utilizada de maneira a trazer mais benefícios que malefícios aos homens: “Que o braço estendido da humanidade alcance planetas distantes e vazios, mas que ela, em seu próprio planeta, não seja capaz de fundar uma paz duradoura, manifesta o absurdo na direção do qual se movimenta a dialética social”. (*Apud* COHN, 1986, p. 70)

Para os frankfurtianos, a tecnologia é imanentemente ambígua: ela apresenta dimensões de autonomia e de adaptação, de contribuições a serviço da humanidade e de malefícios contra a própria humanidade. Os exemplos estão aí aos montões, para serem vistos e analisados. Acontece que, com as novas tecnologias, em sua fase digital, a dimensão da adaptação, da dominação do

homem sobre o próprio homem e sobre a natureza, prevalece assustadoramente. Os estudos de pensadores contemporâneos confirmam na essência o diagnóstico dos frankfurtianos. É verdade que não podemos aplicar mecanicamente suas categorias, dos anos 1940 e 1960, na análise dos impactos das tecnologias na vida dos homens dos anos 2000; contudo, esse diagnóstico se faz ainda mais preocupante nos dias de hoje com a articulação do desenvolvimento tecnocientífico ao capital global e a interferência desse processo na educação. O historiador Sevcenko, ao analisar a passagem do século XX para o XXI, afirma: “Neste momento tumultuoso, em que a celeridade das mudanças vem sufocando a reflexão e o diálogo, mais que nunca é imperativo investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica” (2001, p.19). E Santos, ao analisar a forma autônoma e impositiva que as novas tecnologias tomaram – ou você se submete a elas ou você é consumido por elas – afirma:

Considerando a centralidade da tecnociência hoje, não há como trabalhar a sociedade contemporânea se não discutirmos seu papel e o conseqüente impacto das novas tecnologias na sociedade. É preciso colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela.³

E a crítica radical se faz hoje presente e oportuna, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação do indivíduo, da sociedade e do próprio processo formativo. Como, pois, manter a consciência dessa realidade na criação e no uso das novas tecnologias nos dias de hoje? Como, na EaD, com a força de potência da racionalidade instrumental no interior dos suportes técnicos, fazer prevalecer a autonomia do indivíduo, a sua formação?

³ “A tecnociência no centro da discussão (embora ela não goste)”. In *Jornal da Unicamp*, edição 240 - de 8 a 23 de dezembro de 2003, p. 6.

O Decreto Federal 5.622, de 19/12/2006, assim conceitua a EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. ⁴

No site “UNESCO–Brasil Tecnologia” pode-se detectar a ênfase desse organismo internacional no apoio à utilização das tecnologias para a Educação: “A UNESCO confere alta prioridade ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento mais equitativo e pluralista da educação”. E mais adiante, após levantar questões referentes ao uso mais adequado das TICs⁵ na educação, continua sua argumentação: “Na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o Ministério da Educação nos projetos Informática na Educação, com o objetivo de aplicar tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. ⁶

Há inúmeras críticas ao apoio incisivo de organismos internacionais ao uso da EaD nos países menos desenvolvidos. A de Nogueira⁷ é uma delas:

⁴ O Decreto 5.622/2006 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. O art. 80 legitima a EaD, em termos legais, em alguns níveis de ensino.

⁵ A sigla TICs, usada outras vezes neste projeto, significa: Tecnologias de Informação e Comunicação.

⁶http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/ticsparaeducacao/index_html/mostra_documento. Consultado no dia 14/03/2009.

⁷ NOGUEIRA, E. S. *Políticas de Formação de Professores: a educação cindida*. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro: UFRJ, 2003, sob a orientação de Raquel Goulart Barreto.

As determinações dos organismos internacionais para a formação de professores, com destaque para o Banco Mundial e a CEPAL/UNESCO, centradas em um currículo precário, em termos de conteúdo científico, e no uso das tecnologias de informação e da comunicação, via modalidade a distância, configuram dualidade entre os países de Primeiro Mundo e os periféricos, e visam ajustar, nestes últimos, o trabalhador/professor e sua formação às demandas do atual estágio de reestruturação do capital, enfraquecendo a dimensão social e política da formação (2003).

No desenvolvimento de meu atual projeto, em seu primeiro eixo de pesquisa, viso analisar documentos, leis, decretos, projetos e relatórios da UNESCO e nacionais (1996-2008) que sustentam os programas/cursos de EaD no Brasil — especificamente, cursos de graduação em Pedagogia — tendo como parâmetro teórico o referencial exposto anteriormente. Neste ensaio, não me deterei nessa questão.

O debate nacional sobre a EaD

A educação a distância, desde suas origens, se apresenta como um tema polêmico, controverso, entre outros motivos, por ser historicamente uma possibilidade de ensino alternativa, adotada principalmente por aqueles que, por falta de tempo, por condições sociais adversas, por habitar em lugares distantes de instituições formativas, não puderam frequentar os cursos presenciais regulares. Tornou-se ainda mais polêmico e controverso com o intenso desenvolvimento e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação a seu serviço e com os ambiciosos projetos governamentais nessa nova modalidade de educação, nos inícios do século XXI.

Há um debate nacional fragmentado, desestruturado, informal, sobre a EaD, que merece ser retomado, analisado e, quem sabe, sistematizado, dada a importância que essa problemática ganha nos dias de hoje, particularmente com a

criação da Secretaria de Educação a Distância, junto ao MEC (1994), com a maioria legal dessa modalidade de ensino (Art. 80, da LDB/1996) e com a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil. Para efeito de situar o debate nacional, levantaremos reflexões sobre a EaD, apresentadas, de um lado, por pesquisadores que veem essa forma de educação com ceticismo crítico e, de outro lado, por pesquisadores que veem nessa modalidade defeitos/falhas que precisam ser corrigidos para aperfeiçoamento do processo. Ao mesmo tempo apresentaremos argumentos favoráveis desenvolvidos por estudiosos que participam diretamente dessa experiência e buscam teorizar sobre ela.

Arelaro (2007), ao analisar o relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais”, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, tece comentários sobre a EaD. Para ela, a não ser em casos excepcionais, é um equívoco imaginar que o ensino a distância vai fazer com que todos tenham uma chance. Diz ela:

Uma coisa é participar de um chat com os alunos que me encontram. Outra coisa é um curso de graduação. Pode-se usar a tecnologia a favor do grupo, mas acho que as experiências de ensino a distância feitas por aí não apresentam tanta eficácia assim. Entendo que o *tetê-à-tête* promove uma “amorosidade” nas relações. No ensino a distância, você tem um animador cultural, em geral um pedagogo, que discute todas as questões. Eu tive 11, 12 professores que pensavam diferentemente entre si e dessa divergência de opção teórica construí a minha, e não de um monitor.⁸

Zuin, em seu provocante artigo “Educação a distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta” (2006), assim se posiciona: “O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida

⁸ Arelaro, L. “O apagão anunciado de professores na rede pública”. *Jornal O Estado de São Paulo*, Seção Aliás J3, 08/07/2007.

e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: "Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância?" Para ele, a despeito das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas salas de aulas, o escopo central de tal processo é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e alunos; enquanto nos contatos a distância, os agentes educacionais, separados espacial e temporalmente, se relacionam entre si, pela mediação dos aparatos tecnológicos. A comunicação secundária torna-se hegemônica em relação à comunicação primária. A proximidade humana, que só pode ser gradativamente construída ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências, é substituída pela proximidade artificial das máquinas. Pergunta ele: "que tipo de relação pedagógica pode ser instituída entre os agentes da EaD?". (2006, p. 941-945)

De outro lado, Giusta, em seu artigo "Educação a distância: contexto histórico e situação atual", tenta mostrar que a EaD, mesmo sendo um assunto polêmico, é antes de tudo educação, que se define como processo de formação humana, cujas finalidades podem ser resumidas no preparo do aluno para o exercício da cidadania. Para ela, é indiscutível a importância da EaD, pois, por definição ela vale-se de recursos para o atendimento do direito à educação como prerrogativa de todo cidadão. Essa importância provém do fato de a EaD ser uma modalidade flexível de educação, pela qual professores e alunos se envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais. Diz ela: "os avanços das novas tecnologias da comunicação e da informação propiciaram o desenvolvimento de propostas de EaD assentadas na interação entre seus usuários, o que antes constituía entraves a essas propostas". (2003, p. 22-27)

Barreto, no artigo "Tecnologia e educação: trabalho e formação docente", questiona a presença cada vez mais

constante e o lugar central atribuído às TICs nos atuais discursos pedagógicos. Trata-se, para ela, de um paradigma tecnoinformacional que, articulado ao capitalismo global, permite referência à sociedade planetária, a partir da suposição da ausência de um centro identificável, de fronteiras e de líderes. E ao comentar a presença do professor no espaço da EaD e também na mediação das novas tecnologias em cursos presenciais, ressalta que sua designação está cedendo espaço para outras categorias, como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” e que a categoria “trabalho” está sendo substituída por “prática”, “prática reflexiva”, “atividades”, “tarefas docentes”. Para ela, isso significa a materialização discursiva do esvaziamento do trabalho docente (2004, p. 1-4).

Zuin, no artigo citado acima, retoma essa questão levantada por Barreto, utilizando-se ele de uma expressão de Belloni (1999, p. 82), o processo de “liquefação do professor” ao se transformar numa espécie de prestador de serviços. O professor desenvolve uma nova função: o animador de espetáculos visuais, através dos *data show* e/ou dos vídeos televisivos. E quando ele se transforma em uma entidade coletiva, como na EaD, em que a dimensão técnica prevalece sobre a pedagógica pelo poder dos aparatos tecnológicos, o resultado se manifesta na pulverização de sua autoridade pedagógica. Para este autor, um dos grandes desafios do ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. E, na verdade, afirma ele,

a presentificação do professor se faz, paradoxalmente, por meio de sua “virtualização”, ou seja, pela possibilidade de se espicaçar o desenvolvimento de um número cada vez maior de representações que estimulem os alunos a questionar os conteúdos transmitidos, os quais, ao invés de serem absorvidos, podem ser elaborados criticamente (2006, p. 947-949).

Por sua vez, Silva, no artigo “Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e *online*”, em

que apresenta o ciberespaço como o novo *locus* de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação, sublinha a função do professor na era do hipertexto:

De mero transmissor de saberes deverá se converter em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.

Para ele, os termos “conselheiro”, “parceiro” e “facilitador”, atribuídos ao professor, são óbvios e simplificam sua função; prefere a formulação de Martin-Barbero: “sistematizador de experiências”, pois expressa bem as novas características desse profissional: “arquiteto de percursos”, “agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula”, “mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento”, “estimulador da participação criativa dos alunos” (2003, p. 265-269).

Para alguns teóricos, “autonomia” parece ser a palavra de ordem da EaD em tempos das TICs, pois o objetivo principal do processo pedagógico para eles, que se fundamentam predominantemente no construtivismo, é facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma do aluno. Jonassen, no artigo “O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista”, argumenta que o potencial das tecnologias de comunicação mediadas pelo computador, através do trabalho colaborativo em ambientes de aprendizagem, tem permitido novos enfoques pedagógicos na educação presencial a distância. Diz ele:

Essas tecnologias têm potencial de afastar a educação a distância dos métodos instrucionais tradicionais, tanto em sala de aula quanto a distância, em direção a uma aproximação da aprendizagem centrada

no aluno, que não mais enfatiza o professor como fonte e árbitro de todo conhecimento (1996, p. 75).

Para Magnavita, no artigo “Educação a distância: novas perspectivas para a formação dos professores”, a tarefa do processo educacional precisa ter como eixo a concepção de um sujeito que, nas mais diversas redes, estabeleça novas formas de contato e expressão no mundo, não mais como consumidor das produções, mas como autor, produtor. Diz ela: “Reiteram-se e assumem-se posições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre muitos outros que defendem a formação de um sujeito ativo, crítico, reflexivo, deliberativo, ético e autônomo” (2003, p. 340).

Para isso, retorna Zuin, os professores devem ser formados e, principalmente, se formarem num ambiente educacional que valorize o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de serem autônomos. Mas será este o ambiente hegemônico nos programas de aplicação da EaD? E complementa: “Não são poucas as pesquisas que alertam a respeito da predominância da aprendizagem passiva entre os alunos de tais programas, os quais absorvem, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos e se sentem desestimulados a continuar os estudos” (ZUIN, 2006, p. 946).

Pucci, no artigo “A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias”, ressalta a dificuldade de os alunos, em suas relações pedagógicas com os docentes, adquirirem a autonomia, pois a autoridade do professor, na sala de aula, se mostra cada vez mais frágil e desacreditada. As reformas escolares, necessárias para adequar a educação aos novos tempos, descartaram a tradicional autoridade do mestre e, ao mesmo tempo, enfraqueceram sua relação com as coisas do espírito. E, com a introdução da escola nova e das novas metodologias, provindas do pragmatismo americano, a atenção se volta ao aluno, à sua iniciativa, às coisas que dizem respeito à sua vida, aos acontecimentos do momento; e com isso, o novo, o útil, o funcional

se fazem abundantes na educação escolar. A sabedoria do mestre, fruto de sua longa experiência com as coisas do espírito e da tradição, se torna *demodê* diante das exigências do “que fazer” formativo contemporâneo. E continua o autor:

O aluno, que se identificava com o mestre no processo formativo e, ao mesmo tempo, era desafiado a superá-lo, agora não tem espaço e tempo para se dedicar a generalidades e a especulações. E uma formação funcionalista gera condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema que o devora (2006, p. 3).

E, para Pucci, se isso acontece na educação formal, onde o contato com o professor é contínuo e direto, há mais razões para acontecer na EaD.

De um lado, Mill e Fidalgo em “Estudos sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual”, analisam criticamente as relações de saber, conhecimentos e competências travadas no processo educacional a distância, mediado pelas novas tecnologias, enfocando a objetivação dos saberes da EaD e a materialização desse tipo de trabalho. Os autores detectam, no estudo de quatro propostas de cursos de educação a distância, quatro tipos de saberes diferentes, agrupados nas categorias: *Pedagógica* (procedimentos didático-metodológicos), *tecnológica* (saberes relacionados ao aparato tecnológico virtual), *técnica* (conteúdos para a elaboração dos módulos pedagógicos) e *administrativa* (processo de concepção, implementação e gerenciamento dos cursos). Os saberes relacionados à mediação tecnológica são hegemônicos, permeiam e influenciam todos os outros saberes e são decisivos na contratação dos trabalhadores, inclusive, professores e tutores. Mill e Fidalgo levantam, entre tantas outras, uma questão impertinente, para mostrar a profunda divisão de trabalhos existente no interior do trabalho em equipe. O trabalho coletivo constitui uma competência essencial nesta modalidade educacional, pois desde a preparação da aula,

passando pela sua veiculação, até a conclusão do módulo didático, todos os docentes virtuais mantêm constante contato com outros diferentes trabalhadores da equipe. Ou seja, para que o trabalho educativo virtual aconteça, ele deve ser, ao mesmo tempo, um trabalho em equipe e um trabalho fragmentado pelos saberes diferentes dos diferentes trabalhadores. E esse parcelamento do trabalho, na análise dos autores, interfere significativamente na questão da totalidade e em sua relação com os saberes envolvidos no processo educativo. As atividades são fragmentadas e distribuídas entre trabalhadores diferentes, com saberes diferentes e específicos, e, desse modo, elimina-se qualquer possibilidade de uma concepção de totalidade do processo de oferecimento do curso virtual por qualquer um dos trabalhadores envolvidos. Dizem eles: “Essa situação de trabalho em fragmentos para profissionais distintos constitui condição essencial para o trabalho alienado e para a descaracterização do trabalho docente” (2004, p. 241-243). Ou seja, na educação a distância, a dimensão artesanal ainda existente no trabalho do professor presencial desaparece sem deixar rastros.

De outro lado, Magnavita, acima citada, afirma que a EaD vem se inserindo no contexto educacional como uma das alternativas para o desenvolvimento de projetos de formação e qualificação e para isso será necessária uma busca da redefinição de seu conceito. Ela parte da necessidade de uma nova concepção de educação e de ação docente. E, em toda sua exposição, mostra a importância de uma intensa reflexão sobre as experiências que estão aí, para melhorá-las. É por isso que sua maneira de se expressar é sempre indicativa: é preciso evitar que a formação de professores através da EaD seja realizada apenas para cumprir a lei e baratear os custos; é primordial que a universidade elabore suas propostas e programas a partir de um projeto político-pedagógico; ao considerar a educação a distância como uma possibilidade pedagógica, é necessário pensar em processos educativos que ultrapassem as concepções

de ensino tradicionais, ou em propostas que apresentem possibilidades de criação de novos ambientes de aprendizagem. E conclui seu texto de uma maneira também indicativa:

Faz-se necessário, portanto, a criação de espaços para discutir as propostas de EaD existentes, analisando-as e identificando os aspectos que as diferenciam da prática pedagógica convencional, buscando alternativas metodológicas que possibilitem interagir, trocar, construir o conhecimento (2003, p. 333-340)

Inumeráveis outras posições e outros autores poderiam ser trazidos aqui para caracterizar o quanto é polêmico, controverso e, ao mesmo tempo, fecundo o debate sobre a EaD. Nossa intenção é continuar levantando e analisando reflexões sobre essa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, privilegiar as questões sobre a EaD em cursos de graduação em Pedagogia, na tentativa de refletir sobre elas e sistematizá-las adequadamente. E os parâmetros da Teoria Crítica da Sociedade, expostos anteriormente, guiarão nosso trabalho.

Levantamento de questões de fundo para avaliar as experiências de EaD em cursos de Pedagogia

No projeto em desenvolvimento, em seu terceiro eixo de pesquisa, pretendo analisar duas experiências de graduação em Pedagogia a distância, que se utilizam das tecnologias digitais: um curso incipiente vinculado a uma universidade federal, a UFSCar e um curso, já em desenvolvimento desde 2004, vinculado a uma instituição particular, o da Uniararas.

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar passou a integrar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no ano de 2007. Tendo como parceiros a Secretaria de Educação a Distância (MEC-SEED), os municípios, por intermédio de seus Polos de Apoio Presencial, a UFSCar é responsável pela criação, elaboração e manutenção dos cursos de graduação oferecidos. E

qual é o público-alvo que a UAB-UFSCar procura atender?
Assim reza o site:

É de conhecimento de todos que poderão se matricular no curso somente as pessoas que tenham concluído o ensino médio, mas gostaríamos de enfatizar que os cursos de educação a distância são destinados principalmente àqueles que não possam, por razões pessoais ou profissionais, frequentar um curso presencial numa universidade pública. Achamos importante para o desenvolvimento e amadurecimento do jovem adulto, recém egresso do ensino médio, a convivência e a vida no campus presencial como parte da sua formação pessoal.

Em janeiro de 2008, foram abertas 850 vagas para os cursos de Educação Musical, Engenharia Ambiental, Pedagogia e Sistemas de Informação. O objetivo do curso de Pedagogia é o de formar o educador para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. O curso é oferecido na modalidade semipresencial, num total de 3.200 horas a serem integralizadas em 4 anos e organizado em oito semestres. A UAB-UFSCar tem dois grupos de tutores: tutoria presencial e tutoria virtual. O processo de acompanhamento da realização das atividades se dá de forma intensiva e isso requer do tutor virtual, entre outras atribuições, a de interagir com os 25 alunos sob sua supervisão.⁹

O Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas, na cidade de Araras, SP, recebeu do MEC, em 2004, o seu credenciamento como uma instituição de ensino superior para oferta de cursos na modalidade a distância, em níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão. Em 2007, instituiu oficialmente o seu Núcleo Interdisciplinar de Educação a Distância, o NEAD, responsável pela orientação estratégica e didático-pedagógica dos cursos a distância. Na área da

⁹ Esses dados foram coletados no site <http://www2.ufscar.br/ead/index.php>, do dia 28/05/2008.

Educação, o curso oferecido inicialmente se denominava Programa Especial de Formação Pedagógica, que se encontra em desenvolvimento, estando hoje em processo de transformação para o curso de Pedagogia. Até agosto de 2006, este programa apresentava os seguintes dados: 6.618 alunos. Alunos cursantes: 3866; municípios atingidos: 122; salas de aulas: 226. A Uniararas foi uma das instituições que soube aproveitar o prazo de 10 anos que a Lei 9.394/1996, LDB, art. 87, deu aos professores, que lecionavam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série sem curso superior, para se graduarem. A carga horária do curso apresenta 3204 horas de trabalho acadêmico e sua integralização pode ter a duração mínima de 06 semestres e a máxima de 09. O Curso é realizado por meio de aulas presenciais de frequência diária obrigatória, sob a responsabilidade de um tutor, que deve ter formação em nível superior, experiência profissional na área e de preferência experiência prática em sala de aula. Em cada unidade de ensino é disponibilizada pela Uniararas uma televisão de 29 polegadas para a transmissão das tele aulas e vídeo aulas, dois computadores e uma impressora. O Edital Externo nº 051-A/2008 da Uniararas para a seleção dos candidatos ao curso de Pedagogia a distância não apresenta o número total de vagas liberadas; apenas especifica que o limite de vagas de cada sala na unidade escolar poderá variar de 40 a 55 alunos, dependendo da área física.¹⁰

E para delimitar o que acompanhar e analisar nessas duas experiências de EaD, destaco quatro fatores básicos que, a meu ver, constituem o processo de educação a distância: a docência, a aprendizagem, a gestão e a mediação tecnopedagógica. Cada um desses fatores implica diversas dimensões a serem contempladas. Assim sendo, no acompanhamento crítico das

¹⁰ Esses dados foram coletados no site <http://www3.uniaraaras.br/index.php?id=1&comp=13 &codigo=57>, no dia 28/05/2008.

experiências de EaD nos cursos de Pedagogia dessas duas instituições, tomarei como parâmetro as seguintes questões:

1. Considerando: a existência da separação entre a produção e a distribuição do saber na Ead; que os tempos e espaços escolares – fatores fundantes para se compreender o processo de trabalho docente – são específicos, portanto, diferentes dos tempos e espaços da educação presencial, pergunta-se: quem são realmente os trabalhadores docentes na educação a distância dessas duas instituições? sua formação, como são selecionados, suas condições de trabalho; e os benefícios e os riscos desse trabalho para a formação dos educadores.

2. Considerando-se os seguintes aspectos: a diferença existente entre ensino a distância e educação a distância; a formação do pedagogo como objetivo final da educação no curso de Pedagogia; os adjetivos “crítico, reflexivo e autônomo” constituintes da categoria “formação pedagógica”; a relação professor aluno como um dos elementos centrais na consecução do processo formativo do pedagogo; pergunta-se: Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância?

3. Considerando: que a educação a distância, via tecnologias digitais, está sendo incentivada pela UNESCO e implementada pelo governo nacional como uma possibilidade de ensino alternativa, adotada principalmente por aqueles que, por falta de tempo, por condições sociais adversas, por habitar em lugares distante de instituições formativas, não puderam frequentar os cursos superiores presenciais regulares; que os intermediadores diretos do conhecimento humano aos alunos a distância são os tutores e os aparelhos tecnológicos; que não se exige do tutor o mesmo tipo de formação ou de titulação que se exige de um docente do ensino superior; pergunta-se: as experiências de EaD, através das instituições superiores no

Brasil, não estão proporcionando a seus alunos uma educação de segunda categoria?

4. Considerando-se os seguintes aspectos: que as tecnologias, que deveriam ser o braço estendido do homem para a autopreservação da espécie humana, em sua conexão com o capitalismo global, se transformaram em fins em si mesmas; que há uma intencionalidade de precisão e funcionalidade na constituição dos aparatos tecnológicos; que a racionalização dos procedimentos técnicos é mais benéfica à produtividade do trabalho do que aos próprios trabalhadores; que a competência tecnológica afeta direta e profundamente as outras categorias de saberes da equipe de trabalho; pergunta-se: não estariam essas experiências de EaD outorgando às máquinas o lugar central do processo educativo? Não estariam essas novas tecnologias exigindo do professor e do aluno virtual que, antes de tudo, se adaptem a elas?

Concluindo o ensaio

Concluo este trabalho convidando os leitores, a partir dos subsídios apresentados, a refletirem sobre esta problemática, tão atual e relevante: as novas tecnologias, com sua ambivalência, atuando diretamente na formação dos educadores, trarão benefícios formativos para a educação brasileira, como antevê a legislação federal sobre EaD? Neste ensaio esbocei algumas reflexões, resultantes de leituras e estudos anteriores, que orientarão o desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre as duas experiências de EaD, a da UFSCar e a da Uniararas.

Que as experiências de EaD continuarão em expansão em nosso país como uma prioridade das políticas educacionais do estado e das universidades particulares, isso é inevitável em tempos de acelerado desenvolvimento tecnológico e do capitalismo global. O que os educadores não podem é se deixar

levar por esse arrastão virtual sem conhecer por dentro suas possibilidades formativas e deformativas e reagir criticamente a elas. A ambivalência da EaD não se manifesta apenas no uso que se faz dela; perpassa todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Não basta, pois, melhorar/aperfeiçoar as técnicas e as estratégias de EaD para que essa nova modalidade traga benefícios para a educação brasileira. Há que se criticar também a racionalidade constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo! Crochik (2003) argumenta que a crítica que se faz à sociedade deve também levar em consideração os instrumentos tecnológicos, pois eles são representantes das relações do homem com a natureza e entre si, em um determinado momento histórico. E dá, como exemplo, o surgimento do computador, fruto de pesquisas científicas articuladas à indústria bélica e ao poder de dominação do estado. Para o autor, se surge nessa área, está impregnada de sua racionalidade e, quando atinge outra área, leva consigo a racionalidade de origem, espargindo seu ar de produtividade industrial. “A crítica, assim, – diz ele – deve destacar, nas modernas tecnologias utilizadas na educação, sua proximidade da racionalidade da indústria” (p. 99).

Espero, ao final de meu projeto de pesquisa, trazer mais contribuições para o debate nacional sobre a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia.

XII

A Pós-Graduação a Distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões, 2013 ¹

As ações político-educacionais do Estado Brasileiro na formação dos professores da Educação Básica (EB) intensificaram-se nos últimos 15 anos; as estratégias para o desenvolvimento econômico, social e político apontaram a necessidade dessa formação desde os anos iniciais do processo escolar. Algumas dessas ações políticas merecem destaques: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu artigo 87, parágrafo 4º, estabeleceu que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço². E a modalidade Educação a Distância (EaD), ministrada em universidades particulares, assumiu a dianteira na realização de programas de capacitação para os professores em exercício, na década de 1996 a 2006.

Em junho de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto Presidencial 5.800, com a prioridade de oferecer cursos de licenciatura e formação inicial a professores da EB, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores de EB e da constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. A UAB propôs-se a realizar esses objetivos por meio da integração de um sistema nacional de educação superior, formado por Instituições de

¹ Este ensaio foi escrito em parceria com Luiz Roberto Gomes e publicado na *Revista Educação em Perspectiva* (Online), da Universidade Federal de Viçosa, MG, 2013, v. 04, p. 296-316.

² Segundo dados do INEP, em 2011, cerca de 530 mil professores que trabalham em escolas de educação básica não passaram pela universidade.

Ensino Superior (IES) públicas, em parcerias com estados e municípios, utilizando a EaD como modalidade de ensino.

Em julho de 2006, pela lei federal 11.502, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até então preocupada com a formação dos docentes e pesquisadores do ensino superior, ganhou novas funções, novas secretarias: a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância, direcionando, também, suas atividades à formação de docentes da EB.

Em agosto de 2011, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 se propõe a dar mais um passo na formação dos docentes da educação básica:

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, foi necessário que os programas de pós-graduação se envolvessem na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitassem a formação qualificada do universo docente em atividade aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (p. 34).

E o Plano Nacional de Educação (PNE), 2011-2020, em processo de aprovação no Senado Federal, propõe, entre suas metas, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (Meta 14). Entre as estratégias para atingir tal meta, buscará expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (Estratégia 14.4). E na Meta 16 almeja formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da EB, até o último ano de vigência do PNE.

Como se vê, são ações político-educacionais de peso, estabelecidas pelo sistema brasileiro de educação, nos últimos 15 anos, que atingem diretamente os docentes da EB, e,

concomitantemente, os cursos de formação inicial dos docentes e pesquisadores em nível de graduação e de pós-graduação. Por sua vez, já são visíveis os resultados da atuação da CAPES/MEC – Ministério da Educação na utilização da modalidade EaD na formação inicial de docentes da EB. Nos cursos de graduação no ensino superior, essa modalidade, em 2011, atingiu 14,6% do total de matrículas: de 6.739.689 alunos, 930.179 frequentavam cursos a distância; em 2007 a modalidade em EaD atingia apenas 7,0% das matrículas. Quase a metade dos cursos de graduação em EaD (46%) eram ministrados na formação inicial de docentes da EB; enquanto, nos presenciais, apenas 17% cuidavam das licenciaturas³. Em 2010, 47,87% das matrículas do curso de Pedagogia foram realizados em cursos a distância.⁴

O artigo 80 da Lei 9.394/1996 – LDB, que legaliza a EaD, atribuindo a essa modalidade de ensino maioria política, assim se expressa em seu *caput*: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, no parágrafo 2º. desse mesmo artigo, determina que a “União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância”. A regulamentação do artigo 80 nos cursos de graduação se deu, inicialmente, por meio do Decreto Presidencial 2.494, em dezembro de 1998 – que caracteriza a EaD como “[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, art.1º.); e, num segundo momento, com a

³ Cf. https://www.google.com.br/search?q=sinopse_educacao_superior_2011. Acesso: 01 maio 2013.

⁴Cf. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/24216/quasemetade-dos-estudantes-de-pedagogia-curso-a-modalidade-a-distancia/>. Acesso em: 01 maio 2013.

revogação da regulamentação anterior, pelo Decreto Presidencial 5.622, em dezembro de 2005 – que apresenta uma nova concepção de EaD:

Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. 1º.)

O mesmo não aconteceu com o ensino a distância nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que continuam à espera de regulamentação. O Decreto 2.494/1998, em seu art. 2º., par. 1º., esclarece que os programas de mestrado e de doutorado a distância terão regulamentação específica. Os Decretos Presidenciais 5.622/2005 e 6.303/2007 remetem à CAPES a responsabilidade da normatização, o que até agora não aconteceu (Cf. ALMEIDA, 2012, p.1055-57).

O problema que colocamos para reflexão neste texto pode ser assim sistematizado: com o acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais e seu ingresso cada vez mais notório e irreversível nas salas de aulas e nos cursos de formação dos docentes, um novo modo de formar, de educar, de ensinar e de aprender, desafia os educadores e expõe problemas que urgem serem interpretados e enfrentados, entre os quais: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), atuando diretamente na formação inicial dos educadores da EB, trarão benefícios formativos para a educação brasileira? E agora, com o PNPG 2011-2020, a modalidade EaD ingressando também nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com métodos e técnicas inovadoras, contribuirão efetivamente para a formação qualificada do docente da EB em atividade?

Na tentativa de refletir sobre o problema colocado, este artigo propõe-se a analisar duas questões formuladas à

formação inicial do docente da EB na modalidade EaD e estender a análise dessas questões à possível formação qualificada desse docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância: 1) A questão inicial feita à EaD é sempre a respeito de sua qualidade, enquanto processo formativo e se encontra sintetizada na seguinte interrogação: Pode um processo educacional/formativo inicial ser desenvolvido a distância? (Cf. ZUIN, 2006, p. 942). A qualidade da educação é uma questão de fundo de todo processo formativo; mas quando esse processo se desenvolve por meio da EaD, na formação inicial de docentes (graduação), na intensificação da experiência profissional (mestrado profissional), na formação de pesquisadores (mestrado acadêmico), nas instituições de educação superior privadas, ela merece mais atenção e reflexão; 2) O problema do trabalho docente na EaD. Nos cursos de graduação na modalidade EaD é necessário o trabalho em equipe devido à mediação das TIC e da própria concepção do processo interativo de aprendizagem. De um lado, a participação do professor-autor, do professor-formador que acompanha o desenvolvimento da disciplina, do tutor a distância e do tutor presencial enquanto membros de um coletivo docente; de outro lado, a precarização do trabalho docente na fragmentação das atividades, na designação do professor como tutor, como animador, na desvalorização profissional da formação e do trabalho do tutor. E nos cursos de pós-graduação a distância, entremeados de disciplinas e pesquisas, como acontece o trabalho de ensinar, aprender, pesquisar e orientar?

1. A questão da qualidade da “formação Inicial” dos pesquisadores pela Ead

Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância?

Perguntou Zuin, em 2006, no artigo “Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual” (p. 942). O autor, ao formular essa interrogação, tinha em mente a utilização da modalidade EaD na formação dos docentes da EB. Na verdade, é este um problema abrangente, pois quando falamos em qualidade da formação estamos referindo-nos a um conjunto de tópicos que entram na constituição desse sintagma, entre os quais: a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação utilizados no curso; o material didático; o processo de avaliação; a docência; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; a sustentabilidade financeira.⁵ Qualquer deficiência em um dos tópicos arrolados pode comprometer o todo. E quando nos reportamos à formação inicial dos docentes da EB, a questão torna-se mais grave, pois estamos nos dirigindo àqueles educadores que formarão, na escola, nossas crianças e adolescentes nas mais diferentes partes de nosso país.

Alonso (2010) questiona o fato de o termo “qualidade” converter-se no critério para afirmar ou negar a EaD como possibilidade educativa, já que a questão da qualidade é fundamental para toda e qualquer modalidade de educação superior (p. 1322). A autora tem razão, pois se analisarmos o número de matrículas no Ensino Superior presencial, observaremos que, em 2011 dos 6.739.689 alunos matriculados, 4.966.374 frequentavam IES privadas (73,69%) e apenas 1.773.315 cursavam IES públicas (26,31%). Na EaD, dos 992.927 matriculados em 2011 no Ensino Superior Brasileiro, 815.003 estavam em IES privadas (82,09%) e 177.924 em IES públicas. Estar matriculado em IES privada não significa necessariamente

⁵ Os tópicos acima nomeados são constituintes do Projeto Pedagógico de um curso superior (Cf. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 2007, p. 7-8).

estar sujeito a um nível inferior de qualidade, ⁶ mas alguns critérios de qualidade da educação indicam as IES públicas como um lócus em que a qualidade da formação se procede de maneira mais intensa e apropriada: predominância de cursos diurnos; melhores níveis de formação e condições de trabalho dos docentes; discentes que ingressam no ensino superior com formação mais apurada e, principalmente, o fomento da pesquisa que influencia o trabalho docente. Então, em termos de qualidade de formação, a relação percentual entre os matriculados nas modalidades presencial e à distância em IES privadas aproxima-se em grandeza: 73,69% na primeira e 82,09% na segunda. ⁷

Nessa perspectiva, a pergunta impertinente pela qualidade da educação é uma questão de fundo não só da EaD, mas de todo processo formativo desenvolvido no ensino superior. Ao mesmo tempo, Alonso (2010) não tem razão, pois a experiência educacional na formação inicial de docentes da EB pela EaD é qualitativamente mais polêmica, não apenas por ser uma modalidade recentemente legalizada na educação brasileira (1996), mas ainda por outros critérios analíticos de qualidade, entre os quais: os diferentes modelos de oferta de cursos de graduação em EaD e as múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos; a difícil relação no interior da equipe docente, pela fragmentação e desvalorização do trabalho, pela precariedade da formação dos educadores, principalmente dos tutores virtuais; o diversificado perfil do discente da EaD, em termos de idade ⁸, de tempo para dedicar-se

⁶ A Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED, ao falar das IES particulares, distingue-as entre as instituições privadas com fins lucrativos e as instituições privadas sem fins lucrativos; estas últimas se subdividem em comunitárias, confessionais e filantrópicas (Cf. CENSO EAD. Br. 2011).

⁷ Em 2009, o percentual de matriculados em cursos de graduação na EaD em instituições particulares era de 79,4%.

⁸ Segundo Censo do INEP de 2010, os alunos dos cursos a distância, possuíam, em média, 33 anos (Cf. ABED, 2011, p. 17).

aos estudos, de dificuldades no utilizar as novas tecnologias, de ausência das novas tecnologias em sua realidade geográfica. Ainda Alonso (2010), retomando a questão da qualidade da formação, afirma que “[...] os que trabalham com EaD deveriam se preocupar mais com formas possíveis de convivência dos sujeitos que com a instrumentalização de seus sistemas” (p. 1328).

Em 2007, o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância, preocupado com a expansão da EaD nas instituições privadas de ensino e, sobretudo, com a qualidade dessa nova modalidade de educação, publica o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, como um instrumento que, mesmo não tendo força de lei, se tornou fundamental nos processos de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade, bem como nas orientações sobre a concepção teórico-metodológica de EaD. É importante observar que nesse período a quase totalidade das experiências de EaD na formação dos docentes do ensino básico aconteciam em IES particulares e estruturavam-se sob a orientação do Decreto 2.494/1998, que lhes dava mais flexibilidade e liberdade de ação, fundamentando a concepção de educação a distância antes na autoaprendizagem do educando, com a mediação de recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informações, que nos processos de ensino e aprendizagem, na relação professor-aluno, mediados pelas TIC, como assim o definiu o Decreto 5622/2005 ⁹ (Cf. PUCCI, 2012, p. 186-191). A questão da qualidade da formação dos graduandos nos cursos superiores em EaD, principalmente nas IES privadas, manifesta-se sutilmente nas entrelinhas do documento Referenciais de Qualidade:

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central

⁹ É de se destacar também que a primeira versão dos Referenciais de Qualidade de EaD foi redigida em 2003, no contexto do Decreto 2.494/1998.

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007, p. 2).

Existe uma certa descrença, na academia, em relação à possibilidade de uma educação de qualidade nos cursos de formação inicial de docentes em EaD; descrença essa que, muitas vezes, se transforma em um pré-conceito e, portanto, em um juízo não bem elaborado e aprofundado, e a contribuição da EaD é vista como ilusória, precária e demagógica. Por outro lado, cresce o número de docentes e pesquisadores que dedicam um pouco mais de suas reflexões e escritos sobre essa modalidade, na perspectiva de que ela possa trazer contribuições efetivas para a solução crônica da formação dos docentes da EB. Artigos, capítulos de livros, dissertações e teses sobre as diversas facetas dessa nova experiência de formação estão cada vez mais ocupando os espaços das revistas e dos livros, bem como o tempo de pesquisa e de orientação de docentes da Pós-Graduação.

Giolo, em seu artigo “Educação a distância: tensões entre o público e o privado” (2010), posiciona-se de maneira cética à questão levantada por Zuin (2010): “Para quem considera a relação ensino-aprendizagem sob o ponto de vista das múltiplas facetas que a conformam e percebe a densidade do intercâmbio presencial, parece-lhe caricata a proposta de fazer isso a distância” (p. 1286). Para ele, o curso de formação inicial é como um “rito de passagem”; não são suficientes os propósitos técnicos, são necessários os fundamentos filosóficos. Além de que, continua o autor:

[...] o campus universitário, entendido como espaço social (de diálogo, de disputa, de troca de experiência e, principalmente, de contato com a

cultura elaborada) torna-se essencial e não mero acessório, como está subjacente na filosofia da EaD (GIOLO, 2010, p. 1287).

Zuin (2010), por sua vez, compartilha das preocupações reflexivas de Giolo (2010), mas se mostra mais receptivo. Para ele, também, não basta saber utilizar o computador e seus conhecimentos específicos se não se souber com eles estabelecer relação de maneira crítica, pedagógica. E prossegue:

Torna-se imperativo refletir sobre o modo pelo qual a educação incorpora as tecnologias, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à introdução das tecnologias midiáticas na escola. A transposição das TIC para as práticas educacionais deve ser feita por meio de uma análise minuciosa das suas vantagens e limites, permitindo assim a crítica de uma possível incorporação instrumental e reificada dessas tecnologias (ZUIN, 2010, p. 975)

A questão da qualidade na formação inicial da EB via EaD é deveras abrangente pelos tópicos que a permeiam e, também, eminentemente polêmica, pela sua importância fundamental na constituição acadêmico-científica desse profissional. Mas, vamos dar um passo além, e tentar observar como essa questão é vista nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, ou seja, nos cursos de formação de pesquisadores. Retomamos a irrequieta pergunta de Zuin e transpondo-a para um patamar superior de ensino, perguntamos: Pode um processo educacional/formativo de pesquisador em educação ser desenvolvido a distância? Na verdade, o mestrado transforma-se, na grande maioria dos casos, em iniciação científica, como o PIBIC/ CNPq – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, pois são poucos os discentes que, ao ingressarem no mestrado em educação, carregam consigo uma formação adequada em pesquisa, desenvolvida nos cursos de graduação. Neste sentido, o trabalho de orientação dos projetos de dissertação dos mestrandos, bem como as disciplinas, as leituras e as reflexões

voltadas para o ensino e aprendizagem das teorias, metodologias e técnicas de pesquisa se fazem sumamente necessárias no contexto do escasso tempo reservado para essa importante e difícil atividade científico-acadêmica: a formação como que inicial do pesquisador em educação. Se essa formação inicial do pesquisador torna-se cada vez mais penosa no contexto da pós-graduação presencial, mesmo com o desenvolvimento acelerado das TIC e sua intensa utilização nas atividades de ensino, orientação e de pesquisa, como manter a qualidade das dissertações e dos mestrados em educação em uma modalidade realizada predominantemente a distância? Os critérios de qualidade atualmente aplicados pela CAPES na avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* presencial seriam os mesmos para os cursos de Pós-Graduação a distância?

Não consta, até o momento, nenhuma experiência de mestrado acadêmico a distância na área de Educação. Existe, sim, o Mestrado Profissional, regulamentado no âmbito da CAPES pela Portaria Normativa n. 7 de 22 de junho de 2009, que indica uma nova tendência para a pós-graduação *stricto sensu*, com o propósito de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados. Observem que a ênfase recai sobre a demanda do sistema produtivo. Segundo a CAPES, o que determina essa modalidade é o foco nas pesquisas concernentes à experiência profissional, o que não significa, em princípio, uma mudança nos critérios de qualidade.

No contexto da Portaria Normativa n. 7/2009, foi criado pela CAPES, em 2010, o Programa de Mestrado Profissional *stricto sensu* em Matemática da Rede Nacional – PROFMAT, vinculado à UAB, implantado por uma associação de IES públicas e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática. O PROFMAT já conta em 2013, com a participação de 71 Instituições de Educação Superior (70 são IES federais) e visa atender professores de Matemática em exercício na EB, especialmente na escola pública, como forma de aprimorar a

formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente. O Programa opera em ampla escala, com o objetivo de, em médio prazo, ter impacto substantivo na formação matemática do professor em todo o território nacional. O Projeto Pedagógico do Curso do PROFMAT prevê uma aula presencial por semana (de 3 horas) a ser cursado nos polos de apoio presencial e um conjunto de disciplinas *on-line* a serem cursadas ao longo de dois anos, em que se recomenda uma dedicação de 4 a 6 horas semanais. Nos meses de janeiro e fevereiro, durante quatro semanas, são oferecidas disciplinas presenciais que devem ser cursadas nos polos. Para a conclusão do curso, além do aproveitamento nas disciplinas, o aluno deve participar da defesa pública de um trabalho de conclusão de curso, que pode ser realizado por um grupo de discentes e ter um ou mais orientador(es). Para a obtenção do título de mestre, o aluno precisa ser aprovado em todas as disciplinas cursadas, o que lhe dá o direito de inscrever-se no exame nacional de qualificação (que consiste na resolução de oito questões discursivas relativas ao conteúdo das disciplinas cursadas) em que é exigido um percentual mínimo de 50% de acerto das questões propostas. Os discentes ganham bolsa da CAPES que se soma a seu salário de professor.

O que chama atenção nesse modelo de formação de mestres é a ênfase no aproveitamento de disciplinas a serem cursadas e a suposta minimização da pesquisa, já que o trabalho de conclusão de curso pode ser elaborado em grupo, a distância, e sob a orientação de vários docentes, dos quais se exige o nível mínimo de mestrado. São muitos os questionamentos à qualidade formativa dessa experiência. De um lado, sem dúvida, os docentes de matemática da educação básica poderão obter uma formação mais sólida em matemática para, funcionalmente, resolver problemas de ordem prática no ensino. Por outro lado, outras questões de ordem qualitativa se apresentam: o desenvolvimento de uma dissertação em equipe, tendo como orientador um mestre, portanto, a princípio,

alguém sem experiência consolidada como pesquisador e como orientador; além do mais, desenvolvendo pesquisas aplicadas à solução de problemas específicos de sua prática profissional, sem a ajuda das disciplinas das áreas das ciências humanas que lhe podem fornecer contribuições teórico-metodológicas para pensar, analisar, interpretar e buscar elementos adequados para enfrentar os problemas que a experiência do magistério lhe impõe. Tudo isso não compromete a qualidade da formação do pesquisador? E o título de mestre no PROFMAT já seria o passaporte para ingressar no doutorado acadêmico. Não estaria a CAPES preparando a implosão do mestrado? Porque chamar mestrado a um curso que efetivamente não proporciona a formação inicial qualificada de pesquisadores?

Almeida, em seu recente artigo “Formação de Educadores a Distância na Pós-Graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento” (2012), fundamentada em experiências e pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a aprendizagem *on-line* em distintos níveis de ensino, se mostra receptiva e propositiva ao desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* a distância, desde que associe momentos presenciais e *on-line*, com o “[...] uso das TIC para o diálogo, a colaboração, a investigação, a reflexão, o registro de processos e de produção de conhecimento”. E entre os 10 “achados” – provenientes de análise documental e destacados na literatura – que a autora apresenta sobre essa questão –, salientamos o seguinte:

Construção de novos projetos de formação de educadores em pós-graduação que aproximem e integrem a dimensão formativa com as situações de trabalho, explorando as possibilidades da educação midiaticizada pelas TDIC que oportunizam ao profissional participar da formação e permanecer em seu local de trabalho, fazendo deste seu objeto de estudos, em busca de solução para os problemas concretos e de geração de processos de inovação apropriados para seu contexto (ALMEIDA, 2012, p. 1065).

O que, de fato, Almeida (2012) apresenta para o avanço das experiências em pós-graduação *stricto sensu* a distância não difere qualitativamente da proposta do PROFMAT, aplicado às outras disciplinas e subáreas da educação. É verdade que a autora, de um lado, critica o fato de o PROFMAT ter como docente e orientador um mestre e, de outro lado, ressalta no desenvolvimento dessa modalidade os “princípios da interação, reflexão, investigação, colaboração e construção do conhecimento” via TDIC. Sem dúvida a utilização cada vez mais intensa e progressiva das tecnologias digitais devem ser consideradas e de maneira positiva na possibilidade de uma pós-graduação *stricto sensu* a distância. Mas, por sua vez, destacar no processo de investigação da pós-graduação os problemas concretos surgidos nas situações de trabalho, na busca de solução para eles, desenvolver o curso de formação inicial de pesquisadores permanecendo no local de trabalho, não enfatizar o “espírito acadêmico” mediante a vida universitária e a presença de disciplinas e atividades teórico-metodológicas que proporcionem aos mestrandos condições de ir além de seus problemas ou questões específicas, é debilitar o processo formativo do pesquisador, é correr o risco de transformar o mestrado acadêmico em uma pós-graduação *lato sensu* ou em uma especialização, risco, aliás, que os mestrados acadêmicos presenciais já estão sofrendo.

2. O docente e orientador na pós-graduação em educação a distância *on-line*

É esta, à semelhança da primeira, uma questão complexa na EaD. De forma diferente da educação presencial, em que, tradicionalmente, o docente dos cursos de graduação é senhor das etapas que constituem sua atividade – é ele que elabora o plano de desenvolvimento da disciplina, que prepara suas aulas, que expõe os conteúdos a seus alunos em sala de aula ou em ambientes virtuais de aprendizagem, que acompanha e

avalia o rendimento de seus pupilos –, a docência virtual nos cursos de graduação, para desenvolver as mesmas etapas da presencial, necessita de uma equipe de profissionais. Nela, a uni docência dá lugar à poli docência ¹⁰: o professor-autor ou conteudista prepara, em mídias diferentes, o material didático da disciplina; o professor-formador acompanha e orienta o grupo de tutores virtuais no exercício de suas tarefas; o tutor virtual é o que mantém contatos contínuos e constantes com os alunos no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem; e o tutor presencial acompanha os alunos nas atividades letivas do Polo de Apoio Presencial ¹¹. A presença de uma equipe de profissionais no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, se, de um lado, se manifesta como fecunda pela possibilidade do diálogo, da colaboração e utilização das tecnologias digitais no trabalho docente; por outro lado, expõe problemas que desafiam essa nova modalidade de educação, como a fragmentação, a hierarquização e a precarização do trabalho docente: do professor-autor e do professor-formador se exige formação adequada (mestrado e/ou doutorado; experiência profissional como docente) e se paga satisfatoriamente por essas competências; dos tutores virtuais se tolera uma formação suficiente, sobretudo técnica, para exercer sua função; estes não são reconhecidos como docentes e sim como monitores, como facilitadores, animadores; ganham mal pela intensa e difícil atividade educativa. São, pois, várias as facetas problemáticas desse profissional coletivo, ambíguo, fragmentado, com

¹⁰ Mill (2012, p. 67-76) justifica sua opção pelo conceito polivalência para caracterizar a docência de EaD virtual. Beloni (1999) adota o sintagma docente-coletivo. Não estamos incluindo no conceito de poli docência os outros profissionais que participam do processo de ensino-aprendizagem, como os técnicos de informática, os designers, os laboratoristas etc.

¹¹ Há diferentes modelos de experiências de EaD: por exemplo, aquele em que o professor-autor desenvolve também a função de professor-formador; aquele em que o professor-formador também é tutor virtual; e outros.

formações diversas, mas fundamental no processo de EaD *online*, que exige estudos, pesquisas e reflexões.

Nas experiências de formação inicial de docentes da EB pela EaD *online* nas universidades públicas vinculadas à UAB, a polidocência apresenta características específicas. Trazemos a experiência da UAB/UFSCar pela proximidade com nossos projetos de pesquisa ¹² e pela produção científica dessa IES referente à modalidade de ensino a distância. Quase todos os professores responsáveis pelas disciplinas de graduação da UAB-UFSCar são docentes da educação presencial nessa mesma IES, com o título de doutorado e pelo menos três anos de experiência na disciplina. Os docentes-autores (Prof. Pesquisador I) recebem parcelas de bolsas da CAPES/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para preparação do material didático, que é construído em mídias digital/virtual, audiovisual e impressa; e recebem parcelas de bolsas também, como docentes-formadores, para o acompanhamento da oferta da disciplina. Os docentes devem participar de um curso de formação em EaD, com duração de dois a quatro meses. As horas-atividades dos docentes-autores e formadores são acrescentadas à sua carga horária regular de 40 horas semanais. Em 2013 a parcela mensal de bolsa era R\$ 1.300,00. Os tutores são, em sua maioria, mestrandos ou doutorandos na área específica da disciplina. Também eles – que mantêm interação com os estudantes e que, de fato, conduzem a disciplina – passam pela formação em tutoria virtual e/ou presencial. O valor da parcela mensal da bolsa de tutoria era R\$ 765,00 em 2013. O tutor na UAB-UFSCar é responsável pelo acompanhamento de 25 estudantes em cada disciplina (Cf. MILL *et alii*, 2010, p. 182-184).

¹² Projeto de Pesquisa de Bruno Pucci. Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a distância virtual nos cursos de Pedagogia II. CNPq, 2012-2016; Projeto de Pesquisa de Luiz Roberto Gomes. Educação a Distância, Cultura Digital e Esfera Pública: o status político da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) na UFSCar (2012-2016).

Batista (2013), em sua dissertação de mestrado, “A (não) diretividade pedagógica na Educação a Distância”, analisa sua experiência como tutora da disciplina Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na UAB-UFSCar, e nos traz alguns elementos críticos, como subsídios para se analisar a experiência docente em EaD, entre eles: “hoje há inclusive processos seletivos para professores ¹³ atuarem no ensino a distância como voluntários, recebendo apenas uma bolsa da CAPES, mas sem vínculo institucional ou trabalhista” (p. 97); a docente-formadora que acompanhou o trabalho dos 10 tutores virtuais na disciplina Filosofia da Educação, distribuídos em cinco salas virtuais, é mestre e doutora em Educação, mas não possui vínculo institucional com a UFSCar; recebe bolsa da CAPES pelo seu trabalho (p. 103); dos 50 alunos vinculados à sala virtual, da qual Batista era uma das tutoras, 13 nunca tinham acessado o ambiente virtual de aprendizagem, 25 já possuíam curso superior, 2 pós-graduação, 2 curso de magistério (p. 105); a forma como a disciplina foi desenvolvida: em sete semanas, com uma carga horária de 60 horas (p. 142-3): “A rapidez e a forma como se dão as disciplinas podem não fornecer o tempo necessário para que os alunos possam realizar a adequação ao uso das ferramentas digitais, gerando ações sem reflexão” (p. 157).

Se, de um lado, as experiências em EaD virtual na UAB-UFSCar têm como características positivas e exemplares a participação de docentes-autores e formadores bem qualificados, tutores mestrados ou doutorandos, uma Secretaria de Educação a distância com coordenadorias específicas e técnicos especializados, de outro lado há alguns problemas sérios a serem resolvidos no item docência virtual, entre eles: a não institucionalização da modalidade a distância na UFSCar, que obriga os docentes-autores e formadores a trabalharem além das 40 horas semanais, fazendo da EaD uma sobrecarga semanal; a situação dos tutores virtuais, que, ao não

¹³ Batista (2013) refere-se na citação a professores formadores.

se profissionalizarem na IES, transformam a experiência docente em uma atividade passageira e ocasional.

E nas experiências de formação inicial de docentes da EB pela EaD nas IES privadas como se desenvolve o processo da docência? Vamos deter-nos aqui apenas na atuação do tutor virtual, aquele que direta e continuamente se relaciona com os alunos no processo de ensino. Cardoso (2012), em sua tese de doutorado, “A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises”, traz-nos informações atuais sobre esse semiprofissional da equipe docente na EaD. Na pesquisa que fez sobre os editais de seleção de tutores em 20 IES (13 públicas e 07 particulares) observou que as IES públicas fazem seus editoriais abertos ao público em geral; nas IES particulares, é comum manterem a seleção em caráter fechado ou em publicações internas (p. 70); nas 15 IES que fazem menção nos editais à formação dos tutores, a quantidade de horas que compõem as propostas de sua formação varia de 20 a 180 horas (p. 72). E no questionário respondido por 221 tutores a distância, a pesquisadora traz-nos alguns dados relevantes: 82,8% deles possuem mais de 30 anos (p. 83); a experiência em tutoria a distância de 52,0% é de até 02 anos (p. 84); 69,2% frequentaram cursos formativos em EaD oferecidos pela própria IES (normalmente cursos na área técnica) (p. 86); 56,2% dos tutores entrevistados trabalham em cursos de formação inicial de professores – graduação (p. 93); 42,8% dos tutores atendem até 30 alunos por disciplina; 40,7% atendem de 31 a 60 alunos; 10,3% atendem acima de 100 alunos (p. 93). A pesquisadora observou ainda que os tutores apontaram o conhecimento continuado sobre tecnologia como o elemento principal para o trabalho de tutoria a distância (p. 102). E conclui:

Com base nos dados revelados pela pesquisa, pode-se dizer que não tem havido, até o momento, orientação formal quanto ao tema formação para a tutoria a distância. A Educação a distância que tem sido realizada no ensino superior brasileiro responde a modelos

preconcebidos. [...] Reiteramos que será necessária formação que reflita sobre a condição de docência que existe na tutoria a distância. Uma formação com função educativa para a reflexão, para a crítica, permitirá resgate da concepção de mediação entre o ensino e a aprendizagem que deve estar presente na tutoria e que a tecnologia abrangeu na prática (p. 120).

E nos cursos de pós-graduação a distância *stricto sensu* como se dará o trabalho de ensinar, aprender, pesquisar e orientar? Como vimos anteriormente, não temos ainda, no Brasil, parâmetros para se analisar um programa de pós-graduação acadêmico a distância *stricto sensu*. Os mestrados profissionais em funcionamento não nos servem de orientação, pois eles privilegiam o ensino e a aprendizagem, e descuidam da formação em seu sentido mais amplo; reduzem a pesquisa a uma experiência de trabalho em grupo e a questões funcionais vinculadas à disciplina ou ao trabalho docente restrito; apoiam-se em orientadores com o título de mestre, ainda inexperientes na difícil tarefa de acompanhar os pós-graduandos em suas investigações científicas.

Um mestrado acadêmico a distância, enquanto um programa de atividades acadêmico-científicas que privilegia a pesquisa, à semelhança do mestrado acadêmico presencial, necessita desenvolver-se como um espaço-tempo prioritário para o aprendizado da investigação, com disciplinas e atividades direcionadas para esse objetivo, que se expressa plenamente no desenvolvimento individual de uma dissertação científica a partir de problemas teóricos e/ou práticos que a realidade educacional lhe propõe. E para atingir esse objetivo há a necessidade de docentes e orientadores profissionais titulados, competentes e experientes no trabalho de lecionar, pesquisar e orientar. É esse um dos desafios de um curso de mestrado acadêmico a distância. Possivelmente algumas disciplinas que compõem seu currículo podem ser desenvolvidas a distância, assim como momentos específicos do processo de orientação,

pois as tecnologias digitais nos ajudam nessa direção. Mas os momentos presenciais no processo de aprendizagem da pesquisa, no debate coletivo dos problemas e das temáticas de investigação, na socialização dos resultados e na defesa da dissertação são fundamentais e necessários na formação inicial de nossos pesquisadores.

Concluindo o artigo, mas não a reflexão

Este artigo propôs-se a analisar duas questões da EaD *online* na formação inicial de docentes da EB e na formação de pesquisadores na área da Educação. Dada a complexidade e abrangência das duas questões – a qualidade da EaD e a docência virtual –, o texto desenvolveu-se antes na problematização das questões expostas que na análise detalhada de seus diversos aspectos, trazendo, dessa maneira, elementos reflexivos para a continuidade do processo de investigação e de interpretação.

São muitas as questões que os estudiosos da EaD levantam a essa nova modalidade de ensino que cresce expressivamente, sobretudo nas IES privadas, e com o apoio das políticas públicas educacionais. Além das duas abordadas neste texto, podemos destacar, entre outras, as seguintes: a EaD como um serviço a ser cobrado e a mercantilização desenfreada dessa modalidade; o número excessivo de docentes da educação básica sem formação universitária e a EaD como a principal parceira na solução desse problema; a não-institucionalização da EaD nas universidades públicas e a conseqüente marginalidade dessa experiência formativa; e a proposta da autonomia do educando em EaD e sua dubiedade conceitual: autonomia ou autodidatismo?

Partimos do pressuposto de que a Educação a Distância *online*, com o apoio significativo dos poderes econômico e político, e com as novas opções digitais que o sistema oferece, a cada dia, é uma realidade sociocultural que tende a se desenvolver

extensiva e intensivamente, e que, necessita, mais do que a experiência da educação presencial, de investigações, de críticas, de reflexões e de propostas para que possa atender satisfatoriamente seus objetivos de formação. É fundamental, também, a continuidade do processo de questionamento na tentativa de que essa nova modalidade de educação se aperfeiçoe cada vez mais e colabore efetivamente na solução dos problemas atávicos da formação de nossos docentes da EB.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ALMEIDA, M. E. B de. Formação de Educadores a Distância na Pós-Graduação: potencialidades para o desenvolvimento da Investigação e Produção de Conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, out./dez. 2012.

ALONSO, K. M. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

BATISTA, A. C. S. **A (Não)Diretividade Pedagógica na Educação a Distância**. São Carlos: PPGE-UFSCar. 2013. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade. Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013. (publicação interna).

BELLONI, M. L. **Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n. 248, Decreto 23/12/1996.

BRASIL. **Decreto 2.494/1998**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/1996. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Decreto 5622/2005**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Regulamentação da Educação a Distância. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. **Decreto 5.800/2006**. Dispõe sobre o sistema UAB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. **Lei 11.502/2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. **Portal Universidade Aberta do Brasil. UAB**. Ministério da educação. Brasília. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

CARDOSO, M. Y. N. P. **A Precarização da Formação Docente para a Tu-toria a Distância: Análises**. Piracicaba: PPGE-UNIMEP, 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2012. (publicação interna).

GIOLO, J. Educação a Distância: Tensões entre o público e o privado”. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES v. 31, n. 113, p. 1271-1278, out.-dez. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Sinopse Educação Superior**, 2011. Brasília: INEP, 2012. Acesso em: 01 maio 2013.

Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=sinopse_educacao_superior_2011>.

INEP. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação à Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D.; REALI, A. M. de M. R.; ABREU-E-LIMA, D. M.; LIMA, V. S.; OTSUKA, J. L. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G de (Orgs.). **Polí docência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PUCCI, B. Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.). **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 181-204.

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática. **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT**. Disponível em: <<http://www.profmat-sbm.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 27, n. 96 Especial, p. 935-954, out. 2006.

ZUIN, A. A. S. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

XIII

Severino Educador, 2016 ¹

O amor da verdade é uma coisa terrível e poderosa
(Nietzsche)

Conheci Antônio Joaquim Severino em agosto de 1972, na UNIMEP, Piracicaba, por ocasião de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, que se iniciava naquele ano. Severino, assim como Demerval Saviani, Geraldo Tonaco e Newton Aquiles Von Zuben, vinham semanalmente a Piracicaba para, juntos com José Luiz Sigrist, contribuir na realização de um sonho do Dr. Richard Senn, na ocasião Diretor das Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano: a transformação das Faculdades Integradas na Universidade Metodista de Piracicaba, fato que ocorreu em 1977. Para atingir esse objetivo era preciso criar pelo menos três programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em todo o Estado de São Paulo existiam apenas dois cursos de Pós-Graduação em Educação, USP e PUC-SP. O PPGE/UNIMEP assumiu o desafio de formar docentes do Ensino Superior e pesquisadores para o interior do estado. Seus primeiros mestrandos eram docentes universitários provindos da UNICAMP, UFSCar, PUCCAMP, UNAERP, de nossa ainda não UNIMEP e de outros institutos isolados da região. Severino já era docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, criado em 1971.

Nos três anos e meio que Severino permaneceu na UNIMEP como docente de Pós-Graduação, de agosto de 1972 a dezembro

¹ Este texto foi publicado como capítulo do livro *Filosofia da Educação como Práxis Humana*: homenagem a Antônio Joaquim Severino. Organizado por Claudio Dalbosco; Pedro Pagni; Sílvio Gallo. Publicado pela Cortez, de São Paulo, 2016, p. 107-123.

de 1975, lecionou as disciplinas Filosofia da Educação e Metodologia do Trabalho Científico; acumulou o cargo de Coordenador do Programa, de março de 1974 a dezembro de 1975; orientou as dissertações de mestrado de Lídia Maria Rodrigo e de Vera Irma Furlan. Guardo até hoje o trabalho final da disciplina Filosofia da Educação II (mimeografado), de dezembro de 1974, sob a orientação de Severino: “Estudo crítico-contextual do Mobral”. Tive também a honra de o ter em minha banca de defesa da dissertação de mestrado, em 1976². A disciplina Metodologia do Trabalho Científico, cursada no primeiro semestre de 1973, certamente foi um dos laboratórios em que Severino foi tecendo gradativamente os procedimentos científicos que vieram a compor seu mais conhecido livro, publicado em primeira edição pela Cortez & Moraes, em 1975, com 52 páginas; e que, constantemente revista e atualizada, atingiu, em 2007, sua 23ª. edição, pela Cortez Editora, com cerca de 300 páginas. Que estudante de Iniciação Científica e/ou de Mestrado nas áreas das Ciências Humanas e Sociais não buscou, nos textos metodológicos de Severino, orientações para suas pesquisas e trabalhos científicos?

Nesse período de Mestrado (agosto/1972 a abril/1976) meus contatos com Severino se restringiram ao relacionamento tradicional e respeitoso do aluno para com o professor. Contudo, sua imagem de mestre e educador já se destacava em minha experiência acadêmica, pela seriedade e competência no ensino, pela paciência e atenção nos diálogos, pela forma de organizar e transmitir suas aulas e considerações. Mas existiam outros liames existenciais que me aproximavam dele e que eu não sabia. Severino também tinha ingressado em Seminário ainda adolescente (13 anos) e cursado o ensino ginásial e o colegial nesse ambiente, em tempo integral, adquirindo, assim, uma formação intelectual e moral sólida. Ele também no

² PUCCL, B. “Por uma Práxis Educacional da Comunicação e da Expressão”. *Dissertação de Mestrado*. Piracicaba: UNIMEP, maio de 1976.

Seminário aprendeu a estudar, a conhecer outras línguas, a procurar com respeito e persistência seu espaço, a superar os problemas da adolescência, a desenvolver o gosto pela arte, pela literatura, a praticar esporte em um clima de competição e, ao mesmo tempo, de fraternidade, a ser uma pessoa disciplinada. E esses elementos educativos se expressavam com força em sua conduta docente³. “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo’” (NIETZSCHE, 2012, p. 162).

Encontrei-me novamente com Severino na PUC-SP, em agosto de 1977, por ocasião de meu ingresso no curso de Doutorado em Educação, criado naquele mesmo ano. Os professores eram os mesmos do mestrado: Geraldo Tonaco, Demerval Saviani e Antônio Joaquim Severino. Mais do que professores, foram coordenadores e orientadores de estudos, porque professor, no sentido apropriado do termo, foi o conjunto dos participantes do processo — docentes e discentes —, que transformavam as disciplinas em verdadeiros círculos de cultura, em que a discussão e as críticas colegiadas contribuíram expressivamente para a elaboração dos trabalhos individuais, criando condições propícias para o exercício intelectual e científico das pesquisas (PUCCI, 1992, p. 39). A primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP — Antônio Chizzotti, Betty de Oliveira, Bruno Pucci, Fernando José de Almeida, Guiomar de Mello, Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Miriam Warde, Neidson Rodrigues, Osmar Fávero e Paulo Nosella — contribuiu significativamente para o avanço da pesquisa e da produção científica na área da Educação Brasileira. Saviani coordenou o Programa e Severino, na ocasião diretor da Faculdade de Educação da PUC, lecionou a disciplina

³ Nos anos 1955 a 1958, em que Severino cursava o ginásio no Seminário Menor Diocesano de Ribeirão Preto, SP, eu estudava na mesma cidade no Seminário Menor dos Padres Estigmatinos.

Filosofia da Educação. Tive também sua contribuição crítica e formativa na defesa de minha tese de doutorado, em abril de 1982⁴; junto com o orientador, José Luiz Sigrist, e os doutores Hugo Assmann, Edênio Valle e Rubem Alves, compôs a banca de defesa. Um privilégio imerecido dialogar sobre minha pesquisa com esses sábios e experientes pesquisadores. Sigrist, Hugo e Rubens Alves já nos deixaram

Se na elaboração da pesquisa de mestrado utilizei-me da fenomenologia como referencial teórico e na tese de doutorado servi-me do materialismo histórico, na versão de Gramsci, nos dois momentos de defesa e de análise crítica dos trabalhos finais, a presença arguta, serena e lúcida de Severino se transformou em estímulo de continuidade e de aperfeiçoamento de minha trajetória acadêmico-científica. O respeito pela opção teórica de seus alunos e orientandos é uma das marcas históricas de sua personalidade; também o é o incentivo a irem sempre além de si mesmos na compreensão e na abordagem filosófico-conceitual de seus referenciais. Severino, à semelhança de Gramsci (1981, p. 37-38), tem consciência de que a personalidade histórica de um filósofo não se limita à sua individualidade física, exige dele uma permanente autocrítica e uma relação ativa de modificação do ambiente cultural em que ele vive. E assim agindo, educa o outro e educa_a si mesmo.

Voltei a me encontrar com mais frequência com Severino a partir da X Reunião Anual da ANPED, em Salvador, Bahia, em 1987, agora não mais como aluno e sim colega de trabalho. Na ocasião, com apoio da CAPES e do CNPq, desenvolvia, junto com Valdemar Sguissardi e Newton Ramos de Oliveira, pesquisas sobre o “Diagnóstico Educacional da cidade de São Carlos”. Apresentei trabalhos sobre a pesquisa em andamento nas reuniões anuais da associação em 1987, 1988, 1989, 1990 e 1991 (XIV Reunião Anual da ANPED). Em agosto de 1991,

⁴ PUCCL, B. “A nova Práxis Educacional da Igreja: 1968-1979”. *Tese de Doutorado*. São Paulo: PUC-SP, abril de 1982.

tínhamos criado na UFSCar o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação⁵, com apoio do CNPq e, em 1993, na XVI Reunião Anual (RA) da ANPEd, em Caxambu, MG, apresentei meu primeiro trabalho sobre a pesquisa⁶, no GT 16 — Educação e Comunicação, quando o coordenador da sessão foi o professor Severino. Lembro-me, perfeitamente, de seu apoio e considerações favoráveis sobre as investigações do grupo de pesquisa da UFSCar, ancoradas teoricamente nos escritos da Escola de Frankfurt.

À semelhança de meu trabalho, inúmeros outros, que se identificavam com temáticas e perspectivas filosófico-educacionais, eram apresentados em diferentes Grupos de Trabalhos da ANPEd. Foi justamente na XVI RA, em 1993, que um grupo de participantes, a maioria deles filósofos, apresentou à Assembleia Geral a proposta de criar um novo GT específico para as questões filosófico-educacionais. Constituído, inicialmente, como um Grupo Especial de Filosofia da Educação, foi reconhecido como Grupo de Estudos na XVII RA, de 1994, graças ao número expressivo de trabalhos a ele endereçados. Severino estava entre os três membros titulares da Comissão Provisória que liderou o processo de fundação do GT⁷. Finalmente, em 1995, na XVIII RA da ANPEd, o Grupo de Estudos foi aprovado pela Assembleia Geral como GT 17 - Filosofia da Educação e a dupla Antônio Joaquim Severino (USP) e Ari Paulo Jantsch (UFSC) foi escolhida pelos colegas

⁵ Do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação participaram inicialmente os seguintes pesquisadores: Bruno Pucci, doutor, Newton Ramos de Oliveira, doutorando, Cláudia Barcellos de Moura Abreu, Antônio A. Zuin, Belarmino Cesar G. da Costa e Divino José da Silva, mestrandos.

⁶ PUCCL, B. "Teoria crítica e Educação". In: XVI Reunião Anual da Anped, 1993, Caxambu, MG. Anais da XVI Reunião Anual da ANPEd, 1993.

⁷ A comissão provisória foi constituída pelos professores: Newton Duarte (UNESP), Ari Paulo Jantsch (UFSC) e Antônio Joaquim Severino (USP), como membros titulares; Bruno Pucci (UFSCAR), Maria Cecília S. Teixeira (USP), Norberto Jacob Etges (UFSC) e Mirian Paura Grispun (UERJ), como suplentes.

para a primeira coordenação e vice-coordenação do GT. Em 1997, Bruno Pucci (UNIMEP) e Paulo Ghiraldelli Júnior (UNESP), assumiram a coordenação do GT 17 da ANPED (PAGNI; DALBOSCO, 2013, p. 2).

E daí em diante, tanto Severino quanto eu, participamos habitualmente das reuniões anuais da ANPED, debatendo trabalhos científicos, atuando no Comitê Científico, como consultores *ad hoc*, ministrando trabalhos encomendados ou simplesmente sendo um dos membros efetivos do GT Filosofia da Educação. Debati no GT 17 trabalhos relacionados à Teoria Crítica da Sociedade nos anos 1994 e 1995 e no ano de 1997, por ocasião da XX Reunião Anual da ANPED, fui responsável, juntamente com o professor Hans-Georg Flickinger, pela apresentação do “Trabalho Encomendado” pelo GT Filosofia da Educação⁸. Inúmeros outros pesquisadores, vinculados à Teoria Crítica da Sociedade, trouxeram ao GT sua contribuição para se pensar a educação brasileira⁹. Considero uma graça o fato de o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação ter dado seus primeiros passos no contexto da constituição do GT Filosofia da Educação, pelo apoio e incentivo à pesquisa que recebemos de seus participantes e pela acolhida crítica e produtiva de nossas intervenções nas diferentes atividades. *Tempora bona veniant*

Sou, pois, testemunha mais que ocular da intensa e constante participação de Severino na constituição histórica do GT Filosofia da Educação. A mesma capacidade organizativa que o mestre demonstrou no levantamento e na sistematização dos procedimentos teórico-metodológicos para planejar e desenvolver uma pesquisa científica, foi empreendida por ele,

⁸ PUCCL, B. “Para que ainda a filosofia da educação?”. In: XX Reunião Anual da ANPED, 1997, Caxambu, MG. Anais da XX Reunião Anual da ANPED, 1997.

⁹ De 1994 a 2003, em 90% das RAs da ANPED, foram apresentados e debatidos trabalhos científicos com referencial fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade. Ver o ensaio: PUCCL, B. “GT Filosofia da Educação - Ano 20: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade”. Site da ANPED/ Grupos de Trabalhos/GT 17/ Histórico, 2013.

serenamente, na gestão do GT, nas assessorias prestadas aos coordenadores que o sucederam, nos momentos de tensão ou de lembrança e congratulação, em que os membros do grupo a ele recorriam. Severino continuou educando-nos pela presença fecunda e constante nas reuniões anuais, pela liderança nos debates e encaminhamentos das atividades do coletivo, pelo empenho como que militante na luta para aprimoramento e reconhecimento da Filosofia da Educação no Brasil e na América Latina. Tomo de empréstimo de Nietzsche (2012), ao desenvolver sua consideração intempestiva sobre Schopenhauer Educador, a expressão pertinente do sentimento respeitoso que, análogo, cultivo em relação à forma como Severino conduziu suas ações no interior do GT:

O verdadeiro pensador se alegra e fica sereno sempre, quer ele fale seriamente ou gracieje, quer ele exprima sua perspicácia humana ou sua divina indulgência; isto, sem gestos aflitos, sem mãos trêmulas, sem olhares sufocados, mas com segurança e simplicidade, com coragem e vigor, talvez com algo de cavalheiresco e duro, mas sempre como vencedor. (p. 173-4)

Há uma outra face de Severino que merece ser ressaltada, a sua ação política, no contexto das reuniões do FORPREd – Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em Educação, criado em 1993, por ocasião da 2ª. Reunião Técnica dos Coordenadores, em Belo Horizonte, vinculado à ANPEd e tendo com seu objetivo primeiro “promover o contínuo processo de discussão centrado na questão de Política de Pós-Graduação em Educação no Brasil”. A análise dos resultados das avaliações trienais dos Programas de Pós-Graduação em Educação, pela CAPES, era o tema mais intensa e extensivamente debatido nos encontros anuais do Fórum, por ocasião das reuniões da ANPEd¹⁰. Reporto-me aos

¹⁰ Conferir o artigo PUCCL, B. “Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos”. In: Revista Brasileira de Educação, vol.12 no.36. Rio de Janeiro Sept./Dec. 2007, p. 424-442.

anos 2001-2005, em que ambos participamos das reuniões e atividades do FORPRED: Severino como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP (2001-2005) e eu como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP (2001-2006).

Por ocasião da 24ª. RA da ANPEd, em outubro de 2001, o Fórum, sob a coordenação de Marcos Correia Loureiro, UFG, se reuniu em Caxambu (sua 14ª. reunião) e a análise dos resultados da avaliação do triênio 1998-2000 incendiou as discussões. O Fórum posicionou-se contra o Conselho Técnico-Científico - CTC da CAPES, que tinha rebaixado os conceitos atribuídos pela comissão de avaliação da área de educação. Severino foi um dos principais interventores no debate e na sugestão de a área da Educação, em reação aos critérios da CAPES, propor um modelo alternativo de avaliação. Foi, então, criado o Grupo Gestor, com a liderança de Antônio Severino (USP) e Clarilza Prado (PUC-SP). Na 23ª. reunião do FORPRED, em setembro de 2005, foi aprovado o documento “Avaliação da pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, elaborado pelo Grupo Gestor, após intensos debates nas reuniões dos coordenadores e também em seus Programas de Pós-Graduação. Na ocasião Anete Abramowicz, da UFSCar, e Ronaldo Lima Araújo, da UFPA, eram os coordenadores do FORPRED, 2004-2006. O Documento foi aprovado por unanimidade na Assembleia Geral da 28ª Reunião Anual da ANPEd, em 2005 ¹¹. Propunha ele uma forma alternativa de avaliação e um diálogo com as outras área de saber na construção final do modelo. Afinal a avaliação educacional é um dos constitutivos essenciais da Educação e a área tinha a responsabilidade de apresentar sua contribuição. Havíamos dado um passo importante na avaliação dos Programas de Pós-Graduação em contraposição à visão produtivista e quantitativa dos critérios em vigência. O

¹¹ FORPRED. Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores. Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

Documento continha os seguintes itens: 1. A trajetória histórica da avaliação da pós-graduação; 2. Do processo avaliativo: problemas e perspectivas; 3. Diretrizes e critérios para a construção de uma nova sistemática de avaliação; 4. Indicadores gerais da avaliação comuns a todas as áreas (a ser construídos coletivamente); 5. Critérios e indicadores específicos às diversas áreas de conhecimento. Ele assim se apresentava:

Este é um documento de trabalho elaborado com a finalidade de servir de base para a discussão do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, visando suscitar diretrizes e subsídios para a elaboração de um novo modelo avaliativo, apto a fazer avançar e aprimorar o modelo vigente. Trata-se de discussão a ser estendida a toda a comunidade científica envolvida com o processo de avaliação da pós-graduação nacional, em todos os setores e áreas de conhecimento, com vistas à construção coletiva desse novo modelo de avaliação. (FORPRED, 2005, p.1)

Infelizmente a luta intensa dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e, particularmente, de Severino e de Clarilza, não foi assumida com determinação pela área da Educação:

A associação tinha em mãos um projeto alternativo de avaliação para dialogar com as outras áreas do saber vinculadas à CAPES, e desenvolver ações propositivas em relação ao processo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Até os dias atuais, porém, do ponto de vista político, a proposta alternativa é apenas um *flatus vocis*; não foi levada adiante nem pelo Fórum nem pela Diretoria, e não incomodou ninguém. (PUCCI, 2007, p. 438)

Mas essa frustração não desanimou Severino. Ele, à semelhança do Cavaleiro de Dürer, continuou sereno seu caminho, olhando sempre pra frente, não obstante as tensões educacionais que tentavam travancar sua caminhada. Outras batalhas estavam por vir.

O debate, a participação em grupos de trabalho, a defesa pública de uma causa, a militância partidária, o trabalho como membro do Conselho Estadual de Educação¹², não são as únicas formas de ação política de um cidadão. Severino agiu politicamente sobretudo pelos seus escritos. Ele entendeu, com sabedoria, que a teoria também é uma forma de práxis, de intervenção política. Ele aprendeu a penetrar com olhar profundo na essência das coisas. À semelhança de Theodor Adorno poderia exclamar: “Todas as vezes que intervimos de maneira direta, em sentido estrito, com visível influência prática, isso ocorreu através da teoria” (ADORNO, 1995, p. 229). O seu livro *Metodologia do Trabalho Científico*, com 23 edições e inúmeras reimpressões, não se transformou apenas em imprescindível instrumento de orientações sobre procedimentos técnicos de seus infindáveis leitores e usuários, e sim ajudou-os a construir suas teses, a organizarem suas reflexões, a criarem suas teorias, a serviço de uma atuação na sociedade, na escola, na cultura.

E que dizer de seus 52 artigos publicados em diferentes revistas educacionais de nosso imenso país? dos 17 livros e 69 capítulos de livros divulgados por editoras universitárias ou comerciais? de 138 trabalhos e pesquisas apresentados e debatidos em eventos científicos, em espaços acadêmicos e não acadêmicos? de sua atuação crítica e construtiva em 162 bancas de mestrado e em 105 bancas de doutorado? da orientação de 67 mestres e de 25 doutores? Não são essas atividades diferentes formas de agir politicamente, que o mestre soube desenvolver com qualidade? Quantos estudantes e pesquisadores em nosso país não ouviram com atenção seus ensinamentos e não desenvolveram atitudes benéficas em diálogo com eles. Podemos também destacar as principais causas políticas defendidas a partir da conferência dos temas de sua intervenção

¹² Severino foi membro efetivo do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, de 1983 a 1986.

filosófico-educacional: ensino superior; formação do docente; docência no ensino superior; pesquisa em educação; pós-graduação em Educação; pesquisa na pós-graduação em educação; questões epistemológicas da educação; ética e educação. São todas elas como que estrelas constituintes de uma constelação, a do filósofo da educação, do educador.

Em momentos tensos da política educacional brasileira, soube o mestre ser incisivo em suas posições, quando, por exemplo, em 2006, publicou o artigo “O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de Pós-Graduação”; ou quando, em 2004, sutilmente, critica o processo de avaliação trienal da CAPES: “A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças para consolidar conquistas”. Em 2010, problematiza seu próprio campo de atuação: “(Des)caminhos da pesquisa nos Programas de Pós-Graduação”; e em 2011, expressa com firmeza a dimensão social das investigações em educação: “Premissas e desafios da pesquisa na pós-graduação em educação: da relevância social ao cuidado epistemológico”.

A Academia, vivenciada desde Aristóteles (384-322 a.C.) como o lócus da teoria e da *paideia*, foi a morada de Severino desde os dezenove anos de idade, quando, de 1960 a 1962, cursou o bacharelado em Filosofia na *Université Catholique de Louvain*, UCL, Bélgica. Antes, já tinha sido privilegiado, como vimos, por uma formação sólida, em tempo integral, no Seminário Menor Diocesano de Ribeirão Preto, cursando o ginásial e no Seminário Menor Diocesano de Campinas, estudando no colegial. Na mesma universidade belga, ingressou no Mestrado em Filosofia, defendendo a dissertação “La critique de la notion de démocratie chez Emmanuel Mounier”, em 1964.

Sem dúvida que a graduação, bem como o mestrado, realizados na Católica de *Louvain*, sob a orientação da fenomenologia e do personalismo, significava na formação do seminarista Severino um avanço teórico significativo. Eu vivi experiência formativa semelhante no Seminário. Minha

formação ginásial, colegial, filosófica e teológica, realizada em recinto religioso, teve como orientação a escolástica, amparada na filosofia de Aristóteles e na teologia de Tomás de Aquino, teoria esta predominante nos ambientes católicos até o Vaticano II (1962-1965). A fenomenologia e o personalismo injetaram novos ares e novas perspectivas para a atuação da Igreja Católica nos tempos de então e os documentos sociais do Vaticano II se serviram dessas contribuições. Severino teve mais sorte, pois já em sua graduação em Filosofia pode se beneficiar das contribuições de Teilhard du Chardin (1881-1955), de Emmanuel Mounier (1905-1950), de Gabriel Marcel (1889-1973) e de outros filósofos e teólogos contemporâneos. Em seu curso de Doutorado, 1967-1972, na PUC-SP, defendeu a tese “Pessoa e Existência: os princípios ontológicos do Personalismo de Emmanuel Mounier”, sob a orientação de André Franco Montoro. No ano 2.000, já docente da USP, conquistou o título de livre-docente, com a tese: “O sujeito, a história e a educação: tarefas e identidades da Filosofia da Educação”. E três anos depois, se tornou Professor Titular em Filosofia, na USP.

Mas desde 1966, a Academia se tornou também o espaço de atuação profissional de Severino. Em 2016 completa meio século de atividades docentes em cursos de graduação universitária e 45 anos como docente e pesquisador de Programas de Pós-Graduação em Educação. Nesse interstício, lecionou em 7 Universidades: 2 Públicas: 23 anos (USP e UNICAMP)¹³; 4 Confessionais – 21 anos (PUC-SP; PUC-Campinas; UNIMEP; Universidade de São Marcos); e 2 Privadas: 5 anos (UNINOVE e FAI: Universidades Associadas do Ipiranga). As universidades em que dedicou mais tempo de sua atuação foram a USP, 23 anos e a PUC-SP, 21 anos.

Como docente universitário, além de cumprir integralmente as funções acadêmicas essenciais no âmbito de

¹³ Na UNICAMP, Severino foi professor visitante, de 1975 a 1986, lecionando 04 horas aulas semanais em curso de Pós-Graduação ou em curso de graduação.

ensino, pesquisa e extensão, Severino foi gestor e exerceu funções outras fora da Academia. Em quase todas as universidades por onde passou, foi docente de graduação e de pós-graduação, lecionando as disciplinas: Introdução à Filosofia; Antropologia Filosófica; História da Filosofia Contemporânea; História da Filosofia Moderna; Teoria do Conhecimento; Introdução aos Estudos da Educação; Teoria da Educação, na *graduação*; e Metodologia do Trabalho Científico; Filosofia da Educação; Educação e Filosofia; Teoria da Educação; Tópicos Especiais de Filosofia da Educação; Teoria da Educação Brasileira; História das Ideias Sociais no Brasil; Teoria do Conhecimento; Métodos e Técnicas de Pesquisa, na *Pós-Graduação*. Os que vivem da experiência da Academia, podem imaginar o que significa 50 anos como docente e pesquisador

Os seus dois projetos de pesquisas atuais, “A literatura latino-americana de Filosofia da Educação: construção de uma bibliografia comentada” (desde 2003) e “A Filosofia da Educação na América Latina: Cone Sul - Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai” (desde 2013), estão diretamente vinculados a uma paixão ardente e frutífera que acompanha Severino há cerca de 45 anos, desde quando iniciou suas atividades como docente da Pós-Graduação: a Filosofia da Educação.

Severino é um desses docentes universitários, da velha guarda, que soube, com competência, responsabilidade e sabedoria, articular atividades como que excludentes na academia: ser ao mesmo tempo e, intensamente, docente, pesquisador, orientador e também gestor. Na PUC-SP, foi coordenador de Programa de Pós-Graduação (1975-1977), Diretor da Faculdade de Educação (1977-1980) e Reitor da Universidade (1980-1984). Na PUC-Campinas foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação (1976-1980) e Chefe de Departamento (1975 a 1977). Na UNIMEP, foi coordenador do Programa de Pós-Graduação (1974-1975). Na USP, foi coordenador de Programa de Pós-Graduação (2001-2005). E fora da Academia, mas por méritos acadêmicos, Severino foi

membro efetivo do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 1983 a 1986.

O *Curriculum Lattes* apresenta os dados, os elementos empíricos do trabalho acadêmico, ele é sempre informativo, objetivo, quantitativo. Mas se se observar atentamente suas linhas e entrelinhas, elementos qualitativos e existenciais se manifestam nele profusamente. Quantas manifestações de vida que se aninham por detrás de seu momento descritivo e que, quando desveladas, nos causam surpresas e espantos. Imaginemos quantos jovens pesquisadores se utilizaram, produtivamente, das orientações teórico-metodológicas dos escritos de Severino. Quantos graduandos e pós-graduandos ouviram seus ensinamentos e reflexões em salas de aulas e debateram com o educador suas dúvidas e questionamentos. Quanto tempo Severino despendeu para aprimorar seus textos, para preparar suas aulas, para ler e orientar as dissertações e teses de seus pupilos. E pensar que a construção do conhecimento não se processa de maneira mecânica; exige esforço, persistência e diálogo. Ou, como disse Theodor Adorno,

o conhecimento se dá numa rede em que se entrelaçam prejuízos, intuições, inerções, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos. (1992, p. 69).

Em 2010, por ocasião da 23ª. RA da ANPEd, os membros do GT Filosofia da Educação, criaram, sob a liderança de Ralph Ings Bannell (PUC-Rio), a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, SOFIE. Severino foi um dos participantes. Em 2013, o GT Filosofia da Educação comemorou seu vigésimo aniversário e Severino, como um de seus fundadores, como seu primeiro coordenador, foi convidado a apresentar e debater o “Trabalho Encomendado” pelo GT, por ocasião da 36ª. Reunião Nacional da ANPEd, em Goiânia. O texto elaborado sintetiza com precisão a causa primeira defendida por ele em sua militância

política, particularmente nas duas últimas décadas de investigação científica acadêmica, — a Filosofia da Educação: “Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação”. E em setembro de 2014, a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação realizou seu 1º. Congresso Científico, na Universidade de Passo Fundo, e Antônio Joaquim Severino foi, merecidamente, escolhido como o Presidente de Honra da referida Sociedade.

Certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo, de escapar do aturdimento no qual nos colocamos habitualmente, como envoltos em uma nuvem sombria, mas não conheço coisa melhor do que se lembrar de nossos mestres e educadores. (NIETSCHE, 2012, p. 166)

Nietzsche conheceu Schopenhauer através do livro *O mundo como Vontade e Representação*. Eu tive mais sorte, pois conheci Severino não apenas através de seus livros, mas também o tive diretamente como professor, educador, colega de pesquisas e de grupos de trabalhos, e muito aprendi com ele. O mestre me ensinou que a sabedoria, virtude constitutiva do conceito de Filosofia, é resultado de uma experiência de vida, densa, tensa e contínua, e que se constrói e se expressa em todos os momentos e facetas da existência. Severino, Educador: esse homem não tem par.

Referências

ADORNO, T. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ADORNO, T. “Notas marginais sobre teoria e práxis”. In ADORNO, T. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995, p. 202-229.

FORPRED. Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores. Caxambu: **28a Reunião Anual da ANPED**, 2005.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

NIETZSCHE, F. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio/São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PAGNI, P. A.; DALBOSCO, C. A. “As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil”. **Site da ANPEd/ Grupos de Trabalhos/GT 17/ Histórico**, 2013. Acesso em 04 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-17?m=17>.

PUCCI, B. **Memorial: Concurso Professor Titular**. São Carlos: UFSCar, 1992 (inédito).

PUCCI, B. Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.12 no.36. Rio de Janeiro Sept./Dec. 2007, p. 424-442.

PUCCI, B. GT Filosofia da Educação - Ano 20: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. **Site da ANPEd/ Grupos de Trabalhos/GT 17/ Histórico**, 2013. Acesso em 04 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt17>

SEVERINO, A. J. **A Antropologia Personalista de Emmanuel Mounier**. São Paulo: Saraiva, 1974.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007, 23a. edição.

SEVERINO, A. J. Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação”. In: **GT 17 – Filosofia da Educação. ANPEd**. Acesso em 10/08/2015.<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt17>

XIV

O que move o movimento escola sem partido? 2017 ¹

Introdução

Há importantes trabalhos discutindo o conteúdo e as intenções do movimento *Escola Sem Partido* e seus possíveis efeitos para a sociedade brasileira. O objetivo deste artigo, no entanto, é debater a questão do complexo ideológico que o impulsiona. Através de algumas impressões sobre o movimento, analisam-se sobretudo as questões ideológicas defendidas por ele e suas conexões com a “nova racionalidade” que rege interesses muito mais amplos do capital na contemporaneidade, e envolvem todas as esferas da vida social, entre elas a educação escolar.

Vivemos em um tempo em que o horizonte da realidade social, no dizer de Paulo Arantes (2014), é de expectativas cada vez mais rebaixadas. E uma amostra desse rebaixamento de expectativas, no horizonte educacional brasileiro, é o gasto de energias debatendo o Projeto de lei – Programa Escola Sem Partido. Os campos progressistas deste tempo lutam basicamente para conservar direitos e não para ir além, pois esse além não se lhes apresenta. O progressista, no mais das vezes, torna-se um grande conservador. O que Arantes (2014) constata na realidade histórica deste tempo é a ausência do que Fernandes anunciava, na década de 1960, como contribuição específica da escola pública: ser uma “agência de formação do horizonte intelectual dos homens” (FERNANDES, 1966, p. 537).

¹ O autor principal deste ensaio é Cesar Augusto Rodrigues; Bruno Pucci e Anna Maria L. Padilha participamos como coadjuvantes. O ensaio foi publicado pela *Revista Comunicações*, do PPGE/UNIMEP/Piracicaba, em 2017, v. 24, p. 267-282.

É claro que o horizonte de expectativas ou a supressão desse horizonte não se constitui em processo mecânico, como resultado direto de coisas não feitas (ou feitas). É mais complexo que isso. Há uma série de mediações nesse processo, que só podem ser compreendidas na análise de suas partes na tensão com o todo. Trata-se, pois, de um processo que é, ao menos, realização humana. No entanto, permanece o trágico dilema do tempo: se não há horizonte, o que fazer?

Enquanto isso, outros movimentos, que sabem exatamente o que fazer, estão atuando diretamente na educação escolar brasileira, sem serem notados. Destacam-se dois deles: *Todos Pela Educação* e o *Movimento pela Base Nacional Comum*, que participam ativamente na construção da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) e estão engajados em projetos e programas governamentais ou não, em escolas, diretorias regionais e secretarias estaduais.

A construção da BNCC é, de fato, um assunto da maior relevância para a educação brasileira. E envolvidos na construção dessa base curricular estão aqueles que realmente comandam a nossa educação. Mas, ao contrário do Projeto de lei – Programa Escola Sem Partido, a construção da BNCC tem pouco espaço nos meios de comunicação e o debate em torno dela tem se restringido aos círculos acadêmicos. E isso não é por falta de recursos ou de competência dos membros do *Movimento pela Base*, muito pelo contrário. Vejamos por quê.

Além de acadêmicos e políticos, integram o quadro de militantes do *Movimento pela Base* representantes de inúmeras instituições de caráter privado, entre elas: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UMDIME); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Confederação Nacional de Municípios (CNM); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Laboratório de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); Itaú BBA; Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS); Instituto

Singularidades; Fundação Roberto Marinho; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Instituto Inspirare; Instituto Ayrton Senna; Cidade Escola Aprendiz; Fundação Cesgranrio; Fundação Lemann; Fundação Itaú Social; Instituto Unibanco; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Comunidade Educativa Cedac; e o movimento Todos Pela Educação.

Quanto ao movimento *Todos Pela Educação*, grande parte de seus mantenedores e parceiros também figuram entre os apoiadores do *Movimento Pela Base*, entre eles: Instituto Natura; Fundação Victor Civita; Santander; DPaschoal; Fundação Bradesco; Instituto Península; McKinsey & Company; Fundação Telefônica; Suzano Papel e Celulose; Instituto Samuel Klein; Grupo ABC; DM9 DDB; Editora Moderna; Fundação Santillana; Friends Áudio; Instituto Paulo Montenegro; Canal Futura; Instituto HSBC Solidariedade; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); PATRI Políticas Públicas; LUZIO Strategy Group.

Considerando que cada fundação ou instituto citados têm, pelo menos, mais três ou quatro parceiros, que, por sua vez, possuem outras parcerias, pode-se ter uma ideia do poder econômico e político que atua internamente nas decisões da educação brasileira. E não é conspiração afirmar que as decisões educacionais são tomadas levando-se em consideração os interesses desses “investidores sociais privados”. Como também não é inocência detectar a presença desses institutos na defesa do movimento *Escola Sem Partido*. Ao mesmo tempo, não é difícil se combater o histrionismo desse movimento e, ao mesmo tempo, abraçar um projeto desenvolvido por um dos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012). Por “consciência ingênua”, professores e militantes de movimentos de esquerda são induzidos a acreditarem que é possível obter alguma vantagem para a classe trabalhadora utilizando-se dos projetos dos “investidores sociais privados”. O resultado não pode ser outro senão a reprodução da ordem do capital. E por quê? A resposta a essa pergunta só pode ser dada

satisfatoriamente se começarmos nossa investigação por outra pergunta: o que move o movimento *Escola Sem Partido*? Uma primeira resposta pode ser dada desde já: é a mesma ideologia que move tanto o *Movimento pela Base* quanto o movimento *Todos Pela Educação*. É sobre isso que iremos discutir a seguir.

O movimento *Escola Sem Partido* conta com vários projetos de lei aguardando tramitação em diferentes casas legislativas. Entre eles, destacamos o Projeto de Lei nº 867/2015 – Programa Escola Sem Partido, autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB), na Assembleia Legislativa Federal; o Projeto de Lei nº 1301/2015 – Programa Escola Sem Partido, autoria do deputado Luiz Fernando Machado (PSDB), na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo; e a Lei nº 7.800/16, que institui no âmbito do sistema estadual de ensino de Alagoas; o Programa Escola Livre (com base no Programa Escola Sem Partido), do deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB) e que foi aprovado por unanimidade.

O conteúdo e as intenções desse programa, bem como seus possíveis efeitos, estão sendo debatidos e combatidos na academia e na imprensa alternativa. Já há pertinentes informações sobre as pessoas e os grupos que estão envolvidos nesse movimento. Nosso objetivo é debater a questão do complexo ideológico que o impulsiona. Permeada por algumas impressões sobre o *Escola Sem Partido*, nossa análise visa sobretudo as questões ideológicas defendidas por ele e de que forma estão conectadas à “nova racionalidade”, que rege interesses muito mais amplos do capital na contemporaneidade, e que envolvem todas as esferas da vida social, entre elas a educação escolar (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 187).

Essa racionalidade, em nosso entendimento, atende ao “novo complexo societário mundial” (ALVES, 1999, p. 10), que emerge a partir do aprofundamento da contradição entre capital e trabalho, especialmente após o contexto de crise estrutural capitalista, na década de 1970 (MÉSZÁROS, 2002) e que

engendrou “o complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital” (ALVES, 1999, p. 128).

O Projeto de Lei Escola Sem Partido, sob o falso argumento do apartidarismo e da neutralidade no ensino, é a expressão de ações e orientações ideológicas de um movimento mais amplo, cujo ponto crucial e, portanto, mais grave é que essas ações se inserem em um processo de judicialização da educação escolar brasileira, através da criminalização da função social do professor, pela prerrogativa da vulnerabilidade do estudante.

Parte-se de um princípio valorativo que transforma exceções em regra, ao generalizar o que é particular, com base em uma determinada visão de mundo. E é esta a questão que nos parece essencial ao debate, que em si se mostra desprovido de nexos com a realidade social e escolar, quando, ao contrário, seu espírito político-religioso compreende-se perfeitamente na lógica político-econômica do tempo presente. Não se trata de um movimento casual de extrema direita, mas de um movimento integrante da nova racionalidade mundial.

Precisamos encarar esse problema como momento das engrenagens do mecanismo ideológico do capital, em que cada parte se relaciona com a outra, em movimento, de modo que possamos superar as aparências desse fenômeno e compreendê-lo no interior das contradições históricas. Analisaremos, a seguir, alguns elementos da racionalidade liberal e sua crise.

A Ideologia Movente

No final do século XIX, o liberalismo dogmático começou a ser posto em xeque, devido à necessidade da intervenção do estado, para fazer frente às mudanças na organização do capitalismo, à ameaça da propriedade privada por causa dos conflitos de classe e à nova composição das “relações de força internacionais”. A crise do liberalismo se caracteriza pelo abalo de suas antigas certezas, causado pela necessidade de intervenção política na economia e nas questões sociais e pela

necessidade da “justificação doutrinal dessa intervenção”. Diante dessas questões, um crescente movimento de “dispositivos, regulamentações, leis destinadas a consolidar as condições dos assalariados” se apresentam como ações inovadoras, não no sentido de transformar a ordem, mas de sua manutenção (DARDOT e LAVAL 2016, p. 38 e 41).

Herbet Spencer (1820-1903) contra-atacou essas ideias polêmicas de intervenção econômica e social, caracterizando-as como “utilitarismo empírico”, e tentou refundar o liberalismo, introduzindo alguns temas que hoje se mostram como princípios do atual neoliberalismo. Spencer considerava as medidas legislativas e as instituições públicas, que visavam proteger os mais fracos, como “ingerências”, “restrições” e “coerções”; e na lista dessas ingerências se encontravam as esferas sociais e educacionais. O pensador inglês defendia a ideia de que o estado tem apenas a missão de garantir e executar “contratos livremente consentidos”, sendo falsa, ilógica e perigosa, a ideia de que ele é o criador dos direitos. Em reação à crise do liberalismo, deslocou o modelo da troca para o da concorrência. Assim, a luta que se constitui nessa concorrência entre rivais é o motor que impulsiona o progresso. Toda forma de intervenção do Estado, de assistência a indivíduos, a empresas ou a países, é uma forma de empecilho ao sistema (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 47 e 54).

A ideologia concorrencialista de Spencer renovou o *laissez-faire* e se tornou a base do neoliberalismo. Nessa concepção, a luta contra a natureza é, ao mesmo tempo, a luta dos homens contra si. Na gênese do progresso está a razão segundo a qual há necessariamente sempre um ganhador e um perdedor; a sociedade civilizada, enquanto reino das liberdades civis e da propriedade privada, transforma a luta em competição livre e o resultado é a distribuição desigual de riqueza, expressão da justiça, que premia os que têm mais habilidade.

Tanto o pensamento conservador de Spencer, quanto o pensamento reformador daqueles que ele criticava em sua

época, são motivados por uma mesma ideologia e que se constitui pelas formas das relações sociais de produção capitalistas (com todas as suas mediações), cujas reproduções desejam conservar ou aperfeiçoar, mas jamais transformar.²

Os adeptos liberais de Spencer, no século XX, à semelhança do mestre, também empreenderam uma inovação significativa no velho princípio do *laissez-faire*. A ideologia do “capitalismo livre” foi desenvolvida pelo austríaco Friedrich August von Hayek (1899-1992), Nobel de economia em 1974; pelo ucraniano Ludwig H. E. von Mises (1881-1973); pelo estadunidense George J. Stigler (1911-1991), Nobel de economia em 1982; e por Milton Friedman (1912-2006), Nobel de economia em 1976; como luta ideológica estratégica contra o Estado e as políticas públicas. Essa ideologia teve grande repercussão nos anos 1960 e 1970 graças, em grande medida, à divulgação em massa das publicações dos referidos ideólogos, propagando a “desobrigação do Estado” e a “eficácia dos mercados”. E, a partir dos anos 1980, o “mito do mercado autorregulador pareceu estar de volta, a despeito das políticas neoliberais que visavam a uma *construção* mais ativa dos mercados” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 205).

Um dos temas mais destacados nas obras dos renovadores do *laissez-faire* é a importância da propaganda e da educação. Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para o fato de que esses ideólogos procuraram popularizar ao máximo suas teses, constituindo *think*

² O conceito de ideologia, por nós adotado, tem como base Marx (2008) e Lukács (2013). Segundo Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (p. 47); a ideologia se constitui em “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas” e determina a maneira como os indivíduos vivem e se conscientizam do conflito entre as forças produtivas materiais e as relações de produção ou de propriedade. E, de acordo com Lukács (2013, p. 465), a ideologia é, ontologicamente, um meio de luta social.

*tanks*³, como a Sociedade de Mont-Pèlerin, na Suíça, fundada por Hayek e pelo alemão Wilhelm Röpke (1899-1966), tida como a “‘ponta de rede’ de um vasto conjunto de associações e círculos militantes em todos os países” (p. 205). Os *think tanks* dos “evangelistas do mercado”, na expressão de Dardot e Laval, espalhados pelo mundo, permitiram a divulgação de seu programa ideológico aos partidos de direita, e, com o apoio da imprensa e dos recursos empresariais, abafaram qualquer tentativa de justificação das ideologias contrárias.

No caso brasileiro, essa forma de atuação “evangelista” é evidente. Tomemos como exemplo alguns dos principais *think tanks* liberais brasileiros: o pioneiro *Instituto Liberal* (desde 1983), o *Instituto Ordem Livre* e o *Instituto Millenium*. O *Instituto Liberal* foi fundado por Donald Stewart Jr., membro da Sociedade de Mont-Pèlerin e proprietário da Ecisa, uma das maiores empreiteiras durante o período da ditadura civil-militar. Uma das pautas apoiadas pelo *Instituto Liberal* é o Programa Escola Sem Partido. No período da ditadura, segundo Campos (2012), a empreiteira Ecisa se uniu à construtora estadunidense Leo A. Daly, para construir escolas no Nordeste, sob a encomenda da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A contratação de empresas dos Estados Unidos, naquele período, era uma das exigências do acordo bilateral entre o MEC, Brasil, e a *United States Agency for International Development* (USAID), o famoso acordo MEC-USAID.

A cooperação técnica entre o MEC e a *USAID*, formalmente se estabeleceu entre junho de 1964 e janeiro de 1968, embora seu início remonte à década de 1950. O fato é que esse acordo só se efetivou mesmo após o golpe militar em 1964. Essa cooperação bilateral teve por finalidade formal a ajuda do departamento norte-americano ao segmento educativo brasileiro para proporcionar o

³ *Think tanks* são organizações constituídas por grupos de interesses com o objetivo de influenciar estrategicamente as decisões nos campos político, científico e econômico.

desenvolvimento do país, de modo que a nação pudesse construir, de forma independente, seu processo de “modernização”.

O acordo não se limitou apenas ao campo da educação, contudo, foi a partir desse segmento que se procurou "legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista". O autor afirma que foi necessário um conjunto de "mudanças radicais no processo do ensino" brasileiro em vista de internalizar a filosofia pedagógica dos Estados Unidos (ARAPIRACA, 1979, p. 151).

Poderíamos estabelecer uma comparação entre a forma como os EUA mudaram sua estratégia de dominação sobre os países periféricos, partindo do embate violento da doutrina *Monroe* e do *Big stick* e passando para a técnica da boa vizinhança, com o modo como o capital, utilizando-se do aparelho do Estado brasileiro, combateu os movimentos populares com o uso da força, principalmente durante o regime militar, e avançou até nossos dias com a técnica do "envolvimento" dos indivíduos por meio da ideologia do capital humano, do empreendedorismo, do colaboracionismo.

Nas propostas de ajuda da *USAID* estavam incorporados os valores do capital a serem reforçados repetitivamente no aparelho escolar, objetivando, sob a aparência de neutralidade, impor uma nova racionalidade pedagógica correspondente à lógica da produção industrial; a educação como um bem econômico que, portanto, deve ser capitalizado. Daí, a ideia de capital humano: "O indivíduo que não consegue se capitalizar através da acumulação do seu capital humano é conscientizado ideologicamente à auto purgação da sua indolência. É tido com um perdedor e incapaz para a competição" (ARAPIRACA, 1979, p. 152). Proliferam-se, assim, pela fetichização da educação como instrumento de ascensão social ao alcance de todos, as ideologias da meritocracia e do individualismo em detrimento da consciência de classe social e da contradição entre capital e

trabalho, o que, conseqüentemente, conduz à minimização da luta de classes.

Soma-se ao acordo MEC-USAID, o episódio clássico na história brasileira da luta travada, em finais da década de 1940 até a década de 1960, em torno da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo texto promulgado expressou significativo retrocesso ao ensino público e contribuiu para o avanço dos interesses privatistas sobre o setor da educação escolar. Como relata Florestan Fernandes (1966, p. 347), participante ativo naquela luta pelos interesses do ensino público, a conspiração, encabeçada pelos proprietários de escolas privadas e por parte do clero católico, ligada às escolas confessionais, triunfou, através de transações e arranjos, desde a Comissão de Educação e Cultura até os parlamentares. Até os parlamentares mais progressistas da época se contentaram em aprovar uma lei retrógrada e reacionária.

Percebe-se, assim, que a classe que de fato ameaça a função essencial da educação escolar pública na sociedade burguesa não é a classe dominante, mas a classe dominada. A escola pública é uma contradição na sociedade capitalista, que não existia antes, uma vez que a produção e reprodução material da riqueza social, durante as sociedades antiga e feudal, não dependiam da educação escolar. Ela é o resultante do processo de separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que, por sua vez, segregou a educação da atividade de trabalho. Desse modo, a educação escolar surge na sociedade burguesa como instrumento capaz de transformar súditos em cidadãos (SAVIANI, 2009, p. 5-6), para a consolidação da sociedade liberal. E isso implicou em alterações profundas “nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber” (DUARTE, 2012, p. 43), transformando a educação escolar em forma dominante de educação.

Historicamente, sempre que se procura intervir em sua organização e em seu funcionamento e dar a ela um caráter condizente aos interesses dos trabalhadores explorados,

discriminados e excluídos, o caráter da luta de classes, que a direita insiste em reprimir, toma evidência. Por sua vez, o movimento *Escola Sem Partido* é porta-voz dos interesses que sempre controlaram a educação escolar. Ele emerge como manifestação desse tempo em que há insurgências sem tantas expectativas no horizonte. As insurgências neste tempo são reações, mas que, no entanto, não avançam. Como diz Arantes (2014), as tentativas de fuga do sistema ganham a forma de insurgência por não encontrarem os pontos de saída. E isso favorece a abertura dos espaços de manifestação pública aos movimentos direitistas que, após as manifestações de junho de 2013, tomaram a cena política brasileira e passaram a agir de modo mais efetivo e pautando o debate público.

É o caso do movimento *Estudantes Pela Liberdade* (EPL), conhecido por usar publicamente o nome de *Movimento Brasil Livre* (MBL). O EPL é um braço brasileiro do grupo norte-americano *Students of Liberty*, que, nas manifestações populares de rua, utiliza o nome de MBL como forma de driblar a legislação estadunidense que impede doações a ativistas políticos. Além do *Students of Liberty*, o EPL recebe dinheiro de outra empresa estadunidense chamada *Atlas Network*⁴ e é acusado de receber dinheiro também de partidos brasileiros⁵. A *Atlas Network* é uma espécie de *metathink tank*, especializada em fomentar a criação de outras organizações libertaristas no mundo, com recursos obtidos de fundações parceiras nos Estados Unidos e/ou canalizados dos *think tanks* empresariais locais para a formação de jovens líderes, principalmente na América Latina e na Europa Oriental.

⁴ (Site Agência Pública, 25 de junho de 2015). Cf. <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>Cf. <http://apublica.org/2015/06/a-direita-abraca-a-rede/>

⁵ Cf. <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/05/27/maquina-de-partidos-foi-utilizada-em-atos-pro-impeachment-diz-lider-do-mbl.htm>

Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1775543-audios-mostram-que-partidos-financiaram-mbl-em-atos-pro-impeachment.shtml>

O *Instituto Ordem Livre*, por exemplo, entre outras ações, realiza seminários voltados ao público jovem, em parceria com o movimento *Estudantes Pela Liberdade* (EPL), que é apoiador do movimento *Escola Sem Partido*. As ações desses movimentos não podem ser vistas como desarticuladas dessa rede internacional de interesses corporativos.

Enfim, entre os *think tanks* brasileiros, o *Instituto Millenium* é o que mais se destaca atualmente. Em seu quadro de especialistas estão integrantes de diversas áreas, além de personalidades conhecidas nos meios de comunicação como Rodrigo Constantino (presidente do *Instituto Liberal* e membro-fundador do *Instituto Millenium*); Yoani Sánchez (*webmaster* cubana); Roberto DaMatta (antropólogo brasileiro); Mario Vargas Llosa (escritor peruano); Marcelo Madureira (comediante e ex-integrante do programa de humor *Casseta & Planeta*, da Rede Globo); Ives Gandra da Silva Martins (jurista brasileiro); Gustavo Ioschpe (economista e articulista da revista *Veja*). Entre seus mantenedores e parceiros estão o grupo Gerdau, a editora Abril, o grupo Suzano Papel e Celulose, além de outras empresas como a Pottencial Seguradora, o Bank of America Merrill Lynch, o grupo RBS, o jornal O Estado de São Paulo, a Porto Seguros, o grupo Évora e a Central 24 horas CallCenter, vinculados igualmente ao movimento *Todos Pela Educação e Movimento Pela Base*.

Como estamos vendo, a ideologia que move o movimento *Escola Sem Partido* envolve historicamente de forma articulada uma ampla frente de controle e manutenção dos interesses do capital: empresários, políticos, jornalistas, intelectuais, advogados, artistas, acadêmicos, religiosos e educadores. Não é exagero nenhum afirmarmos que as corporações da mídia, da religião e do ensino dominantes se constituem como eficazes *think tanks*. O conteúdo programático do *Escola Sem Partido* não surge do nada, da cabeça de fundamentalistas. Ele se expressa como resultado de um processo de objetivação e subjetivação muito bem articulado e fundamentado com base em valores. Ao

incorporar esses valores, a pessoa passa a objetivar na realidade social conteúdos e relações sociais condizentes com os mesmos. E a grande novidade do neoliberalismo é a extensão do “processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo” (ALVES, 2007, p. 6) a todas as esferas da vida social, ampliando, assim, o “controle do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2002). Esta é a forma de controle social mais eficaz que a classe dominante já utilizou, pois submete os indivíduos não apenas a aceitarem o *status quo*, mas também a se tornarem guardiões da ordem. Os valores e as regras de gestão da produção se estabelecem agora socialmente de forma orgânica no envolvimento dos indivíduos, a tal ponto que o discurso cotidiano fica inoculado pela sintaxe da lógica da empresa flexível (ALVES, 2007).

Os movimentos de esquerda, por sua vez, por mais que tentem dar uma resposta à altura, estão, neste momento, em posição reativa de defesa e resistência, mas com dificuldades em apontar caminhos. Quase sempre os caminhos que a esquerda aponta vão na direção do retorno. E essa é uma manifestação que também se explica historicamente. O *laissez-faire*, rejeitado pela opinião pública no final do século XIX, retorna como ideologia da classe dominante nos anos 1960 e 1970 e como medidas governamentais, a partir dos anos 1980, após as políticas de redistribuição de renda e de luta contra a pobreza se definirem como projeto de Estado de bem-estar social. Apesar dessas políticas representarem a saída mais exata ao capitalismo no pós-guerra, ou seja, *mais* capitalismo e não *menos* capitalismo, e de serem afetadas pela crise estrutural “da explosão salarial, do colapso do sistema financeiro internacional de Bretton Woods em 1971, do boom de produtos de 1972-3 (superprodução) e da crise da OPEP de 1973” (HOBSBAWM, 1995, p. 280) – efeitos do próprio capitalismo –, a propaganda ideológica dos teóricos da Escola de Chicago se concentrou na crítica aos “abusos” das políticas do *welfare states*. Essa postura é muito parecida com a dos ideólogos hoje no Brasil, ao se

referirem à crise da economia brasileira como sendo parte dela causada pelos “abusos” das políticas dos governos petistas, como se a maior beneficiária desses governos não fosse justamente a classe burguesa.

A massificação da propaganda ideológica do novo *laissez-faire* não deu tréguas a qualquer ideia diferente daquelas já defendidas por Spencer no final do século XIX, levando a opinião pública a crer que a causa dos problemas é a imobilidade e incompetência do Estado e do seu funcionalismo que não incentiva a concorrência e desestimula a produção. Agrega-se a isso a propaganda sobre o “custo do Estado”, o abuso dos impostos (sobretudo de sua taxaçoão progressiva), a burocracia, a intervenção do Estado, a assistência social, as dificuldades da escolarização em massa, o *déficit* das contas públicas causado pelas políticas sociais. Todas estas medidas governamentais “foram postas em dúvida, em nome da liberdade absoluta dos contratos e da defesa incondicional da propriedade privada” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 208).

A força da propaganda produziu o consentimento em torno da defesa do neoliberalismo entre aqueles formadores de opinião que detinham o “monopólio da palavra”, de tal modo que qualquer oposição ao projeto da inovação liberal passou a ser vista como arcaica. E a partir dos anos 1980, aqueles sintomas que antes eram atribuídos ao capitalismo, como o desemprego, as desigualdades sociais, a inflação e a alienação, passaram a ser atribuídos ao Estado (*Ibidem*, p. 209), solidificando, assim, a mensagem dos renovadores do *laissez-faire* de que o capitalismo havia se tornado a solução universal. Seu êxito seria garantido através da fé no homem, no futuro, no dom, no comércio, na providência de Deus, além da paixão ao trabalho e do espírito de empresa para superar os fracassos e as frustrações do mundo passado, bem como da confiança e da solidariedade na economia, da renúncia aos prazeres imediatos, em nome do futuro, e o gosto pelo risco; virtudes fundamentais sobre as quais repousa a riqueza.

Por outro lado, a pobreza jaz sobre os defeitos causados pelas prejudiciais políticas assistenciais, que, ao serem praticadas por meio dos impostos progressivos, prejudicam o trabalho e estimulam o ócio, uma vez que os ricos são desestimulados a investirem, enquanto os pobres a não trabalharem. Desse modo, a volta aos valores tradicionais é a única guerra sustentável contra a pobreza. E esses valores são precisamente o trabalho, a família e a fé (*ibidem*, p. 212)

O raciocínio econômico se difunde a todas as instâncias da vida social como a ação coletiva, a política, a família, o casamento, a legislação, o desemprego, a arte, a educação, a religião etc. Dardot e Laval (2016), referindo-se à formulação de Gary Stanley Becker, Nobel de Ciências Econômicas de 1992, sobre uma nova teoria da família, mostram que a família passa a ser considerada como uma empresa a ser administrada de acordo com seus recursos de finanças e de tempo, com a finalidade de produzir variados “bens” como “competências, saúde, autoestima e outras ‘mercadorias’, como filhos, prestígio, coibição, prazer sensorial etc.” (p. 215).

Enfim, o *ethos* da liberdade de escolha, da qual fala Milton Friedman, e os valores da flexibilidade, da empregabilidade, da responsabilização, do protagonismo, do empoderamento, do empreendedorismo, da liderança entre outros, passam a se constituir como temas de governos também da esquerda. A liberdade de escolha se torna o lema da nova conduta dos sujeitos. Não é à toa que na formulação da proposta de reforma do Ensino Médio, anunciada pelo governo Temer, o lema da liberdade de escolha esteja presente. E este sujeito é, por excelência, o consumidor, que agora é livre para concorrer e estimular a concorrência onde ela ainda não existe. Os indivíduos estão encarregados (empoderados) pelos dispositivos de mercado a se tornarem “ativos, empreendedores, ‘protagonistas de suas escolhas’, ‘arrojados’” (*ibidem*, p. 224). É também o sujeito previdente, que se assegura dos riscos por meio dos seguros de carro, de casa e de vida e que

procura obter a casa própria e a empregabilidade. Além disso, ele tem agora a liberdade de escolha para eleger entre os melhores produtos e serviços. Ele escolhe o produto, a forma e o prazo de entrega, a forma de pagamento etc. É, conforme nossos autores, a “privatização” da vida social, de modo que o espaço público se transforma em “*global shopping center*”.

E neste quesito, o destaque é, obviamente, a educação. Segundo Dardot e Laval (2016), o pioneiro entre os neoliberais a se mobilizar politicamente em torno da transformação do campo da educação foi Friedman. Ele propôs a concorrência entre as escolas por meio do cheque-educação (*voucher*), que consiste em deixar de financiar as escolas de modo direto: o governo entrega a cada família um cheque no valor médio da escolaridade para que ela tenha a liberdade de escolher a escola que mais lhe agrade. Obviamente, no pensamento liberal, o mercado oferece a possibilidade de escolha do modelo escolar que mais agrada e atende às necessidades de cada família e, é claro, com faixas de preços também diversificadas. Assim, a família tem a liberdade de acrescentar mais algum dinheiro se quiser escolher no mercado educacional a escola que julgue melhor, de acordo com o seu perfil e renda.

De fato, segundo nossos autores, há dois objetivos associados ao cheque-educação: “pretende transformar as famílias em ‘consumidoras de escola’ e visa a introduzir a concorrência entre os estabelecimentos escolares, o que elevará o nível dos mais medíocres” (ibidem, p. 225). Dada a importância que a educação tem para o bem da sociedade, seu financiamento público é considerado legítimo pela ideologia neoliberal, de modo que esse sistema une o útil ao agradável, ao combinar financiamento público em educação com administração de tipo empresarial, promovendo a competição.

A escola pública é uma contradição deste tempo. Ela é um dos últimos espaços públicos em que a convivência com a diversidade ainda é parte de seu aspecto funcional. Neste espaço ainda há a possibilidade de convívio diário entre pessoas

de diferentes cores, classes, gêneros, orientações sexuais, políticas e religiosas. Mais do que isso, o grande “perigo” da escola pública é que ela compreende a diversidade tanto na interação social de seus membros como também no conteúdo do conhecimento que nela é transmitido diariamente. Daí ser ela o alvo preferencial do movimento *Escola Sem Partido*.

O esclarecimento desses valores nos parece ser suficiente, por ora, para compreender o que move o movimento *Escola Sem Partido*. Essa produção do consenso é especialmente importante para se entender como a ideologia neoliberal, forjada no meio intelectual, se torna senso comum e passa a condicionar objetivamente as ações das pessoas, numa espécie de “captura” da subjetividade (ALVES, 2007).

Porém, o enfraquecimento das propostas da esquerda e do desabamento de qualquer alternativa ao capitalismo possibilitou ainda mais a imposição da ideologia neoliberal. Como afirma Hobsbawm (2011), as concepções revolucionárias do marxismo não estiveram na pauta dos intelectuais europeus após 1945. E esse horizonte de expectativas continuou regredindo ainda mais na década de 1980, entre outras razões, devido ao esgotamento do Estado de bem-estar social e à ausência de alternativas da esquerda, que se viu órfã dos Anos Dourados, durante os quais foi domesticada na negociação com o capital.

Essa situação abriu caminho para a ofensiva estratégica dos reformadores do *laissez-faire* – que contam com o poder econômico, político e midiático ao seu lado –, de estabelecerem seu programa de propaganda e educação. A racionalidade neoliberal, que se desenvolve socialmente por aspectos de ordem prática e teórica, com os partidos de esquerda sofrendo certa decomposição e mudança em seu caráter ideológico, deixou o campo livre para a atuação dos neoliberais. “Nessa mesma época, a sociologia e a antropologia social deram uma guinada antiojetiva e antiestrutural, fundindo-se com versões da chamada “teoria crítica”, para produzir algumas formas extremas de relativismo pós-modernista” (HOBSBAWM, 2011, p. 351-352).

Essa descontinuidade no interior do sistema (ALVES, 1999), que muito nos lembra a personagem Tancredi, na obra *Leopardo*, de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, quando diz que “*é preciso mudar para que as coisas continuem como estão*”, é o movimento através do qual a “nova racionalidade” liberal se instaura como rebaixamento da reprodução social, movimento este impulsionado pela propaganda ideológica da mentalidade concorrencialista, efetivando “a corrosão da esfera pública e a vigência dos valores mercantis e do individualismo de mercado” (ALVES, 2007, p.190). Soma-se a isso o fato de que esta ideologia não se restringiu ao campo da direita ou ao público menos esclarecido. Ela envolveu também a esquerda. Dessa forma, esta nova racionalidade capitalista emerge após um processo de derrotas da classe trabalhadora, de “neutralização político-ideológica da classe operária” (*Ibidem*, p. 127).

Contrariando o mantra liberal de “olhar para frente”, o neoliberalismo não é outra coisa senão a retomada do velho dogmatismo liberal do século XVIII, praticamente enterrado no século XIX e que, tanto para os socialdemocratas quanto para os reformadores liberais, estava representado pelo reacionarismo das ideias de Spencer. E a contradição é que aquelas ideias retrógradas do final do século XIX vão se constituir, no século XX, em uma das principais bases do pensamento neoliberal, conforme vimos, e que desponta como uma proposta “inovadora” para salvar o sistema capitalista.

Considerações Finais

Iniciamos nossa discussão apresentando alguns argumentos sobre o tempo presente. Embora, num primeiro momento, os argumentos sobre o dilema do que fazer em um tempo de expectativas rebaixadas se mostrem pessimistas, certamente não o são. Que fique claro: procurar descrever a realidade como ela é não significa aceitá-la, mas é antes de qualquer coisa um método, cujo ponto de partida e ponto de

chegada é a própria realidade. Pois, se algo foi feito (ou não) para o estreitamento do horizonte da humanidade, por certo isso é obra da própria humanidade. Cabe, portanto, procurar compreender esse processo, uma vez que se o presente é obra do passado de homens e de mulheres, cabe a eles a tarefa do futuro, seja rumo ao socialismo ou à barbárie, conforme nos lembra Rosa Luxemburgo.

As ações do movimento *Escola Sem Partido* são impactantes, em certo sentido, porque escancaram sentimentos autoritários, preconceituosos e repugnantes. Porém, o pensamento, as palavras, os atos são condizentes com a ideologia neoliberal, como vimos. Por mera formalidade, esses sentimentos até então se mantiveram cinicamente ausentes nos discursos públicos, mas ativamente presentes na prática de grande parte da classe dirigente e da classe dominante do país.

Não por coincidência, o projeto de lei que regulamenta o programa *Escola Sem Partido* ganha projeção e força política em tempos em que há um processo de Judicialização da vida social brasileira. Além do mais, não estamos tratando de um caso isolado e tampouco originalmente brasileiro. O movimento segue os modelos do reacionarismo estadunidense. Segundo informação da própria página do movimento, ele se inspira na atuação de uma ONG estadunidense chamada *No Indoctrination*. Mas há outras instituições nos Estados Unidos com princípios muito parecidos, como é o caso da ONG *Accuracy in Academia* (AIA).

Além das questões que foram apresentadas aqui, é importante nos ater ao fato de que, se na Era de Ouro a indústria cultural se tornou estratégica para a economia capitalista e ao mesmo tempo para a massificação dos valores da ideologia liberal, atualmente, principalmente por se tratar de um quadro de crise estrutural do capital mundial, conforme mencionamos, o campo educacional brasileiro também se apresenta como um vasto território a ser explorado pela especulação capitalista. E por isso também tem atraído um contingente de sujeitos empresariais.

O Brasil convive com um *déficit* educacional significativo, o qual demanda grandes investimentos, dos quais o poder público tem se omitido de modo concreto, por mais que o discurso seja aparentemente contrário, haja visto o *slogan* “Pátria Educadora”. O setor privado, de modo geral, através de empresas, Organizações não-governamentais (ONG’s), organizações sociais (OS’s), institutos e fundações empresariais, têm se imiscuído nessa área pelo menos por dois motivos inerentes à lógica neoliberal: de um lado, o “movimento especulativo do capital” (CARCANHOLO e NAKATANI, 1999); de outro, a formação do capital humano necessário para a reprodução do capital. Pois, a valorização da educação, em termos capitalistas, não quer dizer valorização do conhecimento socialmente necessário, mas valorização do conhecimento necessário para a reprodução do capital. E o investimento em educação possibilita avançar sobre duas frentes fundamentalmente necessárias na composição da valorização do capital.

E, conforme procuramos mostrar, mesmo que de modo muito breve na apresentação de alguns casos históricos, isso não é algo recente, mas faz parte da lógica do capitalismo. A novidade é uma questão de conjuntura político-econômica. A classe dominante nunca deixou de ter as rédeas da política educacional nas mãos. O considerado sucateamento da educação não serve ao trabalhador, mas isso não significa que não tenha servido ao sistema econômico. Pouco importa, para o capital, se este sucateamento é um entrave para o desenvolvimento brasileiro. Isso importa somente à sociedade brasileira e principalmente às trabalhadoras e trabalhadores. A economia brasileira, como a de qualquer outro país do mundo, está envolvida em uma composição determinada do “jogo” capitalista. E o programa *Escola Sem Partido* é a expressão de um movimento mais amplo que orbita em torno do campo educacional e que tem atuado em outras frentes, cuja simpatia tem sido atraída pelos setores da mesma esquerda, que desaprova a ideologia escancarada do programa *Escola Sem Partido*.

As pessoas que coordenam as ações do movimento e seus apoiadores, entre eles os *Revoltados Online* (recebidos pelo ministro interino da Educação) e o *Movimento Brasil Livre*, expressam os valores da lógica liberal burguesa, mas não são “os donos do poder”. Como cães, eles ladram em defesa do que já está objetivado pelo neoliberalismo, não apenas na educação escolar brasileira, mas em todas as esferas da vida social. É possível que a alienação, à qual todos nós estamos sujeitos, os impossibilite de realizar o espelhamento mais exato da realidade brasileira, a começar por sua própria condição de operadores e guardiões de um sistema e de uma classe dominante que os utiliza enquanto são produtivos, ao mesmo tempo que os oprime também. Como cães que guardam a propriedade, assustam mais que o dono da propriedade, mas só avançam se o dono permitir.

Já os movimentos de esquerda, estes precisam retomar o objetivo real que os move. O tempo trágico, o tempo de crise, é justamente aquele no qual se abre a possibilidade de alternativas às grandes questões que outrora estavam latentes, não por causa do tempo histórico, que em si nada representa, mas devido às ações da humanidade que lhe dão representação. E a tarefa de elevar as expectativas, pode começar pelo fim do otimismo ingênuo, fácil e imediatista. Essa tarefa, segundo Mészáros (2002), se constitui pela conjugação dialética entre o todo e as partes: manter o objetivo estratégico visando avançar “para além do capital”, negando o capitalismo nas ações imediatas. Lembrando, contudo, que:

[...] “atualidade histórica” significa, precisamente, a emergência e a atualização de uma tendência em toda a sua complexidade histórica, abarcando toda uma época histórica e delimitando seus parâmetros estratégicos – para melhor ou para pior, conforme possa estar o caso sob as circunstâncias mutáveis – e finalmente afirmando a tendência fundamental da época em questão, apesar de todas as flutuações, os reflexos e as irregularidades. (MÉSZÁROS, 2002, p. 1067)

O regime capitalista impede os homens de dominarem conscientemente o seu próprio processo de autoconstrução, “o que tem como consequência a desumanização das relações sociais e da individualidade humana, a reprodução das desigualdades sociais, a oposição dos homens entre si e a deformação do desenvolvimento humano” (TONET, 2004, p. 55). A retomada do processo de conscientização do objetivo real que move a luta dos oprimidos está vinculada à práxis social dos sujeitos; esta envolve o combate ao complexo valorativo dominante, que impulsiona a consciência e as ações dos sujeitos engajados nas frentes de conservação da ordem dominante; entre elas o programa *Escola Sem Partido*.

Referências

- AGÊNCIA PÚBLICA. **A nova roupa da direita**. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>, 2015.
- ALVES, G. A. P. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, G. A. P. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.
- ARANTES, P. E. **O Novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- ARAPIRACA, J. O. A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- BARROSO, L. R. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **Anuário iberoamericano de justiça constitucional**, n. 13, p. 17-32, 2009.
- CAMPOS, P. H. P. A Ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o

Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. Niterói, PPGH/UFF (Tese de doutorado), 2012.

CARCANHOLO, R. A.; NAKATANI, P. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. *Ensaio FEE*, v. 20, n. 1, p. 284-304, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUARTE, N. **Lukács e Saviani**: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2012.

Escola Sem Partido. Dia histórico: projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido é apresentado na Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>. 2015.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. Belo Horizonte: Dominus editora, 1966.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HOBSBAWM, E. **Como mudar o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2, 1995.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Ivo Tonet, Nélio Schneider, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. Campinas: Autores Associados, 2009.

TONET, IVO. **Democracia ou liberdade?** Maceió: UFAL, 2004.

XV

Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional, 1995 ¹

O texto “Teoria da Semicultura” (*Halbbildung*)², elaborado por Theodor Adorno em 1959, apresenta elementos para uma proposta educacional contemporânea, colocando em tensão a dupla face da problemática pedagógica: a) – como o capitalismo tardio educa/forma seus reprodutores/clientes através da negação da formação cultural; b) – ao mesmo tempo, como, a partir da semiformação generalizada, se resgatar a *Bildung* (cultura/formação cultural) para os construtores da sociedade em que vivemos.

Já no parágrafo introdutório Adorno questiona o entendimento da “crise da formação cultural” como mero objeto de reformas pedagógicas; enfatiza a dimensão ampliada assumida pela semiformação – “onipotência do espírito alienado” –, e aponta a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que dê conta do diagnóstico da situação cultural contemporânea e de seus elementos negativos. Vamos, neste trabalho, detectar alguns eixos que sustentam nossa afirmação primeira.

¹ Este texto foi publicado como artigo na *Revista Reflexão e Ação*, da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS, em 1995, v. 03, n.1/2, p. 33-44.

² ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Theodor Adorno: quatro textos clássicos*. São Carlos: UFSCar, 1992 (inédito). Neste ensaio, escrito em 1995, seguimos essa tradução. Em 1996, “Teoria da Semicultura” foi publicado na *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411. Em 2010, o mesmo ensaio, com o título “Teoria da Semiformação” foi publicado no livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, organizado por PUCCL, B.; ZUIN Antônio; LASTÓRIA Luiz Nabuco; Campinas: Autores Associados, p. 7-40.

O duplo caráter da cultura: autonomia e adaptação

Cultura, na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais, traz em si a exigência de formar seres humanos, que, por sua vez, são consumidores/criadores de cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade. Revela ainda o conceito *Bildung* a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. No idealismo hegeliano significava a trajetória de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo, como seu objeto. Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o sujeito, contrapondo-lhe a realidade. É essa tensão constitutiva da cultura, enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito, que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar qualquer um de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade.

A postulação da autonomia constituía, pois, um dos momentos da essência da cultura da classe média burguesa inicial, em contraposição à hegemonia político-econômico-social da nobreza. E como na ideia da formação cultural estava presente a possibilidade de “uma humanidade sem *status* e sem exploração”, sonhava-se com a realização de uma sociedade de seres livres e iguais.

Com a queda do sistema feudal e a progressiva implantação do domínio burguês (séculos XVII, XVIII e XIX), a possibilidade do usufruto de bens espirituais e da cultura se apresentava mais próxima para a maioria da população. Porém, as consequências da exploração do trabalho e as formas desumanizadas de organização da nova sociedade excluem a massa dos trabalhadores do gozo da formação cultural. Por sua vez, originária do antagonismo social entre trabalho espiritual e material, não consegue gerar a sociedade pretendida, “(...) ela sozinha não garante uma sociedade racional, nem (...) a

esperança de que se poderia tirar de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa". (TS, p. 35)³

Contudo, mesmo que a serviço de uma minoria e impotente em seus pressupostos iniciais, a cultura burguesa continuava trazendo em si uma proposta inovadora: ao mesmo tempo que representava e consolidava a nova classe dominante, através de intelectuais e artistas criticava a situação existente como imperfeita e até apontava o surgimento da nova sociedade, mais justa. A tensão entre a dimensão conservadora e emancipadora da cultura continuava presente. Com o desenvolvimento progressivo do capitalismo monopolista do século XX e sua consequente revolução tecnológico-industrial, uma nova realidade cultural vai se implantando na ordem burguesa. Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural.

A formação vai perdendo a energia que lhe dava vida, passa a ser entendida como "configuração da vida real" e destaca unidimensionalmente "o momento da adaptação". Absolutiza-se sua outra dimensão. "O espírito se transforma em fetiche, na superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional" (TS, p. 34). O véu da integração encobre as possíveis manifestações de autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. Na adaptação predomina-se uma "mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*" (TS, p. 33).

A tese fundamental de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* – o iluminismo que sempre perseguiu o objetivo de, através do saber, livrar os homens da magia, e de

³ A partir desse parágrafo, utilizarei a Sigla TS para caracterizar o ensaio "Teoria da Semicultura".

fazer deles senhores, após iluminar completamente a terra, acabou se tornando ele mesmo uma irracionalidade – volta a se manifestar na análise do predomínio da adaptação, ressaltando que, precisamente em virtude da submissão do homem, a natureza volta a triunfar sobre o seu domador, primeiramente graças à magia, e por fim graças à objetividade científica rigorosa (Cf. TS, p. 34), numa época em que as intervenções nos processos naturais se tornam quase ilimitadas. “E o sonho de formação – a libertação da imposição dos meios mesquinhos e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia do mundo organizado segundo aquela imposição” (TS, p. 35).

Se no período liberal do capitalismo predominou na *Bildung* o momento da autonomia, se no capitalismo contemporâneo predomina o momento da adaptação, a proposta de Adorno é a recriação da tensão originária entre esses dois momentos antagônicos e complementares. A formação cultural seria impotente e enganosa se ignorasse sua dimensão de adaptação e não preparasse os homens para a realidade. Por sua vez seria incompleta e falsa se se limitasse a ajustar os homens à realidade e não desenvolvesse neles a desconfiança, a negatividade, a capacidade de resistência.

Quando a formação se congela em categorias fixas, sejam elas do espírito ou da natureza, de soberania ou de acomodação, cada uma dela, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, presta-se à ideologia e promove uma formação repressiva ou involução. (ADORNO, TS, p. 33)

O monopólio da formação cultural pelos dominantes. É possível recuperá-la?

Nos parágrafos 6-8 do ensaio em análise, Adorno constata historicamente que a burguesia quando conquistou o poder, nos séculos XVII-XVIII, estava mais desenvolvida econômica e culturalmente que os senhores feudais. A formação cultural,

construída em meio às contradições sociais desde o século XIII, deu-lhe condições de não apenas se emancipar enquanto classe dominante, mas também de se afirmar enquanto classe hegemônica. “Sem ela dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como encarregado ou como funcionário”. O proletariado inicial era originário dos camponeses sem propriedade, dos pequenos burgueses e artesãos, portanto com formação social anterior à burguesia. Não dispunha do poder econômico e nem de uma formação suficiente para se estruturar como classe e fazer frente à burguesia. Era socialmente extraterritorial, objeto das relações de produção e só sujeito enquanto produtor (TS, p. 37). Pior ainda. As precaríssimas condições de vida, a prolongada jornada de trabalho, os baixíssimos salários, durante vários decênios, mantiveram-no ainda mais extraterritorial à nova sociedade. Os dominantes dispuseram do monopólio da formação cultural numa sociedade formalmente vazia: a desumanização devida ao processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio (Cf TS, p. 36). Adorno introduz aqui a questão do “tempo livre”.

O tempo livre deveria se contrapor ao trabalho, não como exclusão, mas como complementação de seu desenvolvimento. Seria o tempo destinado à restauração das forças desgastadas, mas sobretudo o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos vitais, a partir de suas necessidades, em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, momentos integrais de sua existência. No entanto, a burguesia, através da impotência econômica e da exclusão do ócio, manteve por muito tempo o proletariado pobre e ignorante. E quando o proletariado, após muitas lutas e revoltas, conseguiu melhorar as condições de vida, a burguesia continuou o processo de exclusão da *Bildung* mediante a *Halbbildung* – exclusão da formação pela semiformação (TS, p. 36). O tempo livre, agora aparentemente liberado como uma

reserva espiritual, se transforma em prolongamento do trabalho fazendo com que a realidade caminhe em direção contrária a seu próprio conceito. A indústria cultural se encarrega de preenchê-lo propondo-se a “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte”⁴, fazendo-os consumir seus produtos “culturais”, integrando-os ao mundo encantado das aparências. “Nessas condições imperantes – diz Adorno – seria errado e insensato esperar ou exigir dos homens que realizem alguma coisa produtiva em seu tempo livre, pois que lhes exterminaram a produtividade, a capacidade criativa”.⁵

Não obstante a “onipresença do espírito alienado” na ocupação do espaço livre, Adorno admite a possibilidade de o trabalhador reaproveita-lo, a serviço de seus interesses. No ensaio sobre o “Tempo Livre”, escrito em 1969, Adorno, após examinar uma pesquisa feita pelo Instituto de Intervenções Sociais de Frankfurt sobre o casamento da princesa Beatriz de Holanda, para ver como reagia a população alemã diante daquele acontecimento exaustivamente difundido pelos meios de comunicação e descrito em detalhes por revistas ilustradas, comprova que as pessoas consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, porém com reservas. “Os interesses reais do indivíduo conservam, todavia, o suficiente poder para resistir, dentro de certos limites, a seu total cativeiro”. O frankfurtiano admite a possibilidade de o trabalhador não se deixar levar completamente pelo sistema, de usar a indústria cultural a seu serviço. É o que diz a conclusão do ensaio: “Renuncio a precisar as consequências disso: porém

⁴ ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, 1985, p. 123.

⁵ ADORNO, *Tempo Livre*, In *Consignas*, 1969, p. 59. Neste ensaio utilizamos a versão espanhola, por nós traduzida. Em 1995, *Tempo livre* foi publicado na língua portuguesa pela Editora Vozes, com a tradução de Maria Helena Ruschel, como um dos textos do livro de Theodor Adorno, *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*, p. 70-82.

opino que se vislumbra aí uma chance de maioria que em definitivo poderia contribuir para que o tempo livre se transforme rapidamente em liberdade” (1969, p. 63)

Semicultura X não-cultura > consciência crítica?

Adorno mostra que, com a universalização do mercado, a contradição entre a “formação cultural” e a “sociedade de consumo” não apresenta como resultado a “não-cultura”, o “não-saber” e sim a “semicultura”. Com o crescimento da difusão dos valores de troca espirituais, o mundo pré-burguês, vinculado à religião tradicional, vai se rompendo velozmente e em seu lugar se introduz a presença abundante de novos valores culturais (Cf. TS, p. 36-38). A incorporação do novo, na consciência do homem simples, não se dá via “não-saber” > “saber” e sim “não-saber” > “semi saber”. No “não-saber” há uma predisposição do homem para a busca do saber. Sócrates colocava no auto reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No “semi saber” a pessoa se julga “sabedora” e se fecha à possibilidade da sabedoria. É o que afirma Adorno:

A não cultura, como uma ingenuidade e simples não-saber, permitia uma relação imediata com os objetos e podia elevar-se, em virtude de seu potencial de ceticismo, engenho, ironia – qualidades que se desenvolvem naquele que não é inteiramente domesticado –, à consciência crítica; porém a semiformação cultural não consegue isso. (TS, p. 41).

O *a priori* da formação cultural – a autonomia para se ter condições de se afastar, tomar posição –, não teve tempo histórico e nem condições existenciais para se desenvolver, e o homem trabalhador passa diretamente de uma heteronímia para outra, da autoridade da Bíblia para a autoridade da televisão, que, por sua vez, se apoia na literalidade, na imediatidade, aquém da imaginação produtiva. Adorno, no texto, quer marcar a contraposição entre

formação e semiformação. Para ele, na cultura, de um modo geral, não existem valores aproximados, intermediários. A execução de uma peça musical não comporta a graduação de medianamente boa. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal” (TS, p. 47). Vale a pena citar aqui o comentário que Maar faz sobre essa afirmação:

A meia-experiência não é o caminho para a experiência; a meia-verdade não é parte da verdade, mas falsidade. Não há nas coisas do espírito um caminho aproximativo da verdade. O que é entendido pela metade não é um passo em direção à formação, mas seu inimigo mortal. Uma semicultura não é um passo para a cultura, mas um elemento fortuito fora de um processo de continuidade. (MAAR, 1992, p. 186/191)

A semicultura não se caracteriza, pois, como um “ainda não”, potencializando sua plenitude, a formação cultural. Antes, desvinculada dos pressupostos básicos que lhe poderiam propiciar continuidade, se transforma em “substâncias tóxicas” que envenenam, em “elementos inassimilados” que reificam a consciência e não ajudam a formá-la.

Mas mesmo carregando em suas análises sombrias, Adorno, nos parágrafos analisados (7-11), ressalta a importância de se buscar os resquícios da dimensão formativa presentes no contexto da semiformação. Como observa Gabriel Cohn,

Para o leitor desavisado fica a impressão de que Adorno estaria traçando um quadro sombrio do que já está pronto e acabado, quando na realidade, para ele, só faz sentido a análise de processos históricos em curso, visando captar criticamente suas tendências intrínsecas. (COHN, 1986, p. 22)

Apesar da “onipresença da semicultura”, a formação cultural não desapareceu; ela se manifesta, por exemplo, na profissão de um “restaurador de rádio ou mecânico de

automóveis”, que, para desenvolver seu trabalho, precisa de conhecimentos e destrezas que pressupõem o saber matemático e as ciências naturais. É urgente para Adorno “uma política cultural socialmente reflexiva” (TS, p. 37) tanto para encontrar os elementos formativos presentes, embora abafados, nas diversas atividades do trabalhador, e, a partir delas, continuar o processo de construção da formação cultural; como para despertar-lhe a consciência de que está sendo contumazmente enganado pela semicultura, e “trabalhar energeticamente para fazer uma educação para a contradição e para a resistência”.⁶

A negação das condições sociais para a formação e dos momentos de diferenciação

A burguesia não negou aos trabalhadores apenas os pressupostos básicos da formação, negou-lhes também “as condições sociais” que modelavam o homem culto e outorgou-lhes, em seu lugar, condições adaptadas aos novos tempos. Entre aquelas condições encontrava-se a “tradição pré-burguesa”, cuja perda, como resultado da modernização, ocasionou, segundo Adorno, “uma devastação do espírito” (TS, p. 41). “A perda da tradição” se manifesta numa série de desdobramentos, aparentemente insignificantes e até reacionários para a semicultura, que vão pesando na descaracterização da formação. Adorno apresenta alguns deles:

- *A perda da autoridade*: As reformas escolares, em si mesmas necessárias, “descartaram a antiga autoridade”, mediador entre a tradição e o sujeito, em nome de uma maior liberalização do

⁶ ADORNO, T. W. *Educação para a autonomia*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. UNESP: Araraquara, 1994, p. 8 (inédito). Em 1995, foi publicado pela Editora Paz e Terra, a coletânea *Educação e Emancipação*, traduzida por Wolfgang Leo Maar, em que pelo menos dois ensaios abordam a temática “Educação para a autonomia”: 1). Educação – para que? (p.139-154); 2). Educação e Emancipação (p. 169-186).

indivíduo. No entanto, o fator autoridade é um dos pressupostos para a maturação; sem o encontro com a autoridade, a formação da identidade fica prejudicada, e se tem como resultado o enfraquecimento do *ego*, de sua capacidade de resistência (TS, p. 41).

- *A secundarização do guardar-de-cór*: As reformas escolares, com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento de instrumentos de multiplicação e difusão de informações, relegaram “o ato de aprender de cór” a uma posição subalterna, como algo tolo e mecânico. A semicultura, preocupada com o aqui e o agora, justifica a falta de memória, como consequência dos muitos afazeres da agitada vida moderna. No entanto, com a perda da memória, fragmenta-se a realidade, perdendo-se a capacidade de se relacionar com vários aspectos e a possibilidade de se lidar com o passado, acertando contas com ele. “Assim – diz Adorno – se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento com o que se começava a formação” (TS, p. 42).

- *O desaparecimento da filosofia*: As reformas escolares propiciaram ainda o desterro no processo educativo da filosofia, que, conduzida pelo idealismo especulativo, era imanente à formação, permitia ao educando o estranhamento, o espanto, a suspeita. “A irrevogável queda da metafísica esmagou sobre si a formação” (TS, p. 43). Com o espezinhamento da filosofia pela ciência consumou-se na filosofia a separação entre dois de seus elementos básicos: a reflexão e a especulação; esta tornou-se definitivamente quebrantada pela razão instrumental ⁷. Aquele ousar imprudente da especulação tão necessário à ficção e à criatividade – e por que não à ciência? –, é descartado como “metafísico”.

- *A sabotagem da expressão pela difusão*. “o recurso da difusão sabota o próprio conteúdo que pretende difundir” (TS, p. 49). A necessidade do momento expressivo, da mimese nas criações

⁷ Cf. aforismo n. 42 “Liberdade do Pensamento”, de *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 58-59.

culturais, é sacrificada em nome da “democratização do entendimento”. Adorno examina bem essa questão, nas *Mínima moralia*. Qualquer escritor que busque a precisão escrupulosa e adequada na maneira de se expressar terá mais dificuldade em ser compreendido, enquanto que a formulação de suas ideias de maneira relaxada será gratificada com uma certa compreensão. Adverte-nos ele: “Ter em vista, na expressão, a coisa em vez da comunicação, é coisa suspeita”. É porque a expressão rigorosa impõe ao leitor um esforço conceitual, exige a suspensão dos juízos habituais, do qual ele perdeu o hábito. (1992, p. 88)

O desenvolvimento progressivo de todo esse processo – negação dos pressupostos básicos, negação das condições sociais para a formação, substituição da formação pela mera formação – trouxe consequências trágicas para os trabalhadores. Adorno apresenta, no texto, algumas delas:

- *A eliminação dos momentos de diferenciação*. A *Dialética do Esclarecimento* já nos tinha mostrado que a indústria cultural confere a tudo um ar de semelhança⁸. Seu direcionamento fundamental é dado pelo princípio de identidade. A semiformação é a encarnação disso: “Eliminam-se os momentos de diferenciação em que residia a formação, pois formação cultural e estar diferenciado são a mesma coisa, em seu lugar aparece um sucedâneo” (TS, p. 44). O diferente não é mais compreendido, o particular é insignificante, prevalece a primazia da identidade e da generalidade. No entanto, ironiza Adorno, em *Mínima moralia* (1992, p. 64): “ver semelhança em tudo e tornar tudo igual é sinal de vista fraca”.

- *A poda do espírito crítico*. A defesa intransigente da diferença qualitativa, da particularidade, da individualidade ameaçadas pelo avanço da universalização da integração faz de Adorno um analista atento às mais sutis manifestações do jogo

⁸ ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento*, 1985, p. 111-126.

entre opressão e liberação que se trava no tecido fino da vida social⁹. Para ele, o valor de um pensamento é medido por sua capacidade de entrar dentro do conhecido e não ser travado por ele, mantendo assim a distância necessária para a atividade crítica. Esse valor diminui objetivamente quando essa distância se encurta e quanto mais ele se aproxima do *standard* estabelecido, mais ele perde sua função antitética. A distância não lhe é uma linha de segurança e sim de tensões¹⁰. Daí sua afirmação contundente contra a situação cultural dada: “A semiformação cultural, com o progresso da integração, abraça também ao espírito que tinha em outros tempos e poda-o como convém às suas necessidades ... despoja-o do distanciamento e do espírito crítico” (TS, p. 45). O homem perde a capacidade de “captar nos fatos a tendência que os extravasa”.

- *A atrofia da espontaneidade*: Aquela energia presente na *Bildung*, que insuflava o ser humano a ir além de si mesmo e de até sonhar com uma sociedade emancipada, desaparece subjugada pela pseudo objetividade da razão instrumental.

O momento da espontaneidade, tal como glorificado pela última vez nas teorias de Bergson e nos romances de Proust e tal como caracteriza a formação enquanto algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, se decompõe na agressiva luz da examinabilidade. (TS, p. 43)

Em concomitância à atrofia da espontaneidade se processa o banimento do sentimento da esfera intelectualiva, a castração da percepção pela instância do controle e a inserção do semiculto no esquema da repetição da mesmice. “Uma vez suprimido o último traço da emoção, o que resta do pensamento é apenas a absoluta tautologia”.¹¹

⁹ *Apud* COHN, Theodor W. Adorno, 1986, p. 23.

¹⁰ Cf. ADORNO, *Minima moralia*, 1992, p. 69.

¹¹ *Ibidem*, p. 197.

Como consequência da negação das “condições sociais” e dos “momentos de diferenciação”, o processo formativo fica travado. Quanto mais o sujeito constitui o objeto pelo avanço da produção científico-tecnológica, mais se distancia dele, perdendo sua capacidade de interferir em sua objetividade, tornando sua reflexão vazia.¹²

Da semiformação à formação: Como “desentravar” a *Bildung*

Já vimos que Adorno, ao questionar contundentemente a presente situação de semiformação, também sugere antídoto contra a mesma. Interessa-lhe expor a negatividade intrínseca às condições que analisa e levá-las aos seus limites. Para ele, dizer que algo é impossível nas condições dadas não significa simplesmente afirmar sua impossibilidade, mas assinalar os limites das condições que a engendram (Cf. COHN, 1986, p. 13). Uma das perspectivas centrais que perpassa seu texto é a da *dialética do esclarecimento*: na ideia de cultura estavam presentes, desde os primórdios, as dimensões emancipatória e instrumental da razão; a semicultura, progressivamente, travou a primeira em prevalência da segunda; essa é a dura realidade em que se vive no presente; porém, apesar da onipresença da semicultura, cabe ao sujeito (indivíduos, grupos sociais, classes) tentativas de se superar na recuperação da formação cultural. “Quando esperamos salvação, uma voz nos diz que a esperança é vã e, no entanto, é ela apenas, a impotente esperança, que nos permite cobrar alento”¹³. Ainda no texto, Adorno contextualiza o caráter ideológico da semicultura e aponta no sentido de sua superação: “Como a integração é uma ideologia, é também, como ideologia, desmornável” (TS, p. 38). A semicultura, embora se apresente como uma segunda natureza, é fruto da

¹² MAAR, Lukács, *Adorno e o problema da formação*, 1992, p. 199.

¹³ ADORNO, *Minima moralia*, 1992, p. 106.

dominação e da imposição, portanto, “é coisa dos homens”; logo, contém em si mesma o gérmen de sua destruição.

Mas é no último parágrafo (20) da “Teoria da Semicultura” que a tensão entre a *Bildung* e a *Halbbildung* se faz mais expressivamente presente. Inicia Adorno o parágrafo constatando que é possível mudar isoladamente – por apenas um instrumento de conhecimento ou de análise – uma realidade objetiva, continuamente produzida e reproduzida, que mantém impotente a consciência. Embora no texto interessa-lhe a cultura tomada a partir de sua subjetividade, não desconsidera os outros aspectos do todo. A formação cultural sozinha não pode garantir uma sociedade racional, contudo representa um momento necessário no processo de conscientização. É preciso, pois, a construção de uma teoria mais abrangente da problemática. Observa que na atual relação contraditória entre cultura-semicultura, a teorização sobre a formação cultural traz em si mesma uma antinomia aguda e, de imediato, sem perspectivas; e que defender intransigentemente a cultura soa como algo estranho e ideológico em face da tendência objetiva de sua liquidação pela semicultura; ainda mais, erigi-la abstratamente como uma norma ou valor pode significar uma atitude arrogante que antes contribui para a neutralização do espírito que para a busca de uma vida digna dos seres humanos. Por sua vez, mesmo face à situação desesperante, não se pode desenvolver uma teoria da sociedade que se norteie na direção da “positividade” da semicultura, apropriando-se da liquidação da cultura, pois seria “subscrever complacientemente o que se supõe inevitável”, tornando-se corresponsável pelo retrocesso da barbárie (Cf. TS, p. 54). Seria falso também presumir que nada escape do controle da semicultura socializada. Em parágrafos anteriores, já tinha admitido a possibilidade de inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos não serem compreendidos pelas categorias da semiformação, graças sobretudo à consciência de classe ainda viva, embora debilitada (TS, p. 39). Na luta intransigente contra a semicultura

ainda existem reservas vivas que poderão servir de base para o resgate da formação cultural.

Adorno, volta então a afirmar a tensão entre os dois momentos constitutivos da cultura: a autonomia e a adaptação. A saída seria apontar uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada e nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não-cultura; para isso é preciso que se rejeite tanto uma concepção de cultura tomada como absoluta, quanto uma concepção de cultura como algo dependente, mera função da prática imediata. A cultura não pode, de um lado, ser apenas reduzida à sua origem, à afirmação da autonomia; mas também não pode ser simplesmente reduzida à dependência das condições da vida real. Porém, no atual momento (no dizer dele, “nesta hora histórica”) tem-se que resgatar como direito o “cuidado pela formação cultural” e enfatizar “a irrevogável independência do espírito frente à sociedade”, que a semicultura por sua vez nega radicalmente. Nesse sentido reafirma que essa independência do espírito frente às condições reais da vida constitui não apenas sua falsidade, mas também a sua verdade; que essa promessa de liberdade é algo tão social quanto a unidade entre o espírito e a realidade e que, se se negar essa independência, o espírito fica sufocado e se converte em ideologia (TS, p. 55). Adorno usa aqui a técnica da “curvatura da vara”. Existem sim os dois momentos antagônicos na constituição da cultura. Acontece que nas circunstâncias atuais o momento da autonomia está como que espezinhado. Não há, pois, tensão e sim dominação de um momento pelo outro. Para se resgatar a dialética tensão entre ambos, tem-se que, com força, puxar da história, a contrapelo, o seu princípio propulsor.

A força para que o espírito possa afirmar seu momento de independência só pode surgir do âmago mesmo da formação cultural, embora “o prender-se com firmeza a ela, depois que a sociedade a privou de sua base”, seja, no mundo administrado, uma afirmação de anacronismo. Adorno, nas *Mínima moralia*,

vai expressar com veemência a necessidade de resistir e de se assumir o anacronismo libertário:

A razão só pode resistir no desespero e no excesso; é preciso o absurdo para não se sucumbir à loucura objetiva (...), o curso do mundo está transtornado. Quem por precaução a ele se adapta, torna-se por isso mesmo um participante da loucura, enquanto só o excêntrico conseguirá aguentar firme e oferecer resistência à absurdidade. (1992, p. 175)

É nesse tenso campo de forças e de impulsos irreconciliáveis que Adorno descobre, esperançoso, o tênue pulsar da utopia. A *Mündigkeit* (maioridade-autonomia-emancipação) renasce dos destroços pela mão dos *outsiders*. É dentro dessa perspectiva da “esperança contra toda esperança”, que Adorno termina seu texto: “A cultura não tem outra possibilidade de sobreviver senão pela autorreflexão crítica sobre a semicultura, em que necessariamente se converteu” (TS, p. 56).

Referências

- ADORNO, T. W. “tempo Livre”. In: ADORNO, T. W. **Consignas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1969.
- ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Theodor Adorno**: quatro textos clássicos. São Carlos:UFSCar, 1992 (inédito).
- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.
- MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da formação. In **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. São Paulo, n. 27, p. 171-200, 1992.

XVI

Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar (1986-1996), 2017 ¹

Se a dialética negativa reclama a autorreflexão do pensamento, então isso implica manifestamente que o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, (...) pensar contra si mesmo (Adorno, 2009, p. 302).

Ingressei na UFSCar, através de concurso público, em junho de 1986, no contexto do processo da constituição do DEd como departamento do Centro de Educação e Ciências Humanas, CECH, daquela IES². Permaneci no DEd-UFSCar como membro atuante – docente, pesquisador, orientador e gestor – até julho de 1996, quando então me aposentei e reingressei na UNIMEP, Campus Taquaral, Piracicaba. As considerações/reflexões que desenvolverei neste texto assumem as características de um memorial, que tenta retratar uma década de vida – dedicação exclusiva – a uma instituição pública federal jovem e em processo de consolidação. À semelhança da UFSCar, eu também, recém-doutor em educação (1982), desenvolvia experiências formativas em busca da maioria profissional.

Docente na UNIMEP, em regime de tempo integral, desde 1977, nessa instituição tinha cursado o mestrado em educação

¹ Este texto foi publicado como capítulo do Ebook *30 Anos: Departamento de Educação da UFSCar*, organizado por Celso Luiz Aparecido Conti; Eduardo Pinto e Silva; Sandra Aparecida Riscal, em 2017, e publicado pela Pixel Editora e Produtora, de São Carlos, SP, p. 42-58.

² O Departamento de Educação, DEd, foi constituído legalmente em novembro de 1987, através da Portaria 464, do Reitor da UFSCar.

(1976), desenvolvia atividades acadêmicas no Departamento de Filosofia e, a partir de 1982, também no Programa de Pós-Graduação em Educação, como docente e orientador de mestrado. Não obstante o agradável ambiente de trabalho que me proporcionava a UNIMEP, recém-universidade (1975), meu tempo acadêmico se desenvolvia quase que integralmente em salas de aula, como docente; pouco tempo me restava para as inquietações científicas. Ansiava por uma universidade pública para continuar as pesquisas que tinha iniciado no mestrado e no doutorado. Em um primeiro momento fui, como bolsista do CNPq, trabalhar na Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, como docente do Departamento de Educação e na criação do mestrado em educação; lá permaneci de março de 1985 a maio de 1986 e junto com Nicanor Palhares Sá e dois graduandos em Pedagogia³, participamos de uma pesquisa sobre o Diagnóstico da Educação no Estado de Mato Grosso, 1985-1986, com apoio do INEP/MEC. Com essa pequena bagagem acadêmico-científica fui acolhido no DEd-UFSCar.

Quero, pois, neste ensaio, destacar as condições de trabalho e as oportunidades de pesquisas e de intervenções acadêmico-científicas que o DEd me propiciou na década 1986-1996. E inicio a exposição ressaltando meu aprendizado como docente do curso de Mestrado em Educação. Ingressar no grupo de docentes de Fundamentos da Educação – uma das subáreas do departamento – significava fazer parte de uma equipe que há alguns anos vinha desenvolvendo uma proposta de trabalho coletiva e próxima do referencial teórico com o qual eu dialogava desde 1978, quando ingressei no Doutorado em Educação. Trabalhávamos com as disciplinas Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I e II, cujos programas eram

³ Os dois graduandos de Pedagogia e bolsistas do INEP/MEC: Darcy da Costa e Katia Alonso Morosov, atualmente doutora em Educação e docente da UFMT. O “Diagnóstico Estadual de Educação” propunha-se analisar quantitativa e qualitativamente a situação educacional do ensino de primeiro grau do estado de Mato Grosso, nos anos 1985-1986.

discutidos e realizados coletivamente pelos docentes Ester Buffa, Valdemar Sguissardi, Paolo Nosella e por mim. As aulas transformavam-se em seminários de estudos com a participação dos docentes e de dez ou mais mestrandos. Lembro-me com saudades desses encontros letivos e reflexivos. No começo eu sentia muitas dificuldades em expressar publicamente os resultados de minhas leituras e pesquisas. De certa maneira os professores mais experientes como participantes do processo detinham a palavra, com competência e propriedade, por mais tempo. Porém com empenho e paixão pelas temáticas e pelo processo, fiz desses momentos fecundos e intensos um aprendizado ímpar como docente.

Revivíamos na UFSCar a experiência do curso de Doutorado em Educação na PUC-São Paulo, de que Nosella, Beth de Oliveira e eu fomos participantes, em que a forma de seminário, de intervenções e debates coletivos predominava no encaminhamento das questões filosófico-educacionais, após, naturalmente, a leitura reflexiva de textos dos pensadores clássicos da filosofia ocidental.

A experiência de reestudar Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Bacon, Locke, Hobbes, Maquiavel, Tomás Morus, Rousseau, Smith, Marx, Engels, Rosa de Luxemburgo, Lênin, Lukács, Gramsci, Sartre etc..., em seus momentos históricos e de resgatar-lhes categorias como propriedade, relações de produção, lutas de classes, hegemonia, estado, filosofia, formação, educação etc., em tensão com o contexto de formação contemporâneo, tornou-se para mim fonte fecunda e inesgotável de inspiração, de reflexão e de intervenção filosófico-educacional.

A análise da educação na sociedade capitalista contemporânea, precedida pela análise da educação nos modos de produção pré-capitalistas, mediatizada pela leitura dos clássicos, a partir do enfoque dialético, é sem dúvida uma contribuição importante que a

equipe de Fundamentos da Educação do DEd-UFSCar traz para a Educação Brasileira (Pucci, 1992, p. 51).

Ao retornar à UNIMEP, em 1996 e até os dias de hoje, na disciplina Epistemologia da Educação 1, para os doutorandos em Educação, continuamos a experiência de trabalhar coletivamente a disciplina, agora com dois docentes apenas, e de retomar o diálogo crítico com os pensadores clássicos na análise das principais teorias do conhecimento da modernidade e da contemporaneidade. Quem introduziu essa experiência no PPGE/UNIMEP foi Valdemar Sguissardi, que em 1992, se aposentou na UFSCar e ingressou como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP e participou, nessa instituição, da criação do curso de Doutorado em Educação.

Contudo, o aprendizado como acadêmico universitário no DEd-UFSCar não se deu apenas na modalidade docência; foi muito além disso, e, com certeza, qualitativamente mais denso e persistente no processo de investigação científica filosófico-educacional. É verdade que eu não era, na ocasião, um neófito pesquisador, pois já tinha passado pela monografia do curso de especialização em Teologia Moral, no *Alphonsianum*, em Roma, nos anos 1966-68; pela dissertação de mestrado na UNIMEP, nos anos 1972-76; pela tese de doutorado em filosofia da educação, na PUC-São Paulo, em 1978-1982 – todas elas pesquisas individualmente conduzidas – e pelo estudo sobre o Diagnóstico Estadual de Educação: MT (1985-1986), na UFMT. Nessa última experiência, como já sublinhei, a pesquisa se desenvolveu de forma coletiva: dois docentes pesquisadores e dois graduandos iniciantes à pesquisa. No entanto, no DEd-UFSCar, a dimensão interpessoal e coletiva do trabalho de investigação científica ganhou um novo *status* e marcou a minha vida acadêmica de maneira intensa e contínua. Quero, nessa

perspectiva, destacar dois conjuntos de pesquisas⁴ de que participei: o primeiro vinculado ao Diagnóstico Educacional do Município de São Carlos (1986-1990) e o segundo relacionado às contribuições da Teoria Crítica à Educação (1991-1996).

O primeiro conjunto de pesquisas se desenvolveu formalmente de 1987 a 1990 e teve como temática dois projetos complementares, vinculados à pesquisa anterior, na UFMT, cujo espírito e proposta já trazia comigo ao ingressar no DEd-UFSCar: “Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos”, nos anos 1987-1988, e “Qualidade do Ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador”, de 1988 a 1990. Tive a feliz ideia de convidar o colega Valdemar Sguissardi para participar da pesquisa sobre o diagnóstico educacional de São Carlos, tendo como suporte o projeto do INEP/MEC⁵; e ele, após leitura e análise do documento-base, aceitou o convite, mas com as seguintes condições: “definir melhor o referencial teórico e assumir o diagnóstico a partir da perspectiva da classe trabalhadora, na busca de um instrumento de análise e de luta no campo educacional”. Eu, como um diletante estudioso de Gramsci na época, aceitei prazerosamente sua *conditio sine qua non*. Assim, desde o início nos colocamos a questão básica: Como entender

⁴ Ao utilizar o termo “conjunto de pesquisa” me refiro não apenas aos projetos de pesquisa relacionados a uma determinada problemática, mas a um rol de atividades acadêmicas que se realizam no contexto do desenvolvimento da investigação científica, tais como: a participação de pós-graduandos e graduandos no referido projeto; as reuniões e as atividades formativas decorrentes do processo; as palestras, os relatórios científicos, bem como as publicações resultantes da pesquisa.

⁵ O documento base “Diagnóstico Estadual de Educação”, patrocinado pela Diretoria de Pesquisa do INEP/MEC e elaborado por Celso Beisiegel, Carlos R. Jamil Cury, Dermeval Saviani e Miguel Arroyo, propunha a necessidade de um novo tipo de diagnóstico educacional: um instrumento de coleta e análise de dados que, superando a dimensão quantitativa dos diagnósticos tradicionais, avançasse na compreensão dos problemas da “qualidade dos serviços educacionais que chegam à população” (Pucci; Sguissardi, 1991 a, p. 4-5).

a “democratização do ensino” e, especificamente, a “qualidade do ensino” no contexto da luta mais geral da classe trabalhadora pela obtenção de seus alvos econômicos, sociopolíticos e culturais? (Pucci, 2011, p. 42).

Para desenvolver o primeiro projeto relacionado ao diagnóstico educacional no município de São Carlos, nos anos 1987-1988, seguimos o seguinte roteiro: elaboramos, inicialmente, o texto “Diagnóstico educacional: alguns pressupostos teórico-metodológicos”, que deveria orientar os momentos de nossa investigação científica; a seguir, estudamos as “condições demográficas, socioeconômicas e educacionais do município de São Carlos: 1984-1985”; e, no terceiro momento, escolhemos as escolas públicas a serem estudadas e optamos por pesquisar a questão da qualidade de ensino nas oitavas séries do período noturno, em que a maioria dos alunos já eram trabalhadores. O relatório final da pesquisa, “Contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores” (Pucci; Sguissardi, 1988a), apresenta uma detalhada exposição dos dados por nós levantados e uma primeira análise interpretativa.

Nos dois anos seguintes (1989-1990), continuamos a investigação com o projeto “Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno-trabalhador”. Concluímos que era necessário avançar na caracterização do aluno-trabalhador e do professor como trabalhador e principal agente mediador da ação educativa escolar. Ao lado das reuniões do grupo de pesquisa e da socialização dos resultados científicos, continuamos a mesma estratégia com os docentes e alunos. Desta vez, os encontros deram-se na forma de três cursos de extensão cultural de trinta horas cada, ministrados aos professores das oitavas séries do primeiro grau, em convênio com a Delegacia de Ensino de São Carlos. “Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador” (Pucci; Sguissardi, 1991a) foi o relatório síntese deste segundo projeto.

O primeiro projeto teve a participação de dois docentes pesquisadores do DEd, Sguissardi e Pucci, com bolsas-produtividade do CNPq; de dois mestrandos em Educação da UFSCar (Marta A. P. Nobre e Newton Ramos-de-Oliveira) e de quatro bolsistas de Iniciação Científica do CNPq (Elizabeth Sproesser, Rosângela E. Cezaretti, Maria Inês Otaviani e Ana Cláudia Bortoletto), alunas de Pedagogia da UFSCar. No segundo projeto, Newton Ramos-de-Oliveira participou como doutorando e Maria Inês Octaviani, Rosângela E. Cezaretti e Celso Conti, como bolsistas de iniciação científica, CNPq. Os dois projetos tiveram o apoio financeiro do INEP/MEC

Valdemar Sguissardi e eu debatemos os primeiros resultados da pesquisa em dois eventos científicos, de 1987: na 39ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília e na X Reunião Anual da ANPEd, em Salvador, BA; em dois eventos científicos de 1998: na XI Reunião Anual da ANPEd, em Porto Alegre e na V Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Brasília. Além disso o texto “Escola pública e democratização do ensino no Município de São Carlos” foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Pucci; Sguissardi, 1988b); e o artigo “A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores” (*idem*, 1989), foi divulgado na revista *Em Aberto*, do Inep/MEC.

Os resultados do segundo projeto, por sua vez, foram debatidos em diversos congressos científicos: na XII Reunião Anual da ANPEd, em São Paulo, em 1989; na 42ª Reunião Anual da SBPC, em São Paulo, em 1990; na XIII Reunião Anual da ANPEd, em Belo Horizonte, MG, em 1990; na VI Conferência Brasileira de Educação, CBE, em São Paulo, em 1991; na XIV Reunião Anual da ANPEd, em São Paulo, em 1991. Além das apresentações em congressos científicos, a convite do SENAC de São Paulo, apresentamos e debatemos os resultados da pesquisa em seis SENACS de cidades do interior paulista, e, também, publicamos em revistas nacionais os seguintes textos: “O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação”, na Revista *Teoria & Educação* (Pucci; Sguissardi, 1991b); “Ensino

noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios”, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Inep/MEC, (*idem*, 1992a); “O aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado”, na *Revista Educação e Realidade* (*idem*, 1992b).

Finalmente, em 1994, para coroar o trabalho de nosso grupo de pesquisa sobre o diagnóstico da educação, foi publicado pela editora da UFSCar o livro *O ensino noturno e os trabalhadores* (Pucci; Sguissardi; Ramos-de-Oliveira), que sintetiza os intensos quatro anos de investigação científica. Uma segunda edição do livro foi publicada em 1996.

Quatro dos graduandos em Pedagogia, participantes do grupo, cursaram o mestrado em Educação na UFSCar. Três deles cursaram o doutorado: Ana Clara Bortoleto fez o mestrado em Educação na UFSCar, doutorado em Educação na USP e trabalha na UNESP de Marília. Celso Conti fez o mestrado em Educação na UFSCar, o doutorado em Educação na UNICAMP e trabalha no DEd-UFSCar. Newton Ramos-de-Oliveira, mestrando em 1997, no início da pesquisa, defendeu a dissertação em Educação, sob a orientação de Valdemar Sguissardi, em 1989, na UFSCar e no ano seguinte ingressou no doutorado em Educação, finalizando seu curso em 1993. Foi meu primeiro orientando de doutorado.

Trabalhamos muito, individual e coletivamente: leituras infintas, reflexões constantes, retomada do referencial teórico-metodológico; idas e vindas às/das escolas públicas e contatos com docentes e discentes dos cursos noturnos dos bairros periféricos da cidade; coletas, sistematizações e análises de dados; elaboração dos relatórios de pesquisa, dos textos científicos e debates nos encontros da equipe; apresentação e discussão dos resultados em eventos científicos, em palestras, nas salas de aula; o intenso relacionamento formativo entre três gerações no interior do grupo de estudos: doutores; pós-graduandos; graduandos; ensinando e aprendendo; ensaiando, educando-se mutuamente; trabalhando coletivamente ... Tudo isso transformou o processo de investigação em um original

espaço-tempo formativo, provocando o crescimento espiritual e científico de cada um dos participantes, e, ao mesmo tempo, gerando um número qualitativo e quantitativo apreciável de contribuições à área da educação (Pucci, 2011, p. 48-49).

A participação no grupo de pesquisa sobre a democratização do ensino no DEd-UFSCar, com docentes e pós-graduandos vinculados a esse departamento, foi um aprendizado decisivo em minha vida acadêmica. E todas as pesquisas realizadas posteriormente por mim assumiram a forma coletiva de trabalho.

O segundo conjunto de pesquisas se desenvolveu formalmente, no DEd-UFSCar, de 1991 a 1996, e está vinculado às contribuições da Teoria Crítica à Educação e à constituição do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, em agosto de 1991. Dois fatos circunstanciais se tornaram decisivos nesse processo acadêmico-científico. O primeiro foi a participação do professor Wolfgang Leo Maar (Departamento de Filosofia, UFSCar), na disciplina “Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação”, a convite dos professores Sguissardi e Pucci, para dissertar sobre a Escola de Frankfurt, seus principais teóricos e sua contribuição à educação. A exposição de Leo Maar gerou inquietações e questionamentos profundos em alguns mestrandos presentes na sala de aula. O segundo acontecimento se deu quando três mestrandos em Educação⁶, que tinham participado da exposição sobre a Escola de Frankfurt, me consultaram sobre a possibilidade de orientar suas pesquisas de mestrado, apresentando-me uma respeitosa indicação: que o referencial teórico de suas pesquisas fosse a Teoria Crítica da Sociedade! Aceitá-los como orientandos era-me oportuno e benfazejo, pois tinha vagas como orientador e eles eram pós-graduandos dedicados; a questão era ter que estudar os teóricos frankfurtianos, dos quais tinha pouco conhecimento. Além do mais eu estudava e trabalhava com

⁶ Cláudia Barcellos de Moura Abreu, Antônio Álvaro Soares Zuin e Belarmino Cesar Guimarães da Costa. Os três, atualmente, são doutores em Educação.

Gramsci desde os anos 1978, quando cursei as disciplinas do doutorado. Aceitei o desafio e me propus a estudar as categorias e os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade. Confesso que não foi fácil! Dez anos após o meu sim, lembrava-me com espanto a aceitação de tal incumbência e minha aproximação progressiva dos escritos de Adorno:

No início esse pensador inspirava suspeita e rejeição. Ele não aceitava o proletariado como o sujeito revolucionário da história e criticava acintosamente todos os que se utilizavam da filosofia como instrumento primeiro para transformar a realidade. A maneira de expor suas ideias era fragmentária, rebuscada, hermética. Para se entender um texto seu era preciso mais de uma leitura, esforço redobrado e coletivo. Imagine alguém se deparando com esta proposição: “Verdadeiros são apenas aqueles pensamentos que não compreendem a si mesmos”!!! Era tido por alguns como materialista histórico, mas enraizava em seu pensamento autores sombrios e excêntricos, como Nietzsche e Freud, se servia amiúde do “positivista” Weber e navegava fluentemente nas categorias idealistas de Kant e de Hegel. Que com-fusão! Nunca foi homem de partido e questionava duramente os que consideravam o partido acima do indivíduo, pelo fato de aquele ter mil olhos e este apenas dois: “A fantasia exata de um dissidente — dizia — pode ver melhor do que mil olhos, que espiem por óculos cor-de-rosa, reduzindo tudo o que veem e confundindo com verdades universais”. No entanto, com o decorrer das leituras e dos encontros, os persistentes leitores do grupo se sentiram progressivamente atraídos por esse pensador, difícil de ser devorado. A sua maneira de compor frases, de mexer com a ambiguidade das palavras, de extrair de conceitos expressões inusitadas, produzia uma sensação de prazer, fazia bem à alma. Ao mesmo tempo os integrantes do grupo começaram a notar que ele despertava o ódio nas pessoas que o observavam, porque “seu olhar, involuntariamente, sem qualquer intenção polêmica, mostrava o mundo habitual em estado de eclipse”. Certa vez, ele disse que as coisas têm sua história e que para conhecê-las bem é preciso fitá-las tão longamente até que elas, constringidas, acabem dizendo o que são. E continuou a fazer afirmações absurdas como esta: “Para o

intelectual, a solidão inviolável é a única forma em que ele ainda é capaz de dar provas de solidariedade”⁷

E assim, no segundo semestre de 1991, criamos, no DEd-UFSCar, o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, inicialmente composto pelos seguintes participantes: Bruno Pucci, doutor, graduação em filosofia; Newton Ramos de Oliveira, doutorando, graduação em Letras; Cláudia Barcellos de Moura Abreu, mestranda, graduação em Pedagogia; Antônio Álvaro Soares Zuin, mestrando, graduação em Psicologia; e Belarmino Cesar Guimarães da Costa, mestrando, graduação em jornalismo. Em 1992, Divino José da Silva, licenciado em Filosofia, ingressou no mestrado e no Grupo de Pesquisa. Reuníamos, inicialmente, a cada quinze dias, para ler e procurar compreender fragmentos filosóficos da *Dialética do Esclarecimento*, parágrafos intrincados da *Dialética Negativa*, aforismos insinuantes das *Mínima Moralia*. Desde o início, Theodor Adorno nos despertou mais a atenção.

Neste ensaio analiso apenas os dois primeiros projetos de pesquisas sobre Teoria Crítica e Educação realizados sob minha liderança no DEd-UFSCar: “O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica I (1991-1994)” e “O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica II (1994-1996)”. Nos dois projetos, com apoio do CNPq, nos propusemos, como objetivo primeiro, conhecer mais a fundo as contribuições teóricas e metodológicas da Teoria Crítica da Sociedade e, a partir desses elementos, desvendar-lhes a potencialidade formativa e suas contribuições à Educação.

O primeiro projeto se desdobrou em dois eixos básicos: 1. Aprofundar os conhecimentos de algumas categorias-chave da Teoria Crítica, entre elas: a “dialética da razão” e a “crítica da razão instrumental”; a “crítica da cultura” e a “indústria cultural”; 2.

⁷ Esse fragmento é parte do ensaio Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos, publicado *Revista Comunicações* - PPGE-UNIMEP. Piracicaba, v. 08, n. 2, p. 163-169, 2001,

Analisar os escritos educacionais de Henry Giroux sobre a Pedagogia Radical, que tinham por base categorias da Teoria Crítica. Para o desenvolvimento do projeto, tivemos apoio do CNPq através de uma Bolsa Produtividade, uma Bolsa de Iniciação Científica e uma Bolsa Aperfeiçoamento. Os 4 mestrandos participantes do projeto tinham Bolsas da CAPES ou do CNPq.⁸

O livro primeiro que permitiu um contato mais direto com as categorias “dialética da razão” e “crítica da razão instrumental”, foi a *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, de 1947, particularmente em seu primeiro ensaio, “Conceito de Esclarecimento”. A *ratio* iluminista se fez mito e deixou-se parametrizar pelo número, pelo cálculo, pela funcionalidade. Ela precisa ser duramente criticada e sua promessa de um mundo mais humano, mesmo que sufocada, no bojo de sua instrumentalidade, deve ser-lhe insistentemente cobrada. As outras duas categorias “cultura/formação cultural” e “indústria cultural” foram estudadas com o apoio de dois textos: “Indústria cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas”, 1947, de Adorno e Horkheimer, um dos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento* (1985), e “Indústria Cultural”, de Adorno, publicado em 1967, um resumo comentado do ensaio de 1947. E como esses textos são atuais! A cultura de 2017 continua, e com maior intensidade ainda, conferindo a tudo — como diziam os antigos frankfurtianos nos anos 1940 — um ar de semelhança.

O segundo eixo que orientou o primeiro projeto relacionava-se com o pedagogo canadense Henry Giroux. Este se utilizava das categorias “crítica dialética”, “cultura”, “ideologia” e “resistência”, inspiradas nos autores clássicos frankfurtianos, para fundamentar sua proposta de uma

⁸ Os Integrantes do primeiro Projeto: Bruno Pucci, Coordenador; Newton Ramos de Oliveira, doutorando; Belarmino César Guimarães da Costa, Antônio Álvaro Soares Zuin, Cláudia Barcelos de Moura Abreu e Divino José Da Silva, mestrandos; Ângela Maria Soares da Costa, bolsista de Iniciação Científica e Sônia Mercedes Antunes Silva, bolsista de Aperfeiçoamento.

pedagogia radical; No entanto, sua leitura dos frankfurtianos era diferente da nossa e nos colocava um problema: nos escritos de Adorno, por exemplo, predominavam os momentos do diagnóstico, da dialética negativa, da interpretação do mundo. Na pedagogia radical de Giroux, os conceitos frankfurtianos, de certo modo, ganhavam uma conotação dialética hegeliana, fertilizados com incrementos teóricos de Gramsci e de Paulo Freire. Era preciso, pois, dialogar criticamente com o educador canadense (Pucci, 2004, 115-6).

O novo projeto de pesquisa “O potencial pedagógico da Teoria Crítica II” (março de 1994 a fevereiro de 1996) levou em consideração o momento do Grupo de Pesquisa, relacionando as atividades de investigação ao aprofundamento de questões que preocupavam os participantes. Também neste projeto, continuidade do anterior, privilegiamos dois eixos condutores:

1. A influência de pensadores idealistas na formação dos teóricos frankfurtianos e a conseqüente revalorização da razão;
2. Aprofundamento das categorias "formação cultural" e "indústria cultural". À medida que avançamos os estudos sobre os pensadores frankfurtianos (Adorno, Horkheimer e Marcuse), fomos percebendo como era forte neles a influência de Kant e Hegel. Porque então não conhecer um pouco mais Hegel e Kant e tentar perceber a leitura que os pensadores de Frankfurt fizeram desses teóricos? Como a teoria crítica da sociedade e os pensadores frankfurtianos articularam concepções idealistas – e muitas delas ahistóricas – em suas concepções de mundo?

Durante o desenvolvimento desse primeiro eixo, lemos e analisamos diversos textos em que o diálogo crítico dos frankfurtianos com Kant e Hegel são tensos e constantes: *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer; *Razão e Revolução*, de Marcuse; *Terminologia Filosófica* e extratos da *Dialética Negativa*, de Adorno. Enquanto professor da disciplina “Fundamentos filosóficos e históricos da Educação II”, na Pós-graduação em Educação, introduzi dois novos seminários no rol dos clássicos: um sobre Kant e o outro sobre Hegel. Ainda mais,

no primeiro semestre de 1994, na disciplina optativa “Estudos avançados em Filosofia da Educação”, ousamos, em conjunto com alunos da Pós-graduação e do Grupo de Pesquisa, ler e analisar *Crítica da Razão Pura*, de Kant. E no segundo semestre desse mesmo ano, *A Fenomenologia do Espírito*, de Hegel. Essas leituras, apesar de difíceis, nos fizeram muito bem.

Como segundo eixo do projeto, continuamos os estudos sobre as categorias “cultura” e “indústria cultural”, pois essas categorias fundamentavam teoricamente a maioria das investigações que os membros do Grupo de Pesquisa estavam desenvolvendo nesses anos (1993-96), e também por elas possuírem em si mesmas um potencial pedagógico denso e expressivo. Levantamos uma série de questões que deveriam iluminar nosso caminho, entre as quais: não seria necessário um entendimento mais denso do conceito de “cultura” e de outros afins, como semicultura, formação cultural, indústria cultural, para compreender as contribuições educacionais presentes nos escritos adornianos? (Pucci, 2004, p. 116-118).

Participaram deste segundo projeto de pesquisa, além de mim, como coordenador e pesquisador do CNPq, Newton Ramos de Oliveira, agora doutor em Educação; os doutorandos Cláudia Barcelos Moura Abreu (Puc-SP), Antônio Álvaro Soares Zuin (Unicamp), Luiz Hermenegildo Fabiano (Ufscar), Belarmino César G. da Costa (Unicamp), Divino José da Silva (Unesp-Marília); Ângela Maria Soares da Costa, mestranda (Ufscar); Simone do Carmo Vian, bolsista de aperfeiçoamento do CNPq; Alessandra Mesquita e Keila Batista de Melo, bolsistas de Iniciação Científica do CNPq. Newton Ramos de Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin me auxiliaram na orientação dos bolsistas.

Em sua primeira década de vida, nosso Grupo de Pesquisa, com base nos estudos realizados na subárea Fundamentos da Educação do DEd-UFSCar, produziu inúmeros trabalhos científicos e acadêmicos. Além da tese de doutorado de Newton Ramos de Oliveira, das dissertações de mestrado de Antônio

Zuin, Belarmino Cesar da Costa, Claudia Moura Abreu, Divino José da Silva e das monografias de iniciação científica dos graduandos vinculados ao Grupo de Pesquisa, quero destacar os seguintes livros: *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (organizado por Pucci, 1994, 4 edições), com textos de Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Zuin, Belarmino Cesar da Costa e Bruno Pucci; *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação* (organizado por Pucci; Zuin; Ramos-de-Oliveira, 1997, 2 edições), com textos de Antônio Zuin, Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Luiz Fabiano, Belarmino Cesar da Costa; *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente* (escrito por Bruno Pucci e Antônio Álvaro Soares Zuin, 1999); *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (escrito por Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira, 2000, 5 edições).

Quero destacar também os seguintes artigos e capítulos de livros: “Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico” (Pucci e Zuin, 1995a); “A Teoria da resistência de Henry Giroux e a questão cultural” (Pucci e Zuin, 1995b); “Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional” (Pucci, 1995); “Teoria Crítica e produção do conhecimento no processo educacional” (*Idem*, 1996a); “Teoria Crítica e formação do educador” (*Idem*, 1996b).

A tradução de textos dos escritos dos pensadores frankfurtianos foi uma das experiências mais fascinantes vivida pelo Grupo em seus primeiros anos de existência. Eram poucos os livros desses teóricos traduzidos para a nossa língua nos anos 1990. E precisávamos deles para o prosseguimento de nossos estudos individuais e também para os encontros semanais do Grupo de Pesquisa. Foi Newton Ramos de Oliveira, conhecedor de outras línguas/de outras culturas, quem prestou um serviço

⁹ Publicado no livro *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, escrito por PUCCI, B., ZUIN, A. e RAMOS-de-OLIVEIRA, N., e publicado pela Editora VOZES, em 2000.

extraordinário para o Grupo de Pesquisa nesse momento inicial. Entre os principais textos de Theodor Adorno traduzidos, enumero os seguintes: *Theorie der Halbbildung*, publicado inicialmente como Teoria da Semicultura (Ramos-de-Oliveira, 1996) e, depois, como Teoria da Semiformação (*idem*, 2010); O que significa assimilar o passado (Ramos-de-Oliveira, inédito); Tabus a respeito do professor (*idem*); Notas marginais sobre teoria e prática (*idem*, inédito); Atualidade da Filosofia (PUCCI, inédito); A arte é alegre? (Ramos-de-Oliveira, 2001); Teses sobre religião e arte (*idem*, 2001). Porém, o texto mais importante traduzido por Newton e utilizado pelo Grupo de Pesquisa em suas reuniões de estudos foi *Dialética Negativa*¹⁰. O ato de traduzir se tornou para o Grupo de Pesquisa uma atividade coletiva; pois, à medida que os textos iam sendo traduzidos e discutidos nas reuniões, as alterações e seu melhoramento se sucediam como decorrência espontânea do diálogo construtivo. No texto em que analiso os dez anos de vida do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, trago a seguinte observação: “Hoje em dia são mais de quarenta os ensaios e artigos traduzidos por nosso Grupo de Pesquisa, particularmente por Newton Ramos de Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin e Fábio Durão”. (2004, p. 114)¹¹

Hoje (2017), 26 anos depois, o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação está constituído por 18 doutores pesquisadores, com sedes institucionais na UFSCar, na UNIMEP, na UNESP-Araraquara, na UFSC, na UFES, na UFLA

¹⁰ Newton Ramos de Oliveira, com a contribuição de Fabio Durão, desenvolveu uma primeira versão do livro *Dialética Negativa*, mas essa versão, inédita, foi muito importante para os estudos de nosso Grupo de Pesquisa. Em 2009, foi publicada a versão portuguesa de *Dialética negativa*, pela Jorge Zahar Editora, do Rio de Janeiro, com a tradução de Marco Antonio Casanova.

¹¹ No site do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, no verbete Traduções, foram postados cerca de 25 textos traduzidos pelos participantes do Grupo. In: <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/traducoes/>

e com representantes na UNESP-Bauru, na UNESCO, em Criciúma, na PUC-Minas, na UEM-Maringá, na Universidade S. Francisco; apresenta uma produção significativa de artigos científicos, livros e capítulos de livros; a organização de 10 congressos científicos internacionais; e a orientação de um grande número de doutores, mestres e iniciantes à pesquisa. E desde o início de 2016, o Grupo de Pesquisa está sob a liderança de Antônio Zuin, do DEd/UFSCar e conta também com a participação de Luiz Roberto Gomes, do mesmo departamento.

Gostaria de destacar ainda duas experiências formativas vividas no DEd/UFSCar: orientação científica de graduandos e pós-graduandos e gestor do PPGE e do CECH.

Em meu percurso de junho de 1986 a julho de 1996, como membro do DEd/UFSCar e como docente do PPGE/UFSCar, orientei 14 dissertações de mestrado, 08 delas com o referencial da Teoria Crítica; 05 teses de doutorado (02 na Teoria Crítica); 08 projetos de Aperfeiçoamento (04 na Teoria Crítica) e 15 projetos de Iniciação Científica (04 em outros referenciais que não a Teoria Crítica). Antes de ingressar no DEd/UFSCar, eu tinha co-orientado dois bolsistas de IC, na UFMT e orientado 1 mestre na UNIMEP. Ou seja, a aprendizagem do processo de orientação se desenvolveu quantitativa e qualitativamente no DEd/PPGE/UFSCar. Foram com os colegas do departamento que participaram da experiência coletiva de docência, bem como da realização dos dois conjuntos de pesquisas, que fui avançando na arte de acompanhar os graduandos em seus primeiros passos de pesquisa, auxiliar os mestrandos na construção de sua primeira densa monografia científica, e refletindo com os doutorandos no coroamento de seu percurso de investigação científica. E aprendendo com todos eles a arte de ouvir, dialogar, sugerir correções e alterações, ler e reler as produções, fazer de seus questionamentos e propostas partes de nosso dia a dia. É este um *metier* que, sem dúvida, exige muita dedicação, compreensão e seriedade. E se torna eminentemente formativo na vida de um docente. Foi nesse intenso contexto de

docência, pesquisa e orientação que, junto com os colegas docentes do DEd/UFSCar e também do DEME, criamos em 1991 o Doutorado em Educação, após longos debates e consultas acadêmicas. Quando me lembro do processo de criação do Doutorado em Educação da UFSCar, me vem à memória a intensa participação de Paolo Nosella na realização desse objetivo e a presença entre nós, poucos anos antes, em 1987, de Mario Alighiero Manacorda, quando, no Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento do PPGE/UFSCar, proferiu a palestra “Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci”.

Mas houve outra incumbência que o DEd/UFSCar me colocou como desafio nos dez anos em que me inseri nele integralmente. Fui escolhido para ser o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação do CECH-UFSCar nos anos 1988/89 e 1990/1991; e Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas, CECH, de 1992 a 1996. Ou seja, nos 10 anos em que permaneci no DEd/UFSCar, além de docente, pesquisador, orientador, fui também gestor por cerca de 8 anos. Como gestor do PPGE, além de coordenar os debates sobre a criação do Doutorado em Educação, participei das Reuniões do FORPREd, Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, e das Reuniões da ANPEd, de 1989, em São Paulo; na de 1990, em Belo Horizonte; e de 1991, em São Paulo. No ano de 1992, iniciaram-se as infindáveis reuniões anuais da ANPEd, em Caxambu, MG. Como gestor do CECH, além das atividades normais de um diretor de um centro universitário, na relação com os membros de seus departamentos, cursos de graduação e de pós-graduação; bem como nas intervenções junto aos outros centros e colegiados da UFSCar, colaborei com o reitor Newton Lima Neto, no período 1992 a 1996, na ampliação de cursos de graduação no CECH. Durante minha gestão foram criados os cursos de Psicologia (1993) e Letras (1996). Fui, inclusive, professor de língua latina no primeiro ano do curso de Letras, em 1996.

Comparando as atividades acadêmico-administrativas desenvolvidas no decênio 1986-1996, no DEd-UFSCar, com as atividades desenvolvidas no decênio 2007-2017, no PPGE/UNIMEP, constato o seguinte: no último decênio, na UNIMEP, mesmo não desenvolvendo nenhuma atividade como gestor acadêmico, tenho trabalhado muito mais intensa e extensivamente que no decênio em que, na UFSCar, acumulava as funções de docente, pesquisador-bolsista do CNPq, orientador e gestor. Quando diretor do CECH-UFSCar, conseguia, ao menos quatro períodos – matutino ou vespertino – para me dedicar às atividades de pesquisa e produzir meus escritos científicos. Não havia internet à disposição dos usuários; não trabalhava aos sábados e, muito menos, aos domingos. Com o surgimento da internet e com o incentivo ao produtivismo acadêmico, nosso tempo de trabalho, de dedicação integral e exclusiva, se tornou limitado; 40 horas semanais não são suficientes para dar contas de nossas atividades acadêmicas; e roubamos nosso tempo de lazer e de experiências familiares e sociais.

Por tudo o que vivi e aprendi no DEd-UFSCar, nos 10 anos que por lá passei participando no primeiro decênio de sua história, a minha gratidão aos docentes, discentes e funcionários com quem convivi é enorme e perene. A cada um deles, o meu carinho e o meu agradecimento. Deste período, alguns já nos deixaram; muitos já se aposentaram; e outros poucos ainda por lá continuam. Que a atual geração que constitui o DEd-2017 continue a fazer dele um espaço de ensino, de pesquisa, de orientação e de extensão cada vez mais solidário e formativo!

A possibilidade de uma experiência metafísica é antes irmanada com a possibilidade da liberdade, e, dessa liberdade, somente o sujeito desenvolvido é capaz, o sujeito que destruiu os laços louvados como sagrados. (ADORNHO, 2009, p. 328)

Referências

ADORNO, T. W. Indústria Cultural. Tradução de Amélia Cohn. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XVII, n. 56, pp. 388-411, dez. 1996.

_____. A Arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo/Piracicaba/Campinas: FAPESP/Editora UNIMEP/Autores Associados, 2001, p. 11-18.

_____. Teses sobre religião e arte hoje. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. São Paulo/Piracicaba/Campinas: FAPESP/Editora UNIMEP/Autores Associados, 2001, p.19-26.

_____. **Dialética Negativa**. Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2009.

_____. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

BRASIL. **Documento-base do Programa Diagnóstico Estadual de Educação**. In: ARROYO, M. G.; CURY, C. R. J.; BEISIEGEL, C.; SAVIANI, D. (Orgs.). Diretoria de pesquisa. Brasília: INEP/MEC, 1984.

PUCCI, B. **Memorial: concurso de Professor Titular em Filosofia da Educação**. São Carlos: DEd-UFSCar, 1992 (publicação interna).

_____. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, USCS, vol. 3, 1995, p. 33-44.

- _____. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes-EDUFSCar, 1994.
- _____. Teoria Crítica e produção do conhecimento no processo educacional. In Markert, W. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas, Papirus, 1996a.
- _____. Teoria Crítica e formação do educador. **Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas**. Piracicaba, UNIMEP, vol 9, 1996b, p.7-18.
- _____. Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos. **Revista Comunicações - PPGE-UNIMEP**. Piracicaba, v. 08, n. 2, p. 163-169, 2001.
- _____. Anotações sobre Teoria Crítica e Educação: uma história de 10 anos de pesquisa. **Revista Comunicações - PPGE-UNIMEP**. Piracicaba, v. 11, n. 2, p. 109-126, 2004.
- _____. O Grupo de Pesquisa como espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990. **Revista Comunicações - PPGE-UNIMEP**. Piracicaba. Ano 18, n. 1, p. 41-51, jan-jun. 2011.
- PUCCI, B.; SGUISSARDI, V. Contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Relatório final do Projeto Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos**. São Carlos: UFSCar (Publicação Interna), 1988a. 205 p.
- _____. Escola pública e democratização do ensino em São Carlos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Inep/MEC, v. 69, n. 162, p. 398-401, 1988b.
- _____. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Em Aberto**, Brasília, Inep/MEC, v. 8, n. 44, p. 9-22, 1989. Dispon.<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/articler/viewFile/708/631>. Acesso em 14 fev. 2012.
- _____. **Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador** (relatório-síntese). São Carlos: UFSCar (Publicação Interna), 1991a. 51 p.

_____. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 4, p. 91-108, 1991b.

_____. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Inep/MEC, v. 73, n. 173, p. 30-62, 1992a.

_____. O aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 32-44, 1992b.

PUCCI, B.; SGUISSARDI, V.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. **O Ensino Noturno e os Trabalhadores**. 1ª edição. São Carlos: Editora da UFSCar, 1994.

_____. **O Ensino Noturno e os Trabalhadores**. 2ª edição. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v. 19, 1995a, p. 47-66.

_____. A Teoria da resistência de Henry Giroux e a questão cultural. **Impulso: Revista da Faculdade de Ciências Humanas**. Piracicaba: UNIMEP, v. 9, n.19, 1995b, p. 29-41.

_____. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1999.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

SÁ, N. P.; PUCCI, B. Diagnóstico Estadual de Educação: MT (1985-1986). Cuiabá: UFMT, 1986.

XVII

A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais, 2020 ¹

O objetivo deste ensaio, em seu primeiro movimento, é analisar tópicos de dois textos educacionais de Theodor Adorno da década de 1960, “A Filosofia e os Professores” (1961) e “Tabus a cerca do magistério” (1965), na perspectiva de compreender o conceito de formação do docente da escola fundamental e os preconceitos que pairavam sobre o mesmo no exercício de sua profissão de educar. No segundo movimento, o ensaio pretende analisar, em diálogo com Christian Laval (2003), como o capitalismo neoliberal contemporâneo delimita o conceito de formação do docente da escola fundamental, qual a sua nova função como profissional desse estabelecimento e os preconceitos que continuam a assediá-lo em sua labuta.

“A Filosofia e os Professores”, palestra ministrada por Adorno na Casa do Estudante de Frankfurt e transmitida pela Rádio de Hessen em novembro de 1961, analisa a prova geral de filosofia exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério em ciências nas escolas de seu estado. A finalidade da prova geral de filosofia se orientava por duas perspectivas, que se complementavam: a primeira se referia à formação cultural específica do candidato, avaliando se ele tinha de fato apreendido “o potencial formativo de suas disciplinas profissionais”; se ele tinha sido habilitado a “compreendê-las a partir de questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da

¹ Este texto foi publicado como capítulo do livro *A escola: problema filosófico*, organizado por Sílvio Gallo e Samuel Mendonça e publicado, em 2020, pela Parábola Editorial, de São Paulo, p. 79-93.

sociedade (1995a, p. 53-4). Em outras palavras, a formação cultural do candidato não era mensurada apenas pela aprendizagem das disciplinas profissionais próprias ao curso de ciências; mas sobretudo pelo potencial formativo dessas disciplinas. Esse propósito só seria atendido se o conteúdo dessas disciplinas profissionais fosse permeado e compreendido a partir de questões filosóficas – da análise crítico-reflexiva do mesmo; de questões pedagógicas – relacionadas a uma base curricular sólida e desenvolvida de maneira didática; a partir de questões políticas vivas da sociedade –, vinculadas aos problemas econômicos, culturais e políticos vividos naquele momento histórico.

A segunda perspectiva da prova geral de filosofia se referia à atuação ética do futuro educador: “o que se pretende avaliar nesse exame é se aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores nas escolas, são intelectuais ou meros profissionais.” (*idem*, 1995a, p. 54). Os “meros profissionais”, enquanto atentos tão somente ao ensino técnico-científico-profissional do conteúdo, proporcionando aos alunos a possibilidade de adquirirem competências e habilidades para progredirem competitivamente no campo do trabalho; os intelectuais preocupados não apenas com a formação técnico-científica do educando, mas sobretudo com a adoção de sua aprendizagem e de sua formação crítica na relação com o trabalho específico e com os problemas da sociedade, em que o seu campo de atuação profissional estava circunscrito (*idem*, 1995a, p. 54-55). A missão do docente do ensino fundamental abria-se para uma dimensão político-nacional: formar as crianças e os jovens que, posteriormente, deverão se empenhar no “desenvolvimento real e intelectual da Alemanha”. Certamente a trágica experiência do nacional socialismo vivido na Alemanha, sobretudo nos anos 1930-1950, exigia do pensador frankfurtiano destacar a importância e a necessidade

de o ensino fundamental se orientar explicitamente na direção de evitar que Auschwitz novamente acontecesse.

“A verdadeira formação do espírito é o objetivo das escolas superiores” e a filosofia se lhe apresentava como “a autoconsciência viva do espírito” (*idem*, 1995a, p. 55). Por espírito, Adorno entende tanto a razão, como faculdade de conhecer, de julgar, de questionar (a razão pura, de Kant); quanto a consciência, enquanto capacidade de orientar e de estimular as ações do ser humano em seus relacionamentos sociais (a razão prática, de Kant). A filosofia, em sua dimensão teórico-cognitiva e, ao mesmo tempo, em sua dimensão ético-política, se transforma no instrumento primordial da formação cultural e pessoal do cidadão. A formação do espírito, condição necessária a quem pretende ser um educador, “só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse”, pela “capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência (*idem*, 1995a, 55). Para Adorno, a verdadeira formação do espírito, do caráter, exige vontade, disponibilidade, aceitação e, ao mesmo tempo, empenho, dedicação constante de quem se propõe a ser docente e formador. Primeiro ele tem que avançar o mais possível no processo de formar a si mesmo, para ter condições de atuar no diálogo com os outros, seus educandos.

E o que mais o preocupava nesse momento era a percepção de um elo estreito entre a ausência de reflexão intelectual e os estereótipos da visão de mundo dominante; na articulação entre essas duas cadeias “delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias”. O filósofo vai além:

Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns acreditarem em suas doutrinas; ... mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo

impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir (ADORNO, 1995a, p. 62-3).

Adorno termina a palestra aos estudantes, de um lado questionando radicalmente a prova geral de filosofia ministrada aos formandos em ciências, por ela deixar de ser o que deveria ser, por ela apenas testemunhar “o fracasso da formação cultural”; por outro lado, intima os estudantes a reagirem frente a ela, a “refletirem a cerca dessa fatalidade” e de suas consequências para o trabalho docente (idem, 1995a, p. 69; 73). Chama-nos a atenção essas duas observações convictas e incisivas do frankfurtiano: a ênfase à ausência de reflexão e/ou à fragilidade da reflexão no contexto de uma atividade, que deveria tê-la como momento substancial de sua realização; e, como dedução disso, o fracasso da formação cultural dos futuros mestres da educação fundamental. Impressiona-nos, igualmente, o fato de o fracasso da formação cultural ser denominado por ele “uma fatalidade”, com consequências trágicas para a formação dos estudantes e para a atuação ético-política dos docentes.

Se o filósofo da educação Theodor Adorno, há cerca de mais 50 anos atrás, percebia em seu país o fracasso da formação cultural dos professores que iriam atuar no ensino fundamental ou mesmo no ensino superior e já, no longínquo 1961, caracterizava-o como “uma fatalidade”, o que nós docentes e discentes do ensino superior, atuantes na sub área Filosofia da Educação e formadores nos cursos de graduação e/ou de pós-graduação, temos a dizer sobre a atual formação dos docentes brasileiros que terão diante de si “a pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual” de nosso país? Seria perceptível no atual contexto econômico, social e político da sociedade brasileira uma articulação orgânica entre a exclusão/delimitação da filosofia, da

sociologia, das artes no currículo do ensino médio e os estereótipos da ideologia dominante com expressivas tendências ao totalitarismo cultural e político?

O ensaio “Tabus a cerca do magistério”, inicialmente uma palestra ministrada por Adorno no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em maio de 1965, foi transmitido pela Rádio de Hessen em agosto desse mesmo ano e publicado na coletânea *Stichworte*, Editora Suhrkamp, em 1969. O texto aborda as aversões inconscientes ou pré-conscientes que pesavam incomensuravelmente na atividade profissional do docente da educação fundamental.

Adorno se propõe apenas a levantar uma série de problemas sobre a arte do magistério no ensino fundamental e não construir uma teoria ou relatar resultados de uma investigação empírica. Ele parte da constatação de que os universitários formados mais talentosos, que tinham concluído o exame oficial, sentiam “seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvavam apenas por falta de alternativas” (1995b, p. 97).

Alguns motivos da aversão, principalmente ao magistério do ensino fundamental, são evidentes, como, por exemplo, “o magistério como profissão de fome”, tanto na Alemanha do tempo de Adorno quanto no Brasil de hoje. De um lado, “o inabalável prestígio do professor universitário (*sic*); ... de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus”. Os docentes universitários eram nomeados como *Professor*, enquanto os docentes do ensino fundamental tratados de *Lehrer* = aquele que ensina; e os docentes do segundo grau designados como *Studienräte* = conselheiros de estudos (1995b, p. 99).

Adorno fundamenta suas observações em alguns testemunhos desses preconceitos, entre eles: o fato de anúncios matrimoniais de professores nos jornais destacarem que os

nubentes não eram mestres de escola; o uso de expressões degradantes para o magistério, como *Pauker* (aquele que ensina com a palmatória); ou *Steisstrommler* (aquele que malha o traseiro); e o próprio desprestígio do magistério quando comparado com outras profissões da época (*idem*, 1995b, p. 98-99).

Mas, a maioria dos motivos de aversão contra o magistério eram inconscientes ou pré-conscientes; eram tabus, enquanto “sedimentações coletivas de representações”, que perderam sua base real, mas que se conservavam “como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (*idem*, 1995b, p. 98).

Entre os tabus apresentados por Adorno, destacam-se os seguintes:

- “A figura do mestre escola como sendo um serviçal”. Haveria nessa denominação influência do tardio desenvolvimento da burguesia, da longa sobrevivência do feudalismo na Alemanha, que não atribuía o devido apreço às coisas do espírito. “Sob o prisma do patriciado burguês ... um preceptor era nada mais do que um laçao um pouco diferenciado” (*idem*, 1995b, p. 101). No livro de Rousseau, *Júlia ou A Nova Heloísa*, professor e aluna aprendiz de piano, dois amantes loucamente apaixonados um pelo outro, não podem realizar seus sonhos, por ela ser de família nobre e ele um simples ensinante de música.

- “O professor enquanto herdeiro do *scriba*, do escrivão”. Para Adorno, também essa alcunha tem raízes feudais e precisa ser estudada a partir da Idade Média e do início do Renascimento. E mais: o professor como herdeiro do monge, depois que este perdeu as suas funções intelectuais na sociedade. Há ainda um elemento histórico mais distante que caracteriza a ambivalência da profissão de ensinar: as antigas referências a professores como escravos (*idem*, 1995b, p. 101-103). O termo pedagogo contém em sua longa história uma

densa carga preconceituosa. O primeiro conceito que o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* expõe sobre esse substantivo assim se expressa: Pedagogo = escravo que acompanhava as crianças à escola (HOUAISS, 2001, p. 2162). Ainda, segundo Adorno, nos séculos XVII e XVIII soldados veteranos e, muitos deles estropiados, eram aproveitados como professores nas escolas primárias (*idem*, 1995b, p. 103).

- “Professor como vendedor de conhecimentos” (*idem*, 1995b, p. 103-105). É este um preconceito aristocrático, que se desenvolve favoravelmente no contexto do sistema capitalista alemão, já a partir do século XIX: o professor como alguém que negocia o seu saber no contexto de um ambiente em que tudo, até os bens espirituais, vão progressiva e intensamente se transformando em meros valores de troca. Essa expressão, preconceituosa nos inícios do capitalismo alemão e no tempo de Theodor Adorno, se tornou uma das características fundamentais e incentivadas no capitalismo contemporâneo, em que saber tirar proveito financeiro do saber, das descobertas científicas, das inovações pessoais, é se transformar em um notável empreendedor de si mesmo, inovador.

- “O homem que castiga o mais fraco”. Ressalta a vantagem do professor frente ao aprendiz; sua função lhe confere um poder de que dificilmente abre mão; aliado à sua autoridade, que muitas vezes se expressa de forma autoritária, ele é o responsável pelo “passar de anos” da criança e/ou do adolescente; também é memorizado pelos castigos físicos escolares; sua imagem carrega os traços de um carrasco (*idem*, 1995b, p. 105-107).

- A ambivalência do ser professor no plano erótico. Para Adorno, a crença preconceituosa de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga ou um monge sem cargo, pode ser comprovada de maneira drástica no plano erótico. De um

lado, ele não tem função erótica, ao mesmo tempo em que desempenha um papel erótico, particularmente para “adolescentes deslumbrados” (*idem*, 1995b, p. 107-8). Segundo o frankfurtiano, nos romances e nas peças teatrais de críticas à escola, os docentes com frequência aparecem como repressivos do ponto de vista erótico e, ao mesmo tempo, como “seres sexualmente mutilados” (*idem*, 1995b, p. 107-109). E traz como exemplo duas obras de literatura: a peça de Frank Wedekind (1864-1918), “O Despertar da Primavera”, de 1891, em que o dramaturgo introduz a discussão sobre o despertar da sexualidade nos jovens e sobre a inibição a que esta discussão era submetida, sobretudo na família e na escola, em que os pais e os professores aparecem como sumamente repressores. O outro exemplo é o romance *Professor Unrat*² (1905), de Heinrich Mann (1871-1950), que se tornou mais conhecido pelo filme *O anjo azul* (1930), com a diva Marlene Dietrich. O tirano da escola se relaciona com a prostituta exatamente como o fazem seus alunos secundaristas. Ele age como um adolescente; por mover-se em um ambiente infantil e/ou juvenil, que é o seu e ao qual ele se adapta, não é considerado um adulto: “A infantilidade do professor se apresenta pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos” (*idem*, 1995b, p. 109). Lembro-me de alguns preconceitos que, na minha infância e adolescência, pesavam sobre as professoras primárias do antigo grupo escolar: eram chamadas de “tias”, mulheres não realizadas sexualmente, que apresentavam dificuldades em contrair matrimônio com pessoas de *status* médio ou de classe alta na sociedade de então.

E Adorno termina esse ensaio de 1965 se voltando para os horrores da violência que assolou seu país e as instituições educacionais da época e insiste na necessidade de a escola,

² *Unrat* = imundície, lixo.

apesar de suas limitações, se posicionar a favor da *Bildung*, da formação cultural:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. ... Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. ... Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é o pressuposto importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam o seu alcance e suas possibilidades (1995b, p. 116-117).

O período histórico dos textos analisados se delimitava, de um lado, pelos impactos do processo de democratização que se desenvolvia lentamente na Alemanha no início da segunda metade do século XX e pelas lembranças dolorosas dos horrores do nazismo e do holocausto. Neste segundo momento do ensaio, pretende-se analisar – em diálogo com o livro de Christian Laval, *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (2003) e tendo como contraponto a questão da formação cultural no Brasil na segunda década do século XXI –, como essa nova forma do capitalismo contemporâneo define o conceito de formação do docente da escola fundamental, qual a sua nova função como profissional desse estabelecimento, entendido, agora, como uma empresa e quais os tabus/preconceitos que pesam contra a profissão de ensinar nas escolas fundamentais.

Em contraposição ao capitalismo do tempo dos escritos de Adorno e de minha infância e adolescência, o modelo de escola fundamental que se está construindo hoje se encontra atrelado aos pressupostos neoliberais do século XXI. À semelhança das instituições do ensino superior e em oposição às diretrizes

educacionais oficialmente vigentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) – que apregoam a formação não apenas da dimensão profissional do educando, mas também o valor social, cultural e político do saber –, a escola fundamental contemporânea está sendo cada vez mais orientada para um modelo que considera a educação como um bem privado, como um valor antes de tudo econômico. As reformas educacionais, particularmente do Ensino Médio, se propõem, fundamentalmente, a implantar os objetivos de competitividade, entre alunos, docentes e gestores, como modelos de comportamento que se articulam organicamente à economia globalizada hegemônica³. Não se trata de um complô contra a escola, mas de uma mudança de direção para adaptá-la melhor à sociedade neoliberal mundial (LAVAL, 2003, p. XIII-XVII). Este, a meu ver, é o problema mais sério que defrontamos no momento, o processo de adaptação como que “natural” da escola ao sistema dominante, que cada vez mais vai abarcando todas as esferas da vida humana.

Em contrapartida ao posicionamento crítico de Adorno e de Becker, em 1968, no dialógico ensaio educacional “Educação contra a Barbárie”, em que questionam “a competição entre indivíduos e grupos” como um “princípio pedagógico contrário à educação humana” (ADORNO, 1995c, p. 161), o novo modelo escolar e educativo destaca a competitividade como o pressuposto fundamental da educação escolar.

A escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, para uma autoaprendizagem contínua. A escola deve abandonar tudo o que se pareça com uma acumulação de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos (LAVAL, 2003, p. 49).

³ O novo ensino médio começa a chegar para as escolas públicas em 2019. Os recursos para implementá-lo virão de financiamento de US\$ 250 milhões obtido com o Banco Mundial. Pelo cronograma do governo, o ensino estará reformulado em todo o sistema educacional em 2022. Acesso: 21/08/2018. In: <https://www.valor.com.br/brasil/5750057/novo-ensino-medio-deve-chegar-270-escolas-ja-em-2019>.

O conceito de semiformação (*Halbbildung*), que já havia se transformado, no tempo de Adorno, em obstáculo à formação cultural autêntica, a *Bildung*, abriu as comportas para o acolhimento de um novo conceito de “formação” mais dinâmico e adaptado à razão instrumental do sistema, a seu referencial pedagógico: a “formação” do “homem flexível” e do “trabalhador polivalente”, que no transcurso de sua vida profissional, tensionada pelo vertiginoso aperfeiçoamento das tecnologias, vai ter que desenvolver um aprendizado contínuo e inovador para manter-se produtivo e subsistir como ser humano. Caso contrário, será jogado às margens da sociedade, como um morador dos barracos das periferias urbanas ou como um maltrapilho e repelente morador de rua.

No desenvolvimento desse novo conceito de “formação”, a empresa assume a posição de uma organização que ensina, que qualifica, pois é no exercício da atividade profissional que o trabalhador aprende e desenvolve as competências exigidas para o ofício. “O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com os outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e os fornecedores” (LAVAL, 2003, p. 46). Esta especificidade do novo conceito de formação incentiva os empresários, através de seus institutos e fundações e por intermédio de parcerias público-privadas, a intervirem no interior das escolas, desde o ensino fundamental, na busca da “formação” da futura mão-de-obra para suas empresas.

Formar o estudante enquanto capital humano, como um investimento, é recheiar o processo formativo do futuro trabalhador com “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente”. O seu capital humano se comporia de “os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico” (*idem*, 2003, p. 25).

Nos elementos constitutivos do “novo conceito de formação” a noção de competência vem a substituir a noção de qualificação e seu uso se faz estratégico nesse processo de inovação. “É necessário que a escola passe de uma lógica de conhecimento para uma lógica de competência”. A utilização de uma pedagogia das competências deve-se iniciar nas escolas fundamentais. Um relatório da OCDE⁴ define o processo de inculcar o “espírito de empresa” no trabalhador como “a aquisição de certas disposições, atitudes e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão ao aprendizado e à reciclagem” (*apud* LAVAL, 2003, p. 58-60).

Formar, pois, o trabalhador autônomo, na perspectiva do sistema, é reduzir o conceito de formação ao domínio competente das novas tecnologias, a um treinamento tecnologicamente sofisticado e reforçar o processo de adaptação da mão de obra às mudanças tecnológicas e produtivas (CERASOLI; PUCCI, 2018, p. 68-69).

E qual a nova função do professor enquanto profissional das escolas em que prevalecem as competências? “O espírito da empresa” e o “espírito do capitalismo” devem disciplinar os gestores e os professores nesse novo gerenciamento educativo, em que as escolas se tornam organizações disciplinadas e eficazes segundo o modelo industrial. As escolas devem se transformar em máquinas “a serviço da competitividade econômica” (LAVAL, 2003, p. 261).

“Os professores devem “aprender a ler os problemas educativos através do olhar da empresa”. “Os administradores, em sua missão pelos resultados, devem se converter em gerentes e

⁴ OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional de 37 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

fazer prevalecer os valores pertinentes ao sistema neoliberal” (*idem*, 2003, p. 259; 277; 281). No gerenciamento participativo da escola, em que os diretores, os professores, os alunos e os pais, são todos mobilizados em torno de um objetivo comum, o de melhorar a avaliação externa da escola, os dirigentes, que se transformam em gestores, assumem uma auréola eufemística inusitada. E Laval a caracteriza com pertinência:

Os chefes são animadores. Eles suscitam e dinamizam a confiança, eles mobilizam os afetos. (...). O poder é doravante uma “gestão”, o comando é uma “mobilização”, a autoridade é uma “ajuda”: dirigir, hoje em dia, não é mais comandar, mas motivar; não é mais vigiar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade, mas delegar. Dirigir é (...) “gerenciar”, é “animar”, e sobretudo é “educar” (LAVAL, 2003, p. 265).

Em tempos de neoliberalismo, quais as animosidades, os preconceitos que pesam contra a profissão de ensinar nas escolas fundamentais em nosso país? Certamente alguns dos tabus levantados por Adorno, nos anos 1960, na Alemanha permanecem enrustidos, inconscientes, mas atuantes na formação e na atuação desses profissionais nos dias de hoje. Talvez, mais do que tabus, detectamos situações existenciais aviltantes e violentas contra esses docentes que, com carinho e dedicação, cuidam de nossos filhos, infantes e adolescentes. Vou nomear algumas delas:

* O magistério da educação fundamental continua em nosso país como uma profissão de fome. O piso salarial de professores com jornada de 40 horas semanais é, em 2018, R\$ 2.455,35, pouco mais de 2 salários mínimos. A implementação, porém, do valor para o salário base depende de cada estado e município. Até dois anos atrás, mais da metade dos estados brasileiros não pagava o piso salarial aos professores, segundo

levantamento feito pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)⁵. Por sua vez uma informação do jornal O Estado de São Paulo, de outubro de 2016, noticiava que a rede estadual paulista em dois anos tinha perdido 44,5 mil professores⁶. Certamente a precariedade dos salários dos docentes tenha sido a principal causa de tamanha perda.

* A presença expressiva de mulheres no magistério dos graus pré-universitários e as diferenças salariais de gêneros. Segundo o Relatório Sinopse de Estatística da Educação Básica, no Censo Escolar de 2017, na educação infantil as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais da educação: dos 320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres; apenas 16.193 homens. Nas creches, são 266.997 as mulheres docentes e 6.642 os homens. Cerca de 2,2 milhões professores lecionam do Fundamental I ao Ensino Médio. Destes, 1,8 milhões são mulheres. Enquanto isso, na universidade, elas representam 45,28% e os homens 54,72%. Por outro lado, em 2010, os professores de universidades recebiam, em média, R\$ 5.403,81, e as professoras, R\$ 3.873,18. No ensino pré-escolar e fundamental, as professoras informaram receber R\$ 1.258,67, e os professores, R\$ 1.685,55. No ensino médio, docentes do sexo masculino recebiam R\$ 2.088,56, e do feminino, R\$ 1.822,66⁷. Ou seja, apenas na universidade, em que os salários dos docentes são maiores, o total de professoras é menor que o total de professores.

* A violência sofrida pelos professores como docentes da Educação fundamental e média. A escola, enquanto parte da sociedade, sofre as manifestações de violência decorrentes da

⁵ Cf. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/28/mec-reajusta-piso-salarial-dos-professores-para-r-245535.htm>. Acesso em 21/08/2018.

⁶ Cf. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,rede-estadual-de-sp-perde-44-mil-professores-em-dois-anos,10000082144>. Acesso em 21/08/2018

⁷ Cf. <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>; e <http://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1>. Acesso em 21/08/2018.

própria sociedade, no caso, da sociedade brasileira, que é uma das mais violentas do planeta. Estudo sobre casos de violência nas escolas, feito a pedido do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em 2017, mostra que 44% dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo já sofreram agressão verbal e/ou física na instituição. A pesquisa indica ainda que as agressões nas escolas aumentaram nos últimos três anos. Entre elas, as mais frequentes são agressão verbal (44%), discriminação (9%), *bullying* (8%), furto/roubo (6%), agressão física (5%). E, como as mulheres se constituem a grande maioria dos docentes da Educação Fundamental e Média, proporcionalmente são também as mais atingidas pelas diversas formas de violência⁸. “A imagem da professora Marcia Friggi com o rosto ensanguentado, após ter sido agredida por um aluno de 15 anos dentro da escola em Indaial, cidade catarinense de 55 mil habitantes, é emblemática da falência não do nosso sistema de ensino, mas da sociedade como um todo”⁹. Este é apenas um dos múltiplos casos de violência na escola espalhados pelos meios de comunicação, que atinge uma docente, e que se manifesta como extensão da violência que vige na sociedade, “fruto de um país socialmente injusto, no qual o acesso à educação é um privilégio e não um direito”¹⁰.

* O contínuo desprestígio do docente do ensino fundamental e médio. Com o crescente desenvolvimento dos cursos universitários de graduação em forma de *EaD* – Educação a distância –, particularmente as licenciaturas¹¹; com a expansiva

⁸ Cf. <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/pesquisa-aponta-que-44-dos-professores-ja-sofreram-agressao-verbal-nas-escolas-estaduais-de-sp.ghtml>. Acesso em 21/08/2018.

⁹ Cf. Falta de educação/ Opinião/ EL PAÍS Brasil. In: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/30/opinion/1504096899_970922.html. Acesso em 21/08/2018.

¹⁰ Idem, *ibidem*.

¹¹ Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas, consta que as Licenciaturas congregam o maior número dos alunos em *EaD*, cerca de 40%. do total. In:

participação dos Institutos e Fundações, de caráter privados, na direção/gestão das escolas de ensino fundamental e médio em nosso país, através de parcerias público-privadas, o professor do ensino fundamental e médio se torna cada vez menos docente – aquele que ensina –, e cada vez mais um mediador, um guia, um tutor, aquele que acompanha os indivíduos sob sua gestão em seu processo formativo. Laval captou com propriedade essa nova performance do professor na escola guiada pelo neoliberalismo: “... graças às novas tecnologias, nós passamos de um ‘modelo de ensino’ a um ‘modelo de aprendizagem’. O professor não tem mais que transmitir conhecimentos, mas motivar, guiar, avaliar. Ele se torna, ao mesmo tempo, ‘treinador’ e ‘pesquisador’ (2004, p. 129).

Em outras palavras, o conceito de formação (*Bildung*), que já nos dias de Theodor Adorno tinha se transformado em semiformação (*Halbbildung*) – na “onipresença do espírito alienado”; no “espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”; na “forma dominante da consciência atual”¹²; em tempos de neoliberalismo, com a expulsão/rejeição da filosofia, da sociologia e da arte na Base Curricular Comum do Ensino Médio, e, de certa maneira nos cursos de formação dos professores no ensino universitário, predominantemente de caráter privado com fins lucrativos; ... (o conceito de formação) se ajusta cada vez mais às exigências do capitalismo hegemônico e dominante, assumindo as conotações específicas da semiformação dos anos 1960; agrega a ela os novos valores que a competitividade, o empreendedorismo e o capital humano lhe proporcionam e passa a ser, progressivamente, o guia inovador dos cursos e dos docentes da Escola fundamental e média. A semiformação ganha novas roupagens mais leves e condizentes com a sua inovada postura na sociedade de consumo. E os

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

¹² São fragmentos do ensaio de ADORNO, Teoria da Semiformação, 2010, pgs. 9; 25.

professores do ensino fundamental e médio, no contexto de uma sociedade injusta, dirigida pelos homens, predominantemente; permeada pelas diferentes e intensas formas de violência, *online* e/ou a distância, ou se ajustam plenamente aos ditames do sistema; ou são julgados, questionados e, possivelmente, punidos pelas suas ousadias, pelo seu rebelar-se às orientações ideológicas, pelo fazer da sala de aula um movimento compartilhado, com-partilhado.

Apesar do céu escuro e carrancudo que se nos apresenta nos horizontes, "... a esperança nasce de seu oposto, como nos diz Benjamin: "a esperança só nos é dada em nome dos desesperados" (*Apud* ADORNO, 2009, p. 313).

Referências

- ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os Professores. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 51-74.
- ADORNO, Theodor W. Tabus a cerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97-118.
- ADORNO, Theodor W. Educação contra a Barbárie. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 115-168.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz A. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.
- CERASOLI, Josianne F.; PUCCI, Bruno. Autonomia do Estudante na EaD Virtual: Verbete". In MILL, Daniel.

Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias a Distância.
Daniel Mill (org.). Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 66-70.
INEP/MEC, **Censo da Educação Superior, 2016.** In: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso: 22/08/2018.
LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

XVIII

É a educação ética uma forma de violência contra o educando? 2012 ¹

(...) a deformação não é nenhuma doença no homem e sim uma doença da sociedade, que gera suas crias com aquela “tara hereditária” que o biologismo projeta na natureza (Adorno, 1992, p. 201; 2008, p. 226).

Marilena Chauí, em seu livro *Convite à Filosofia* (2006, p. 310) lança uma questão ética instigante para os educadores, que merece ser analisada. Pergunta a filósofa se não seria a educação ética uma forma de violência contra o ser humano. Primeiramente, porque visa ela transformar-nos de seres passivos em ativos; se nossa natureza é essencialmente passional, impulsionada por nossos instintos, forçar-nos à racionalidade ativa não seria um ato de violência contra a natureza espontânea, já que violência é forçar alguém a sentir e agir de maneira contrária à sua natureza? Além do mais, se a educação ética se propõe a colocar-nos em conexão com os valores da sociedade, em que nascemos e somos criados, não seria isso uma submissão a um poder externo à nossa consciência, o poder moral e social e, nesse caso, em vez de sujeitos autônomos, livres, não seríamos escravos das normas, regras e valores impostos pela sociedade? Este texto se propõe a analisar o questionamento de Chauí em seus dois momentos específicos e complementares e, com isso, trazer contribuições para a formação ética de nossos docentes. E o fará a partir das contribuições de Kant, Durkheim e, sobretudo, Adorno. Na primeira parte do trabalho, serão apresentadas

¹ Este artigo foi publicado pela *Revista Linhas Críticas*, da Universidade de Brasília (online), em 2012, v. 18, p. 283-198.

considerações do filósofo de Königsberg; a seguir o que pensa Durkheim e, com mais detalhe, na parte final, por meio de aforismos extraídos das *Minima moralia*, a argumentação de Adorno sobre a questão.

O que está em jogo no questionamento de Chauí não é apenas a conceituação de educação ética, a tensão histórica entre necessidade e liberdade humana, entre indivíduo e sociedade, mas, sobretudo, a sobrevivência do indivíduo em tempos do poder quase totalitário do social. E o primeiro pensador a quem solicitamos a resposta para a questão é Immanuel Kant, que viveu na antiga Prússia, nos anos 1724 a 1804, e desenvolveu reflexões substanciais sobre ética, educação e autonomia do indivíduo. “O homem é uma criatura que precisa ser educada”, diz o filósofo, “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele”. E o que significa a educação? “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”². É pela disciplina que a animalidade se transforma em humanidade. Não existe bondade natural naquela criaturinha que nasce, como pensava Rousseau; ela é, por natureza, egoísta, destrutiva, agressiva, ávida de prazeres, como todo “bom selvagem”; e é a disciplina que vai domar sua selvageria; é ela que impede o homem de desviar-se de sua humanidade. Disciplinar é procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo quanto na sociedade (Kant, 1996, p.12 e 23).

Ainda nas lições *Sobre a Pedagogia*³, Kant pergunta se o homem é moralmente bom ou mal por natureza e responde que ele se torna moral apenas quando se utiliza de sua razão por dever e pela lei; o homem apresenta tendências originárias para todos os vícios, e as inclinações e instintos podem levá-lo para a

² KANT, *Sobre a Pedagogia*, 1996, p. 11; 13.

³ O livro de Kant, *Sobre a Pedagogia*, é resultante de suas aulas ministradas nos anos 1776/77, 1783/84 e 1786/87 (Cf. Prefácio à Edição Brasileira, In Kant, 1996).

destruição se sua razão e vontade não intervierem (*Idem*, 1996, p. 102). Ou seja, é a educação por meio da disciplina, é a razão prática através do dever, da lei moral, que faz com que a humanidade do homem seja preservada e desenvolvida.

Assim, para Kant, a educação ética é mesmo uma forma de violência contra a natureza espontânea do ser humano, para domar, pela ação da disciplina, os desejos e paixões que são constitutivos da espécie? Ao mesmo tempo, se o ser humano se caracteriza por sua racionalidade e liberdade, por que os valores e normas morais não lhe são igualmente espontâneos à sua vontade e precisam assumir a forma do dever, de uma lei?

O pensador de Königsberg (sua cidade natal), nas lições *Sobre Pedagogia*, já tinha analisado essa tensão existencial e imanente no homem entre sua natureza e racionalidade; a primeira é o reino da necessidade, da causalidade, em que o corpo e a psique humana (sentimentos, emoções, comportamentos) estão submetidos aos apetites, impulsos e instintos provindos de sua própria constituição. Mas, como o homem não é apenas natureza, ele deve dominá-los para expressar sua liberdade e desenvolver o mais plenamente possível a humanidade. É submetendo a animalidade que o homem atinge a humanidade. Em outros termos, a submissão dos desejos à vontade e à razão não deixa de ser um ato de violência, mas uma violência necessária para se realizar um fim superior, o de ser livre, o de ser homem. Entretanto, Kant admite outra forma de constrangimento na educação ética: o de conciliar a obediência à lei moral com o exercício de liberdade. O constrangimento é necessário, mas é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija-a corretamente; é necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, que ele tolere as privações e adquira o que é necessário para tornar-se independente; é preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar-lhe a usar bem da sua liberdade (KANT, 1996, p. 34-35).

Ou seja, Kant, em nenhum momento, abre mão da busca da autonomia pelo indivíduo.

Em seu livro mais importante sobre a moral, *Crítica da Razão Prática*, faz-nos ver que a liberdade prática é a independência da vontade em relação a toda outra lei que não seja a lei moral. Ser livre é ser capaz de obedecer à razão, fundamento do dever. Se a liberdade prática consiste na obediência à lei moral, mister se faz que o homem não se encontre submetido à determinação da natureza. Ser livre é não depender da compulsão das inclinações; mas o homem não se libertará dessa compulsão, se não for livre absolutamente. Na medida em que existe no tempo, ele está sujeito à lei mecânica do encadeamento dos fenômenos; toda ação que ocorre num dado instante é condicionada por aquilo que ocorreu antes. Logo, enquanto se encontra inserida no mundo dos fenômenos, a ação humana não é livre. A solução esboçada na *Crítica* consiste na distinção do homem enquanto fenômeno, sujeito à necessidade natural, do homem considerado como *noumenon* ou livre. Em outros termos, no mundo sensível, as ações do homem estão ligadas por um encadeamento rigoroso. Mas no mundo inteligível, que foge ao tempo, nada é anterior à determinação de sua vontade⁴. Então, o homem precisa obedecer à lei moral, e essa obediência é facilitada pelo sentimento de respeito; e só há respeito onde há um esforço em busca do bem, do dever. São de uma sensibilidade intensa e de uma profundidade admirável as palavras que Kant reserva para conceituar o poder, a força e a sublimidade da expressão *dever*, que sintetiza em seu regaço a tensão entre a submissão e a liberdade do homem que age moralmente:

Dever! Nome sublime e grande, tu que nada conténs de amável ou lisonjeiramente sedutor, mas exiges submissão, e, todavia, para mover a vontade não despertas na alma, com ameaças, nenhuma aversão natural ou temor, mas propões simplesmente uma lei que por si

⁴ PASCAL, O Pensamento de Kant, 1990, p. 137.

mesma encontra acolhida na alma e, não obstante, e mesmo à nossa revelia conquista a veneração (embora nem sempre a observância), uma lei que faz emudecer todas as inclinações, ainda que secretamente a contrariem; que origem haverá que seja digna de ti? E onde se encontra a raiz de tua nobre estirpe, que recusa com altivez todo parentesco com as inclinações, raiz donde é mister proceda, como de sua origem, a condição indispensável daquele único valor que os homens podem dar-se a si mesmos? (KANT, 1994, p. 102)

E o que Emile Durkheim responderia ao questionamento posto por Marilena Chauí? Durkheim, considerado um dos fundadores da sociologia moderna, viveu na França nos anos 1858 a 1917. Em seu texto *Educação e Sociologia* (1995) critica as ideias de Kant sobre a educação, pois partiriam de uma concepção ideal, perfeita, apropriada a todos os homens indistintamente, esquecendo-se de considerar a história, que mostra que a educação tem variado infinitamente com o tempo e o espaço. Em seu conceito de educação ética, Durkheim enfatiza o poder, a força do social sobre o indivíduo. Diz ele:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1995, p. 25)

Uma sociedade ou um grupo social, para se desenvolver, precisa impor aos indivíduos, e, de um modo irresistível, um sistema de educação, ao qual devem se conformar. “É uma ilusão – diz ele – pensar que podemos educar nossos filhos como queremos” (*Idem*, 1995, p. 26). Durkheim admite a dimensão subjetiva da educação; para ele, em cada homem existem como que dois seres: um que se relaciona com os acontecimentos da vida pessoal e se poderia chamar “ser individual”; e o outro, que é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem no

indivíduo não a sua personalidade, mas os grupos diferentes de que faz parte; seu conjunto forma o “ser social”. Mas o objetivo da educação é constituir esse ser social em cada indivíduo. Para ele, também, o ser individual que nasce é egoísta, associal; é preciso que a sociedade, pelos meios mais rápidos, agregue a ele uma segunda natureza, moral e social; e a sociedade realiza essa obra através da educação ética; ela cria no homem um ser novo. Se se retirasse do homem tudo quanto a sociedade lhe forneceu, ele retornaria à condição de animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio em que os animais permanecem é porque não se conformou apenas com o resultado de seus esforços pessoais, mas cooperou com seus semelhantes na construção de algo melhor, e isso veio reforçar o rendimento da atividade de cada um.

Quando as organizações sociais eram mais simples, com poucas variações, era suficiente a tradição, como para o animal é suficiente o instinto; nessa situação, os que desenvolviam um pouco mais o saber, o livre pensar, eram tidos como perigosos e, por isso, proscritos. Quando a vida social, sob todas as formas, tornou-se mais complexa e se exigiu que se desenvolvesse o pensamento refletido, então a cultura científica se tornou necessária: “é essa a razão pela qual a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos, como um dever” (DURKHEIM, 1995, p. 28). Se em Kant, o dever se fundamenta numa exigência interna e objetiva da razão, por ser aquela faculdade, ao mesmo tempo, particular e universal, constitutiva da humanidade do indivíduo; em Durkheim o dever se torna universal, naquele grupo social, por exigência dele mesmo, de sua continuidade.

Para Durkheim, pois, a moral acha-se estreitamente relacionada com a natureza das sociedades; ela muda quando as sociedades mudam; ela resulta da vida em comum. É a sociedade que obriga as pessoas a considerarem outros interesses que não os individuais, que lhes ensina a dominar as paixões, os instintos, que lhes dá uma lei, que lhes impõe o sacrifício, a privação, a subordinação dos fins individuais a outros mais elevados. Todo

o sistema de representação, que mantém nas pessoas a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. (*Idem*, 1995, p. 29)

Desta forma, então, se os indivíduos só agem em conformidade com as exigências sociais, como a análise do texto de Durkheim nos faz supor, a sociedade não lhes estaria impondo uma tirania insuportável, exigindo deles uma submissão incondicional, debilitando-lhes a liberdade? O pensador francês responde que esse suposto antagonismo muitas vezes admitido entre indivíduos e sociedade não corresponde à coisa alguma no terreno dos fatos; longe de estarem em oposição ou de se desenvolverem em sentido diverso, indivíduo e sociedade dependem um do outro; e o indivíduo, ao desejar melhorar a sociedade, melhora a si mesmo. Para ele,

(...) a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeira humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem (DURKHEIM, 1995, p.30).

E, Durkheim concluiria sua resposta à questão de Chauí, destacando que os homens mesmos estão interessados nessa submissão, pois o novo ser que a ação coletiva, por intermédio da educação ética, constrói, representa neles o que há de melhor, de propriamente humano (1995, p. 36). Seria essa submissão uma nova forma de “servidão voluntária”? O homem como que anularia voluntariamente a si mesmo para ser o que a sociedade quer que ele seja? Estaria o coletivo, que submete, livre das tensões e desigualdades sociais que caracterizam os homens e as sociedades humanas em suas lutas históricas pela sobrevivência? Durkheim enfatiza, ainda, que mesmo quando

as qualidades parecem à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social, que as prescreve como necessárias (*Idem*, 1995, p. 36). Ou seja, não só a vida pessoal e moral estariam como que submetida aos desígnios da sociedade, mas até o desejo, as pulsões, admite o sociólogo, estariam administrados.

E Theodor Adorno, músico e filósofo, que viveu em Frankfurt, Alemanha, nos anos 1903 a 1969, como responderia à questão levantada por Marilena Chauí? Em seu texto “Educação – para quê?”, resultante da conversa com Becker, na Rádio de Hessen, em setembro de 1966, resgata o conceito kantiano de autonomia (maioridade) e o de Durkheim de adaptação (submissão), sem deixar de criticar lhes as referências. Instigado por Becker de que é preciso tomar cuidado para não converter a ideia de “autonomia” em um ideal orientador, em algo demasiado abstrato, Adorno insiste em que é preciso inserir esse conceito no pensamento e também na prática educacional. A própria organização do mundo em que se vive e a ideologia dominante exercem uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Tem-se, pois, que, na busca da autonomia, levar em conta o peso incomensurável do obscurecimento da consciência impingido pelo próprio contexto em que o sujeito vive. Se, de um lado, autonomia significa o mesmo que conscientização de uma realidade determinada, essa comprovação da realidade envolve continuamente um movimento de adaptação. E a tensão entre essas duas dimensões constitutivas da educação é assim caracterizada:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade.

Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2003, p. 143-144).

Na continuidade da conversa radiofônica com Becker, Adorno insiste em que a educação/formação não é abstrata; ela é histórica e sua importância em relação à realidade muda progressivamente. Ainda mais, como já tinha assinalado, a realidade em seus dias se tornou tão poderosa ao impor-se sobre o indivíduo, desde a infância, que o processo de adaptação se realiza então de um modo como que automático. Se assim é, avança Adorno, o processo educacional tanto na família como na escola e na universidade, teria neste momento de “conformismo onipresente” a tarefa de fortalecer muito mais a resistência que a adaptação. Por ser esse processo tão desmedidamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, “eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido”. E uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada e, já na primeira infância, é a crítica desse realismo social supervalorizado (Cf. Adorno, 2003, p. 144-145).

Há na referência acima uma acentuada controvérsia entre Durkheim e Adorno; o sociólogo enfatiza que “mesmo quando as qualidades parecem à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social que as prescreve como necessárias”; e o pensador frankfurtiano responde que os homens, para sobreviverem no social, “precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido”. No primeiro caso, até na aparente postura livre e ativa do indivíduo se manifesta a ação impositiva da sociedade; no segundo caso, há uma participação ativa e impositiva do indivíduo sobre si mesmo em sua submissão à sociedade.

Portanto Adorno responderia a Chauí que a educação moral é sim uma forma de violência que se manifesta historicamente na imposição ao indivíduo das leis morais, através da educação, com o objetivo de subjugar os seus impulsos e fazer dele um ser social; e que essa submissão se faz

de maneira sofrida, com a colaboração do próprio indivíduo, que para sobreviver, enquanto ser humano, precisa adaptar-se à sociedade em que vive; porém, acrescenta Adorno, é nessa tensão entre seus desejos e as imposições do social, entre a necessidade de integração e a resistência, que o indivíduo vai se formando crítica e moralmente.

Mas é no livro *Minima Moralia*, escrito no exílio, nos anos 1942-45, que Adorno, utilizando de pequenos aforismos e de forma estético-filosófica, desnuda muitas máscaras usadas pela falsa consciência na abordagem da tensa relação indivíduo e sociedade. É nessa direção que o texto avança, agora, sempre instigado pelo questionamento de Chauí. Destacaremos a seguir apenas alguns fragmentos críticos do livro.

A perversa Lógica da adaptação. No aforismo *A saúde para a morte*, Adorno considera que, se fosse possível uma psicanálise da cultura, tal investigação mostraria que a enfermidade própria da época seria precisamente o julgar tudo normal; que os desempenhos sociais que são exigidos de um indivíduo em sua conduta “politicamente correta” são de tal ordem que só podem ser realizados à custa das mais profundas mutilações pessoais; que ainda não se explorou a fundo o inferno em que se forjam tais deformações, que, posteriormente, surgem sob a forma de uma sociabilidade administrada, de uma adaptação bem-sucedida ao inevitável, como um senso prático bem resolvido. Há razões para supor, sublinha o frankfurtiano, que o processo de adaptação se inicia antes mesmo da origem das neuroses, como uma espécie de intervenção pré-histórica que inibe as forças antes mesmo de surgir qualquer conflito. Ou seja, há um triunfo da instância coletiva antes mesmo de a criança começar a se afirmar como indivíduo. As manifestações de normalidade na luta insana por um trabalho mais bem remunerado, no ter que engolir grosserias e assédios das chefias para manter a posição no emprego ou no grupo social, são resultantes do que foi sufocado, das tensões terríveis há muito

olvidadas, de vestígios da vida que já se foi. Adorno enxerga ainda outro aspecto do funesto “ser tudo normal”: que o sacrifício que se exige do indivíduo é tão universal, que ele se patenteia nas manifestações do todo e não do particular; é como se a sociedade assumisse a doença do indivíduo e, em todas as suas mediações e intervenções, o mal subjetivo profundamente encravado no indivíduo se integrasse à desgraça objetiva inteiramente visível no social. O pensamento central desse aforismo assim se expressa: “Na base da sociedade reinante está a morte”. (ADORNO, 1992, p. 49-51 e 2008, p. 54-56).⁵

A adaptação não é um ato puramente individual. De um lado, analisa Adorno, pelo fato de o desenvolvimento tecnológico ter atingido um patamar elevado que permite hipoteticamente a todos desempenharem quase todas as funções na sociedade, surge a ilusão de que pertencer à elite seja algo possível a qualquer um: só se espera a cooptação e será privilegiado quem melhor se ajustar. Na verdade, os escolhidos continuarão sendo uma pequena minoria, mas a possibilidade de subir na vida é, muitas vezes, suficiente para manter a aparência de igualdade de oportunidades em um sistema que já eliminou a livre concorrência que se sustentava daquela aparência. O que decide do pertencimento a uma classe ou de sua queda não é a competência ou a incompetência, mas a própria estrutura hierárquica obtusa da sociedade, na qual ninguém se sente seguro, nem mesmo os que se encontram no topo: “é a democracia da ameaça”, arremata Adorno (1992, p.170; 2008, p. 190). De outro lado, já vimos, o indivíduo não é apenas um frágil paciente tangido massivamente em seu enfrentamento do coletivo; há um esforço ingente e dorido seu para se integrar no todo; e esse esforço ingente de participar

⁵ Utilizamos as duas traduções do livro *Minima Moralia*, a de Luiz Eduardo Bicca, de 1992 e a de Gabriel Cohn, de 2008, pela complementaridade existente entre ambas na expressão do pensamento de Adorno.

ativamente no social não é apanágio dos desfavorecidos; é a estúrdia sina de todos, até das pessoas do topo: elas, diz Adorno, “se esforçam tanto para se integrar, que todo desvio subjetivo torna-se impossível, e a diferença não pode ser buscada noutra lugar senão no modelo exclusivo de um vestido de noite (ADORNO, 1992, p.165; 2008, p. 184).

Todos têm que mostrar, o tempo todo, que se identificam com o poder do qual não cessam de receber pancadas; as pessoas devem se amoldar àquilo que o sistema, triturando-as, força-as a ser. Todos podem ser como a sociedade, todopoderosa, desde que se entreguem a ela de corpo e alma e renunciem a si mesmos. Diz o frankfurtiano em seu texto sobre “Indústria Cultural”:

A ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entreveem; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem por que é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfações que, na realidade, não o são (ADORNO, 1967, p. 96).

A Indústria cultural a serviço da adaptação. No aforismo “Serviço ao cliente”, das *Minima moralia*, questiona Adorno o tipo de atendimento prestado por esse agente ímpar de integração dos indivíduos na sociedade de consumo. A indústria cultural, de maneira interessada, proclama se orientar pelos desejos dos clientes e oferecer-lhes aquilo que eles querem, como se estes fossem os seus guias e juízes; finge ser ela que se adapta às reações dos consumidores, que autonomamente escolhem o que é melhor para si; na verdade, é ela que inculca esse ajustamento aos clientes, comportando-se como se fosse um deles. As pessoas muito se empenham em

igualar-se uns aos outros e ao todo no consumo e na semelhança, como se através dessa pseudoigualdade estivessem realmente participando da vida e do poder da sociedade. “A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos de imitação recalçados”. Para realizar isso, ela se serve do método de antecipar a imitação dela mesma pelo espectador e de apresentar como já existente o assentimento que ela pretende obter. Adorno, no aforismo, utiliza-se de duas analogias expressivas sobre a pressão da indústria da cultura no estímulo ao consumo e, sobretudo, na produção de um modelo de como reagir a estímulos inexistentes: a primeira ao insinuar que a máquina cultural avança sobre o consumidor como o trem expresso fotografado de frente no momento de maior suspense; a segunda ao comparar o apelo ao consumo à generosidade da velha bruxa que traz a refeição para a criança que ela pretende enfeitiçar ou devorar, sussurrando-lhe no ouvido: “Sopinha boa, não é gostosa a sopinha? Ela vai te fazer bem, vai fazer bem” (1992, p. 176; 2008, p. 196-197). No aforismo *O lobo como vovozinha*, ele volta ao tema da indústria cultural, perguntando se o gosto das massas ao qual o cinema se diz dobrar não é das massas e sim a elas imposto? E prossegue: De acordo com a lógica do sistema, “(...) é apenas na adaptação competente da produção às necessidades dadas, e não na consideração de uma autêntica audiência utópica, que é possível à anônima vontade universal ganhar forma. (1992, p.179; 2008, p. 200). A incapacidade de distinguir entre necessidades autênticas e falsas se tornou difícil e sutil no capitalismo, em que o consumo e a indústria cultural nos impingem um volume expressivo de mercadorias como “necessárias” para nos tornarmos indivíduos de nosso tempo. Já dizia Adorno nos anos 1942:

A ideia de que o cinema seja necessário, ao lado da habitação e da alimentação, para a reprodução da força de trabalho é “verdadeira” apenas em um mundo que prepara os homens para a reprodução da

força de trabalho, violentando as necessidades humanas de acordo com o interesse da oferta e do controle social.⁶

O celular, o *notebook*, a internet, o *I-pad* se transformaram em “necessidades” mediadas pelo mercado deste mundo globalizado para manter seus usuários constantemente conectados ao ritmo insano do sistema e não terem tempo para pensar, questionar, resistir. Há uma relação íntima entre as falsas necessidades e a adaptação ao sistema que oprime. Na verdade, elas, as “necessidades”, são geradas e fabricadas em função da adaptação integral no todo e em contraposição à busca da autonomia do indivíduo. O homem contemporâneo se tornou antes de tudo um ser de consumo; se ele não consome, é inútil para a sociedade.

Resistir é permanecer no individual. Essa afirmativa, presente em diversas citações de Adorno em seus textos educacionais e éticos, não pode ser tomada numa dimensão psicologista. Na verdade, o pensador frankfurtiano está analisando o conceito de educação/formação ética e, na tensão entre a sociedade e o indivíduo, em tempos de um “conformismo onipresente”, de um predomínio acentuado e assustador do todo sobre o particular, é preciso fortalecer antes a resistência que a adaptação, antes o indivíduo que a sociedade. O retorno ao sujeito, a acentuação do indivíduo como polo de resistência, não significa seu fechamento em si mesmo, mas sim a ênfase na busca de sua autonomia e de sua intervenção como alguém que pensa e que se expressa sem a tutela de outrem. Ainda mais, em tempos de enfraquecimento visível das forças sociais de oposição, a importância de se resgatar o potencial de resistência do indivíduo é um dos passos necessários para não se deixar tragar de vez pelo coletivo. Adorno, quando escreveu

⁶ ADORNO, *Tesis sobre La necesidad*, 2004, p.367; ADORNO, Aldous Huxley e a utopia, 1998, p. 106.

as *Minima Moralia*, já vimos, estava no exílio, nos Estados Unidos, como judeu, como pensador de esquerda, como estrangeiro e essa condição de refém e de um indivíduo socialmente debilitado se reflete pesadamente em seus aforismos éticos, em sua proposta de acentuar a busca da autonomia e da resistência. E logo nas primeiras páginas, na Dedicatória do livro, o filósofo salienta essa perspectiva:

Em face da concórdia totalitária que apregoa imediatamente como sentido a eliminação da diferença, é possível que, temporariamente, até mesmo algo da força social de libertação tenha-se retirado para a esfera individual. Nela a teoria crítica se detém, não apenas com má consciência” (ADORNO, 1992, p. 10; 2008, p. 12).

Em seu ensaio “Educação após Auschwitz”, escrito alguns anos após a dolorosa experiência nazista, constatando as extremamente reduzidas possibilidades de alterar os pressupostos objetivos (econômicos, sociais e políticos) da realidade em que vivia, Adorno ousa afirmar que as tentativas de combate à reincidência da barbárie – possível, pois as condições sociais objetivas que a geraram continuavam a existir – deveriam voltar-se para o lado subjetivo, que pode ajudar a conhecer os mecanismos que tornam os homens assim tão violentos e opressores. Diz ele: “Com a pressão do geral predominantemente sobre toda a particularidade, os indivíduos e as instituições individuais tendem a desintegrar o particular e o individual juntamente com sua capacidade de resistência” (ADORNO *apud* COHN, 1986, p. 34-35).

No aforismo “Para Anatole France”, das *Minima Moralia*, em que Adorno questiona a capacidade crítica do homem no julgamento do belo, em tempos em que o sujeito se capitula diante da supremacia alienada das coisas, novamente a ênfase no indivíduo é ressaltada: “Quem acha tudo belo arrisca-se a não achar nada belo. O universal da beleza só consegue se comunicar ao sujeito na obsessão do particular”. Se a

perspectiva do particular, da unilateralidade, é suprimida, afugentada ou substituída por uma consciência do universal introduzida de fora, então a possibilidade de se atingir o belo, como num “olhar sabático”, também é ofuscada. “Seria quase possível dizer que a própria verdade depende do ritmo, da paciência e da perseverança do ato de permanecer no individual”. O que vai além e avança para o julgamento sem ter-se primeiro detido longamente no particular, acaba se perdendo no vazio (ADORNO, 1992, p. 66-67; 2008, p. 71-72). E termino este fragmento com mais uma citação das *Minima Moralia*, contida no aforismo *Mônada*:

Se hoje os últimos traços de humanidade parecem prender-se apenas ao indivíduo, como algo que se encontra em seu ocaso, eles nos exortam a por um fim àquela fatalidade que individualiza os homens tão-somente para poder quebrá-los por completo no seu isolamento. O princípio que preserva só se conserva ainda no seu contrário (ADORNO, 1992, p.132; 2008, p.147).

Como se vê, para Adorno, à medida que a sociedade avança em seu processo civilizatório, ela se torna mais impositiva sobre o indivíduo, procurando administrar seus desejos e sua vontade, ofuscando-lhe a sensibilidade, o conhecimento e a reflexão. O coletivo vai se tornando mais impositivo, controlador e repressivo e o indivíduo, para sobreviver – e, quem sabe, para tentar pequenas mudanças sociais –, tem que ser mais forte, resistente, crítico e solidário; ou seja, nadar contra a forte correnteza que o tempo todo o arrasta.

Mas Adorno desenvolvia suas reflexões sobre a educação e a ética há mais de cinquenta anos; suas análises, escritas em tempo da revolução mecânica, serão atuais em tempo das revoluções digital e genética, do capitalismo neoliberal? Pensamos que sim, pois o acelerado desenvolvimento tecnológico que caracteriza nosso momento e que, aparentemente, apresenta mais espaço de liberdade e de

articulação ao indivíduo, na verdade fortalece mais e mais o social e os grupos que o dominam. Contudo, é essa uma questão pertinente que merece ser mais discutida no processo educacional e, particularmente, nas salas de aulas.

As contribuições de Kant, de Durkheim e, mais expressivamente, de Adorno na resposta às questões levantadas por Chauí nos ajudam a captar com mais densidade a tensão entre o individual e o social vivido pelos homens dos dias de hoje. Detivemo-nos mais demoradamente em Adorno, porque o frankfurtiano constrói o conceito de educação ética, no diálogo com Kant e Durkheim, enfatizando seus dois momentos contrapostos e, ao mesmo tempo, constitutivos: o da emancipação, destacado por Kant, e o da integração do indivíduo no social, defendido por Durkheim. E, mais ainda, porque Adorno, em seus fragmentos das *Minima Moralia*, coloca-nos em contato direto com os apelos e as exigências irrestritas que a sociedade tecnológica e de consumo impõe cada vez mais ao indivíduo, na contemporaneidade, sufocando sua busca de autonomia. E também porque, não obstante a constatação da triste realidade – e mesmo, tendo-a como pressuposto –, é preciso, para os que ainda acreditam, continuar desenvolvendo o potencial transformador da educação/formação, que se coloca nos dias de hoje de maneira mais premente que nos dias de Kant, de Durkheim e de Adorno. Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, buscar a solidariedade, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil e angustiante processo histórico de se tornar realmente *individuum* – não dividido –, numa sociedade que o fragmenta e o pluraliza continuamente.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Tradução de Aldo Onesti. São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.

ADORNO, T. W. Indústria Cultural. Tradução de Amélia Cohn. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.

ADORNO, T.W. Aldous Huxley e a utopia. In ADORNO, T.W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 91-116.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T.W. Tesis sobre La necesidad. In ADORNO, T.W. **Escritos sociológicos I**. Obra Completa, 8. Madrid: Ediciones Akal, 2004, p. 365-368.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BECKETT, S. **Fim de Partida**. Apresentação, tradução e notas de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac & Nify, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 13ª edição, 2006.

DURKHEIM, Emile. **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**". In <http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf>. Site acessado no dia 30 de abril de 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? In **Textos Seletos** (edição bilíngüe). Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

NAZARIO, L. **Todos os corpos de Pasolini**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 1990.

Anexo 1: Textos complementares, para reflexão ⁷

O artigo desenvolvido anteriormente me sugere dois pequenos textos que complementam as análises feitas. O **primeiro** é constituído por três parágrafos do ensaio de **Immanuel Kant**, intitulado “**Resposta à pergunta: o que é esclarecimento**”, escrito em dezembro de 1783, em que o autor enuncia de maneira clara e didática sua conceituação de “autonomia” e de “como fazer uso público da razão”, pressupostos fundamentais para a formação e a atuação profissional de nossos docentes ⁸. Diz o autor:

Esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* (Ouse

⁷ O ensaio “É a educação ética uma forma de violência contra o educando?” foi escrito inicialmente como um ensaio didático, como um texto de aula, para reflexão e debate com os alunos. Os textos complementares, para reflexão, que anexamos ao nosso ensaio publicado pela Revista *Linhas Críticas* se coadunam com o propósito inicial do referido ensaio. Julgamos pertinente e oportuno anexá-los após as Referências Bibliográficas.

⁸ No capítulo “Teoria Crítica e Educação” do livro por mim organizado *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*, editado pela Vozes, 4ª edição, 2007 (p. 19-23), desenvolvo uma pequena análise desse ensaio de Kant.

saber!). Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é a palavra de ordem do Esclarecimento (*Aufklärung*).

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha, continuam, no entanto, de boa vontade, menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. E tão cômodo ser menor. Se eu tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e, além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. (...).

Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige senão a liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai". O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (...). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. (...). Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um cargo público ou função a ele confiado. Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzido pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou

pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em tais casos não é, sem dúvida, permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. Na medida, porém, em que esta parte da máquina se considera ao mesmo tempo membro de uma comunidade total, chegando até à sociedade constituída pelos cidadãos de todo o mundo, portanto na qualidade de sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar, sem que por isso sofram os negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo. Assim seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros do serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue. (...). Do mesmo modo também o sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição. Mas, enquanto sábio, tem completa liberdade, e até deve mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem intencionadas sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da igreja. (...). Já como sábio, que por meio de suas obras fala para o verdadeiro público, isto é, o mundo, e, no uso público de sua razão, goza de ilimitada liberdade de fazer uso publico de sua razão e de falar em seu nome próprio” (Kant, 1985, p. 100-108).

O **segundo** texto é um aforismo retirado do livro de **Theodor Adorno**, *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*, escrito no ano 1945. Intitula-se *Intellectus sacrificium intellectus*⁹ e nos mostra como o entendimento, separado das emoções, dos desejos, da sensibilidade, nos torna estúpidos, repetitivos, prepotentes, insensíveis, desumanos.

⁹ O intelecto enquanto sacrificio do intelecto ou o intelecto sacrifica o intelecto.

Supor que o pensamento tira proveito da decadência das emoções com uma crescente objetividade ou que apenas permaneça indiferente a isso, já é uma expressão do processo de estupidificação. O homem sofre os contragolpes da divisão social do trabalho, por mais que ela favoreça o desempenho exigido. As faculdades, elas mesmas desenvolvidas através da interação, atrofiam-se quando são dissociadas umas das outras. (...). Posto que mesmo as mais longínquas objetivações do pensamento se nutrem dos impulsos, ao destruí-los ele elimina suas próprias condições de existência. Não é a memória inseparável do amor, que pretende conservar o que passa? Não é cada impulso da fantasia engendrado pelo desejo, que, deslocando os elementos do existente, transcende-os sem traí-los? A mais simples das percepções não se forma no medo da coisa percebida ou do desejo desta última? É verdade que, com a objetivação do mundo, o sentido objetivo dos conhecimentos desprende-se cada vez mais da base pulsional; é verdade que o conhecimento falha sempre que seu esforço objetivador permanece sob o encanto dos desejos. Mas, se as pulsões não são ao mesmo tempo suprassumidas no pensamento, que escapa desse encantamento, o conhecimento torna-se impossível e o pensamento que mata o desejo, seu pai, se vê surpreendido pela vingança da estupidez. (...). Apenas a fantasia, hoje relegada ao domínio do inconsciente e excluída do conhecimento como um rudimento infantil e desprovido de julgamento, oferece aquela relação entre objetos que é a fonte irrevogável de julgamento: se ela é banida, então o julgamento – o ato de conhecimento propriamente dito – também se vê exorcizado. Mas a castração da percepção pela instância do controle, que lhe recusa toda antecipação desejante, obriga-a por isso mesmo a inserir-se no esquema da repetição impotente do que já é conhecido. O fato de que, a rigor, não seja mais lícito ver conduz ao sacrifício do intelecto. Assim como, sob o primado absoluto do processo de produção, desaparece a finalidade da razão, até ela rebaixar-se ao nível do fetichismo de si mesma e do poder imposto de fora, assim também ela se transforma ao mesmo tempo num instrumento, adaptando-se a seus funcionários, cujo aparato intelectual serve apenas para impedir o pensar. Uma vez suprimido o último traço de emoção, o que resta do pensamento é apenas a absoluta tautologia. (...)" (ADORNO, 1992, p. 106-107; 2008, p. 118-119).

Anexo 2: Sugestão de atividades reflexivas – questões:

2.1 O grande cineasta **Pier Paolo Pasolini**, nos anos sessenta do século passado, observou que a sociedade italiana tomava um rumo lamentável e irreversível, padronizando sua população através dos meios de comunicação de massa. E isso constituía para ele um verdadeiro genocídio. A tradição humanista era destituída pela nova cultura de massa e pela nova relação que a tecnologia instituía entre a produção e o consumo. O poder estava na totalização dos modelos industriais que geravam uma espécie de possessão global das mentalidades pela obsessão de produzir e consumir. Era um poder histórico que tendia a massificar a linguagem e o comportamento, a normalizar os espíritos através da simplificação frenética de todos os códigos, num pragmatismo que caracterizava a sociedade como um tumor central, que atacava o espírito e não poupava ninguém. Nascia o novo homem italiano, obcecado em consumir. Para Pasolini, “esse homem já não tem mais raízes, é uma criatura monstruosa do sistema; eu o creio “capaz de tudo” (NAZÁRIO, 2007, p. 53, 84-85).

A questão que se coloca para a reflexão é a seguinte: estaria Pasolini vendo apenas os aspectos deletérios e negativos da civilização tecnológica? O processo civilizatório nos inícios do século XXI desmente a reflexão crítica do cineasta italiano dos anos sessenta do século XX?

2.2 Ouça a canção de **Gilberto Gil, Cérebro eletrônico**, composta no final do século passado, uma de suas composições presente no CD *Gil Luminoso*, em que o cantor-compositor, a sós, com seu violão, nos toca fundo:

O cérebro eletrônico faz tudo/ faz quase tudo/mas ele é mudo.
O cérebro eletrônico comanda/ manda e desmanda/ mas ele não anda.

Só eu posso pensar se Deus existe/ só eu posso chorar quando estou triste, só eu.

Eu cá com meus botões de carne e osso/ hum, hum/ eu falo e ouço/ hum, hum/ eu penso e posso.

Eu posso decidir se vivo ou morro/ porque, porque sou vivo, vivo pra cachorro.

E sei que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro/ em meu caminho inevitável para a morte.

Porque sou vivo, ah, muito vivo/ e sei que a morte é nosso impulso primitivo.

E sei que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro.

Com seus botões de ferro e seus olhos de vidro.

A questão que essa canção nos propõe é a seguinte: A atitude de Gil, filósofo, diante das novas tecnologias já ultrapassadas é crítica ou saudosista? Não estariam os homens do século XXI cada vez mais se deixando conduzir pelas máquinas, que eles mesmos fabricaram?

Anexo 3: Indicação de leituras

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

BECKETT, S. **Fim de Partida**. Apresentação, tradução e notas de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac & Nify, 2002.¹⁰

¹⁰ A peça é uma crítica radical à sociedade administrada dos anos 1940-1950; o que há de comum nas experiências das quatro personagens é o vazio, a solidão, a vontade de tudo acabar; presas a seus fantasmas individuais, ainda assim dependentes desesperadamente uma da outra para sobreviver; mas a outra sempre lhes escapa. A dor, a humilhação que, aparentemente, poderiam incitá-las a reagir, a revoltar-se, são neutralizadas por um conformismo, por uma incapacidade de protesto, que se traduzem no aspecto mutilado das personagens. *Fim de Partida* supõe que a pretensão do indivíduo à existência e à autonomia perdeu sua credibilidade (Cf. PUCCL, B. “Estética e Alteridade: Beckett, Adorno e a contemporaneidade”. In TREVISAN, A. L. *Cultura e Alteridade: confluências*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2006, pp. 79-100. Esse ensaio foi publicado também, como

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 13ª edição, 2006 (Particularmente a Unidade 8, que analisa o “mundo da prática”, as questões éticas, p. 288-344).

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

ROSA, João Guimarães, Sequência. In **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 107-112. ¹¹

Anexo 4: Trabalhos complementares:

Proponho a assistência e a análise dos filmes abaixo elencados e resumidos:

Gaviões e Passarinhos, filme de **Pier Paolo Pasolini**, 1966, é uma alegoria sobre a crise moral dos seguidores da teoria marxista e de sua possível superação. Há um corvo marxista, intelectual e muito falador, que acompanha o caminho de um pai com seu filho, eles mesmos pequenos burgueses e de pouca instrução. O pano de fundo é a sempre presente luta de classes: entre as aves, pois os gaviões, mesmo com as tentativas de domesticação, continuaram a ser sempre gaviões, e, quando precisaram se alimentar, devoraram, para decepção do pai e do filho, os oprimidos passarinhos; é a natureza, o instinto animalesco que prevalece na luta pela vida. Entre os homens são os mais fortes que continuam explorando os mais fracos; o

Ebook gratuito, em PUCCL, B. **Ensaio Estético-Filosófico: Teoria Crítica e Educação**, Vol 1. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 375-395.

¹¹ Uma vaquinha abandona a propriedade onde está, na tentativa de retornar à sua querência, onde costumava ficar antes de ser vendida. No percurso, ela vai se livrando de vários percalços. O filho de um fazendeiro, sem mesmo saber o porquê, se põe, a cavalo, à procura do animal. A vaca adianta-se e, depois, de muito caminhar, chega ao fim do dia, a seu local de origem, antes de o moço alcançá-la. Mas logo depois ele chega também. Na escada da porta da casa da estância, o rapaz se depara com as quatro filhas do fazendeiro e se deixa capturar pelos amores da segunda. A natureza animal conduziu o homem a seu destino humano.

próprio pai, quando sentiu fome e não tinha o que comer, devorou o corvo; e, dono de uma pequena casa, exigiu, de uma família que não tinha nem o que comer, o pagamento de aluguel. Por sua vez o pai é extorquido por um grande proprietário com o qual tinha uma dívida.

O enigma de Kaspar Hauser, filme de Werner Herzog, de 1974, conta o caso de um jovem encontrado perdido em uma praça de um lugarejo alemão, em 1828, que não sabe falar, não consegue ficar em pé; que passara a vida toda trancado em um porão escuro, e que, a partir de então, é forçado a iniciar-se o processo de humanização. É um vândalo? Um selvagem? Os moradores da aldeia olham-no com curiosidade como se ele fosse uma coisa, uma anomalia. Para alguns torna-se objeto de interesses científicos, como se fosse uma fonte de uma nova explicação da natureza humana. A relação entre indivíduo e sociedade é marcante em todos os momentos do filme; contato com crianças e com pessoas religiosas e altruístas que o ajudam a desenvolver suas habilidades e, paulatinamente, a se integrar no social; tensões com o poder político do local, com representantes da igreja que querem lhe impor normas e maneiras de pensar e ser seguidas. No filme, a arte cinematográfica de Herzog e música celestial de Albinoni dão ao enredo força e beleza; uma obra de arte indispensável para os educadores e estudiosos da ética na educação, na cultura e na vida.

A onda, filme de Dennis Gansel, 2008, “tem início com o professor de história Burt Ross explicando aos seus alunos a atmosfera da Alemanha, em 1930, a ascensão e o genocídio nazista. Os questionamentos dos alunos levam o professor a realizar uma arriscada experiência pedagógica que consiste em reproduzir na sala de aula alguns clichês do nazismo: usariam o *slogan* “Poder, Disciplina e Superioridade”, um símbolo gráfico para representar “A onda” etc. O professor Ross se declara o líder do movimento da “onda”, exorta a disciplina e faz valer o poder superior do grupo

sobre os indivíduos. Os estudantes o obedecem cegamente. A tímida recusa de um aluno o obriga a conviver com ameaças e exclusão do grupo. A escola inteira é envolvida no fanatismo d'A *onda*, até que um casal de alunos mais consciente alerta ao professor ter perdido o controle da experiência pedagógica que passou ao domínio da realidade cotidiana da comunidade escolar. O desfecho do filme é dado pelo professor ao desmascarar a ideologia totalitária que sustenta o movimento d'A *onda*, denuncia aos estudantes o sumiço dos sujeitos críticos diante de poder carismático de um líder e do fanatismo por uma causa". Este parágrafo é retirado de `A onda` e o irracionalismo (comentário sobre o filme "A onda"), escrito por Raymundo de Lima, da Universidade Estadual de Maringá, PR, publicado como artigo no site: <http://www.espacoacademico.com.br/065/65lima.htm>. O texto aborda outros aspectos interessantes do filme: experiência pedagógica e política; a atitude fascista não morreu; balizas para comentar o filme; o trote seria um tipo de onda? Ascensão do irracional?

Piracicaba, 30 de abril de 2010.

XIX

O Processo de Proletarização dos Trabalhadores em Educação, 1991 ¹

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso da educação, de "hábeis e competentes artesãos" em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais trabalhadores.

Quando usamos a expressão "processo de proletarização dos trabalhadores em educação", queremos entendê-la em duas faces complementares. De um lado, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários, estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela "missão de formar os homens do amanhã", estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter

¹ Este texto, escrito em parceria com Valdemar Sguissardi (UFSCar) e Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara), foi publicado como artigo pela *Revista Teoria & Sociedade*, de Porto Alegre, RS, em 1991, v. 04, p. 91-108.

autônomo e combativo, e as últimas grandes e pacientes greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação.

Quem é esse professor de 1º. grau paulista, em termos de classe social, hoje?

Perseu Abramo², ao analisar as origens dos professores paulistas de 1º. e 2º.graus, afirma que estes provêm de duas vertentes de estrutura de classe:

Na primeira vertente, o “professor ainda é uma pessoa que de certa forma sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente”. Origina-se de certas frações da pequena burguesia (ou até das altas classes médias) que, por várias circunstâncias históricas, perderam seu *status*. Ser professor apresentava-se também como uma profissão a nível de classe média. Havia, pois, uma certa identificação entre as origens de classe e a situação profissional.

A segunda vertente de formação social do professor provém "através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, (...) de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa" (ABRAMO, 1986, p. 78). O processo de massificação escolar nas últimas décadas possibilitou a ampliação da rede de escolas, aumentando assim as oportunidades de obtenção da qualificação escolar formal. Esse caminho se deu para aqueles que conseguiram ultrapassar o 1º. grau, sobretudo através do ensino noturno e do ensino privado. Ser professor tornou-se para eles quase realização integral de suas aspirações sociais e profissionais.

Essa segunda camada, hoje predominante no 1º. grau, tende a crescer mais, acompanhando a situação de desqualificação profissional e de aviltamento salarial do magistério. Abramo afirma que "a segunda camada (...) tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade" (1986, p. 79).

² ABRAMO, *O professor, a organização corporativa e a ação política*, 1986, p. 76-79.

Pensamos que essa afirmativa merece ser mais analisada. Os da primeira vertente, a partir de suas origens sociais, proletarizaram-se social e profissionalmente, contudo tendem a resistir a esse processo, a não querer aproximar-se dos demais trabalhadores, a sonhar com seus privilégios pequeno-burgueses. Mesmo tendo salários e condições de vida que os situam abaixo de certas frações da classe operária, sua postura política e ideológica está voltada para os valores dominantes. Os da segunda vertente buscaram o caminho individualizado da escola para se realizarem socialmente e, ao final de sua busca, percebem que não avançaram quase nada em termos profissionais. Subjetivamente progrediram em suas aspirações e valores; objetivamente continuam próximos de suas origens.

Qual dessas duas camadas se mostra mais conservadora? Qual dessas duas camadas se mostra mais insatisfeita, mais sensível a uma luta corporativa e/ou política? Talvez uma pesquisa mais detalhada sobre os professores que pertencem àquela minoria que está levando à frente a construção de um processo novo de sociedade poderá nos ajudar a ver melhor essa problemática.

O importante a salientar, neste momento, é que a categoria de professores – a partir de suas diferentes origens de classe e do caráter permanentemente contraditório da sociedade capitalista – de um lado se proletariza quanto ao salário, condições de trabalho e de vida; de outro, se proletariza no sentido de que toma consciência de sua situação de classe, organiza e articula suas lutas junto com os demais trabalhadores.

É isto que tentaremos compreender a partir da análise de dois questionários, contendo aproximadamente 70 questões e numerosas subquestões, aplicados a 16 professores de 8as. séries da escola pública de 1º. grau de São Carlos, em 1987 e a outros 40 professores das mesmas séries em 1989, e que visavam levantar informações acerca do "professor-trabalhador e suas relações de trabalho" e de "suas condições de vida na família e na sociedade".

Associando os dois questionários poderemos levantar os elementos iniciais que caracterizam os professores pesquisados.

Todos os docentes pesquisados têm formação de 3º. grau; 86% são professores III, 79% são efetivos ou estáveis, 55% têm idade de 30 a 40 anos, 73% dos entrevistados da amostra de 1989 têm de 11 a 30 anos de serviço.

Esses professores lecionam em 28 diferentes escolas, das quais 6 se localizam no Centro ou em bairros residenciais, 9 em bairros populares e 13 na periferia ou zonas rurais.

Um fato que chama particularmente a atenção é que 82% dos entrevistados são mulheres. Conforme atesta Guacira Louro, retomando os dados do recenseamento de 1980, 86,6% do professorado eram do sexo feminino.³

Há nas relações de trabalho uma desigualdade expressiva no tocante aos salários dos homens e das mulheres, não obstante as lutas das mesmas ao longo dos anos para obterem uma condição mais igualitária. São 84% as mulheres economicamente ativas que recebem menos de 5 salários mínimos no Estado de São Paulo. Entre os homens esse percentual é de 65 %. Por outro lado, apenas 28% da PEA⁴ recebem mais de 5 salários mínimos por mês. Entre as mulheres esse índice é de apenas 5,5%. O capital – fundamentado na exploração do trabalhador, na discriminação histórica dos sexos, na suposta "inferioridade racial das mulheres" – na medida em que foi arrancada a população feminina do lar para o mercado de trabalho, foi-lhe reservando empregos no setor de serviços e nos setores dos salários mais baixos, onde os sindicatos são, geralmente, fracos ou inexistentes, ou seja, na periferia das atividades sociais.

O "ser professor" não escapou dessa armadilha do capital. À medida que a profissão docente foi perdendo seu *status* em termos de prestígio e de salários, ela foi sendo "povoada" pelas

³ LOURO, G. L. Magistério de 1º. grau: um trabalho de mulher, 1989, p. 31.

⁴ PEA = População Economicamente Ativa.

mulheres. As mulheres que há quatro ou cinco décadas ocupavam majoritariamente as salas do antigo primário (de 1ª a 4ª) agora são maioria absoluta no 1º grau, no 2º grau e nos cursos de licenciatura do 3º grau.

Uma longa jornada de trabalho

Há uma luta que mobiliza os trabalhadores desde os primórdios do capitalismo: diminuir as horas e os dias de trabalho sem diminuir seus salários. Foram necessárias organizações sindicais e políticas nacionais e internacionais, longos movimentos de avanços e recuos, para se conquistar um número menor de horas-trabalho-semanais e um espaço maior para o descanso, o lazer, a cultura, as relações familiares e sociais. No Brasil, com a Constituição de 1988, a duras penas, passou-se de 48 para 44 horas semanais. Porém, os salários muito baixos da maioria dos trabalhadores brasileiros os têm levado a ampliar ainda mais sua jornada de trabalho, com horas extras ou com outras atividades.

Não tem sido diferente a luta dos trabalhadores da educação pela diminuição de suas horas de trabalho. Até o início dos anos 1980, por exemplo, o professor ganhava pelas horas-aula realmente dadas. Não se levava em consideração o longo tempo empregado para a preparação de aulas, correção de provas e exercícios, participação em reuniões pedagógicas (Conselhos de Escola, reuniões de Pais e Mestres), comemorações cívicas etc. Hoje, graças à luta, os docentes paulistas já conseguiram alguns avanços: as chamadas horas-atividade, na proporção de 01 hora-atividade para cada 5 horas-aula. Essas horas podem ser cumpridas no próprio estabelecimento escolar ou em casa.

Como é a jornada de trabalho de nossos professores entrevistados? Dos 40 entrevistados no segundo questionário, 32 (84%) perfazem uma jornada de trabalho de 40 a 45 horas semanais, sendo 32 a 36 horas-aula e 8 a 9 horas-atividade.

Primeiro há o desgaste de ter que ensinar de 20 a 35 alunos, principalmente se forem alunos-trabalhadores que já passaram 8 a 9 horas no trabalho. Vinte e dois professores lecionam à noite, 22 lecionam em pelo menos dois períodos, 10 trabalham à tarde e à noite, 6 lecionam em três períodos.

É evidente que 9 horas-atividade semanais ou menos serão insuficientes para uma adequada preparação de aulas, para um bom acompanhamento dos alunos através do processo de correção de exercícios, provas e redações. É por isso que os docentes da amostra levam trabalho para corrigir em casa, 13 deles diariamente, 26 usam a noite e os fins de semana para isso; 30 deles trabalhando de 1 a 5 horas diárias nessa atividade.

Esses professores gastam tempo também para se locomoverem de casa para a escola, de escola para escola. Treze dentre eles lecionam em mais de uma escola. Não são apenas essas suas atividades reais relacionadas com a escola: 90% deles são conselheiros de classe. Outros participam da APM que se reúne, quinzenalmente em algumas escolas, mensalmente em outras, e desenvolvem uma série de atividades seja permanentemente enquanto membros da Diretoria, seja ocasionalmente nas festas, rifas etc. Alguns participam do Conselho de Escola, que se reúne bimestralmente ou, dependendo da necessidade, várias vezes por bimestre. Outros ainda desenvolvem funções de bibliotecário, de coordenação pedagógica, de assistente de direção, de coordenador do Ciclo Básico, de membro da Comissão de Formatura.

No 1º. questionário (1987), 25% dos professores exerciam, além do trabalho docente, uma segunda profissão – no dizer deles, mais rendosa – para cobrir suas necessidades familiares: eram cabeleireiras ou comerciantes. No 2º. questionário (1989), 20% dos professores entrevistados também exercem outras atividades remuneradas além da docência na escola pública: aulas particulares, atividades comerciais, funções de secretária, aulas em escolas particulares.

Acresce-se a tudo isso o duro exercício de outro trabalho não remunerado: o trabalho doméstico. Em 1987 quase 70% dos professores realizavam também o trabalho doméstico. Em 1989, esse percentual se repete. Ou seja, dos 40 professores entrevistados, 33 são mulheres e destas 27 são trabalhadoras domésticas, auxiliadas, às vezes, pela empregada, marido e filhos.

A escola enquanto local de trabalho

À semelhança do aluno-trabalhador do ensino noturno, o professor também não entende a escola como o seu local de trabalho. Mena Barreto Abrahão nos chama a atenção para isso:

(...) quando se compara tudo o que se faz na escola com o conceito de trabalho em sua acepção originária, percebe-se que ela (a escola) não é um *locus* de trabalho. Pode ser, a escola, um *locus* de divulgação de informações (...) mas não o *locus* onde se proponha uma ação sobre a natureza (social, cultural) que, em retorno, transforme o aluno, modifique o professor. Não é a escola um lugar de trabalho para o aluno-trabalhador que a frequenta com o principal objetivo de receber informações e de obter certificado de conclusão do curso, o qual, assim crê, poderá ajudá-lo para a obtenção de um emprego melhor. Seu lugar de trabalho é tão somente a empresa.⁵

Uma explicação para isso é a de o professor não se identificar como um trabalhador e sim como um intelectual. Trabalhador é seu aluno que executa funções fundamentalmente manuais lá na fábrica. O fato de os professores –sobretudo nos primeiros dez anos de sua docência – passarem por várias escolas antes de se efetivarem, ou mesmo lecionarem em mais de uma escola no ano, faz com que seus "locais " de trabalho se lhes apresentem mais como um local de passagem, onde prestam alguns serviços por determinadas

⁵ ABRAHÃO, *As Relações Educação e Trabalho na Escola do "não-trabalho"*. – O Aluno Trabalhador e o Professor "não-trabalhador", 1990, p. 135.

horas na semana. O professor é antes de tudo um itinerante, um "viator". Segundo o 1º. questionário, 50% dos docentes trabalhavam em mais de uma escola; de acordo com o 2º, onde 79% são efetivos ou estáveis e 73 % tem de 11 a 30 anos de serviço, essa proporção cai para 33%. À medida, porém, que o processo de proletarização dos professores objetivamente lhes vai apontando sua realidade enquanto trabalhador, a questão do local de trabalho ganha novas perspectivas. O capital tem interesse básico em controlar o espaço escolar, pois parte significativa das mercadorias culturais importantes para a sociedade capitalista são produzidas nas escolas. "A mercadoria do conhecimento, pode não ser material no sentido tradicional deste termo, mas não há dúvida de que é um produto economicamente essencial".⁶

O fato de os professores não assumirem a escola como um local de trabalho favorece o capital no sentido de um controle maior da produção ou, pelo menos, da divulgação do tipo de conhecimento que lhe interessa.

Como os dados levantados pelos dois questionários apresentam o local de trabalho dos docentes da escola pública de 1º. grau? Os dados mostram-nos que a escola é, na realidade, o local onde o professor dá suas aulas, em condições muitas vezes precárias, participa de outras atividades educativas exigidas e vai embora o mais rápido possível. Não é seu local de encontro com outros docentes de outras áreas, com alunos, com pais de alunos; não é seu local preferido para preparar aulas, provas, corrigir exercícios; não é seu local de cultura, de estudos, de produção científica. Ou seja, em algumas escolas a "sala de professores é inadequada"; para 40% dos professores as condições gerais de construção das escolas são precárias; para 43% deles as dependências das salas de aulas são também precárias. Na maioria das escolas os professores não têm um espaço apropriado para estudar, preparar suas aulas; segundo

⁶ APPLE, M. W. *Educação e Poder*, 1989, p. 63.

relatam 80% dos docentes, suas escolas não têm bibliotecário e, muitas vezes, nem local apropriado para biblioteca; para 25% dos docentes, em suas escolas falta secretária; para 35% falta escriturário e para 40% falta servente.

Na maioria das escolas não há um espaço maior para conferências, palestras, debates, realização de peças teatrais; em muitas escolas não há quadra de esporte, local para as aulas de educação física. Na maioria das escolas não há espaço para grêmio estudantil, nem espaço físico e nem espaço político. Aos estudantes são atribuídos espaços fixos para cada momento ou para cada atividade do período escolar, sem que lhes seja permitido dispor livremente deles. Nas salas de aula são controlados pelos professores, nos corredores e no pátio são controlados pelos inspetores e serventes. Como diz Enguita, "(...) não há nenhuma sala como a dos professores, por pobre que seja, na qual os jovens possam escapar dos adultos".⁷

Ou seja, o território da escola não é o território dos professores e muito menos o território dos alunos. Os primeiros vão lá para "dar aulas", os outros para "assistir aulas". Lutar pela escola como território do trabalho educativo tem uma dimensão muito mais ampla que apenas lutar pelas melhorias do espaço escolar. Significa alargar o tempo e o espaço de escolarização; transformar a escola num espaço cultural e formador; num espaço de encontro entre educadores e educandos; num espaço estimulador da pesquisa, da criatividade, da produção científica.

Daí a importância de os trabalhadores em educação, de os trabalhadores-alunos, de os movimentos populares lutarem por estruturas físicas, tempos e espaços dignos e capazes de produzir para os trabalhadores e seus filhos uma experiência formadora.⁸

⁷ ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola*, 1989, p. 181.

⁸ ARROYO, *Trabalho, Educação, Escola, LDB*, 1989, p. 12.

As condições de trabalho

Neste tópico queremos analisar dois aspectos complementares do tema que estamos examinando: de um lado, a relativa autonomia dos trabalhadores em educação em seu local de trabalho: de outro, as condições físicas, intelectuais e sociais desses mesmos trabalhadores ao desenvolverem suas funções.

Não obstante os limites e a precariedade das instalações e condições materiais do local de trabalho, não obstante a figura autoritária da burocracia escolar, a função moralizadora e disciplinadora da educação escolar, dos apelos à ordem, à pontualidade, ao bom comportamento dos alunos, não podemos deixar de reconhecer que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral. Isso se explica se considerarmos a lógica do processo produtivo que é essencialmente autoritária e a lógica do processo escolar que se move dentro de uma certa ambiguidade:

Para ficarmos no campo da educação, esta incorpora tanto uma lógica democrática e igualitária encarnada no tratamento formalmente igual dos alunos, na participação, no discurso pedagógico humanista etc, quanto uma lógica burocrática e autoritária. (ENGUIITA, 1989, p. 227).

Além disso, a luta histórica dos alunos e dos professores, através de suas organizações, conseguiu uma certa democracia no espaço de trabalho, que permite melhores condições em termos de participação dos professores, alunos e pais (Conselhos de Classe, APM, Grêmios, sindicatos dos docentes, associações de bairros etc.), adoção de conteúdos e métodos mais próximos dos interesses dos alunos e da realidade social, uma relativa autonomia dos docentes em sala de aula. Os trabalhadores da educação ocupam um espaço (ou por concessão ou por conquista) menos autoritário em suas relações de trabalho. Enguita caracteriza bem essa questão:

As escolas tão ruins, mas as fábricas e os escritórios são muito piores: numerosos direitos que podem ser exercidos no local de estudo não podem sê-lo no local de trabalho; as relações de um aluno com seu professor costumam ser bastante mais livres que as de um operário com seu capataz ou de um empregado de escritório com seu chefe; a distribuição de recompensa é mais justa e objetiva nas escolas que nas empresas; as sanções são mais graves e se dão com mais frequência no trabalho que no ensino; o trabalho produtivo da maioria das pessoas é mais duro e menos atrativo do que o foi seu trabalho escolar (1989, p. 228).

Gostaríamos de analisar melhor a questão da autonomia relativa dos docentes. Em artigo anterior, ao analisarmos as condições de trabalho do aluno do Ensino Noturno, tínhamos mostrado que, na sociedade capitalista, nem todos os trabalhos são iguais; que "é possível distinguir nas diversas atividades existentes uma graduação – em termos de controle e autonomia – que vai desde os trabalhos mais livres até os mais rotineiros" (PUCCI; SGUISSARDI; RAMOS-de-OLIVEIRA, 1990). Tínhamos enfatizado que existem algumas profissões que representam um estágio intermediário de subordinação do trabalho ao capital e no interior delas a profissão do professor, um profissional liberal que trabalha como assalariado do Estado ou de empresas particulares. "Esses profissionais – enquanto assalariados – não são donos do produto de seu trabalho, mas possuem um elevado grau de autonomia em relação ao processo de seu trabalho" (*Ibidem*).

Ou seja, de um lado são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional; são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presentes nas relações de trabalho e de poder no interior da escola; de outro lado, tem um espaço maior de autonomia e de liberdade nas programações em sala de aula, no contato direto e pessoal com seus alunos.

Não obstante essas dimensões específicas e históricas do trabalho docente, à medida em que suas condições de trabalho estão se tornando progressivamente "proletarizadas", o controle burocrático (que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis) e o controle técnico (que se caracteriza pela obtenção de resultados bem sucedidos) se fazem cada vez mais presentes em suas relações de trabalho. Faz parte da luta dos docentes, ao assumirem sua realidade enquanto trabalhadores da educação, apontarem no sentido do controle das condições de seu trabalho e denunciarem todas as determinações estruturais que impõem limites às suas atividades profissionais e pedagógicas.

Outro aspecto que queremos levantar neste tópico são as condições físicas, intelectuais e sociais referentes à profissão "trabalhador da educação". A análise de três questões (34, 46 e 54) nos dão subsídios para tanto.

Primeiramente, 78% dos docentes informaram que seu trabalho envolve fadiga muscular e nervosa. Prolongada jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não reconhecimento pelo esforço despendido, falta de recursos materiais e didáticos, responsabilidade pelo cumprimento do dever, baixo nível dos alunos ... eis algumas das causas imediatas levantadas pelos professores para justificar o cansaço muscular e mental gerado pela sua profissão. E como isso repercute sobre a saúde dos docentes? As respostas a essa questão são esclarecedoras: "estado depressivo"; "angústia, tensão, desânimo"; "dores de cabeça e estômago"; "cansaço mental e físico" (normalmente fim de bimestre); "tensão e noites mal dormidas".

Piores que o cansaço físico e mental diretamente provocado pelo trabalho docente, são as condições gerais que envolvem atualmente a profissão docente. À questão "quais as condições físicas, intelectuais e sociais em que vivem e trabalham os professores das escolas estaduais?", as respostas são fortes, carregadas de realismo e de uma reservada rebeldia. Veja algumas afirmações extraídas dos dois questionários.

Ausência de perspectivas: "Acredito que todos os setores da vida do professor estão abalados"; "A maioria vive precariamente, necessitando em muitos casos, fazer bicos e muitos já estão partindo para outras atividades, deixando o magistério"; "(...) vivem desanimados, sem perspectivas de melhorias, sem interesse".

Cansados e sobrecarregados: "fisicamente estão sempre cansados, dando muitas aulas (...); "o professor vive estafado, correndo de uma escola para outra"; "cansaço, esgotamento, organismo um pouco debilitado".

Desatualizados: "Não há tempo para reciclagem, então ele acaba desgastando seu conteúdo intelectual"; "(...) não sobra tempo para ler, assistir as palestras ou mesmo atualizar-se no campo da educação".

Abandonados: "O professor anda desanimado até mesmo para festinhas (falta de dinheiro); "Se sente abandonado e desatualizado perante a sociedade"; "vida social, nem pensar, somente as festas de confraternização da escola e formatura".

E quando perguntados sobre "quais as doenças mais frequentes na sua profissão", os professores responderam com respostas secas, curtas, diretas e sofridas: cálculos biliares, úlceras, gastrites, *stress*, desequilíbrio nervoso, esgotamento nervoso, problemas ligados ao sistema nervoso, estafa, tensão, hipertensão arterial, labirintite, problemas de coluna, velhice precoce. Apontam, além disso, outras doenças intimamente vinculadas à profissão: problemas alérgicos, faringite, perda de voz, problemas de audição, deficiência visual, varizes.

A questão salarial

A prolongada jornada de trabalho, a precária situação do local de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais dos professores até que seriam pacientemente suportáveis diante de uma justa retribuição salarial. Não é, porém, o que acontece.

Em 1984, o IBGE/PNAD nos mostrou que 49,7% da população de 10 anos ou mais ganham até 5 salários mínimos,

ou seja, vivem em estado de pobreza. Em 1987, o total da população que vive com menos de 5 salários mínimos baixou em 2 pontos percentuais, atingindo 47,8%.

E os professores, trabalhadores em educação, qual o seu salário-base? No 1º. questionário, em 1987, 62,5% dos entrevistados ganhavam abaixo de 5 salários mínimos, colocando-se, portanto, entre os que vivem em real estado de pobreza. No questionário de 1989, tomando como ponto de partida as referências em sua letra A, na tabela de vencimentos de novembro de 1989 (Vide Boletim Urgente, APEOESP, 2, janeiro 1990) e época de aplicação do questionário – quando o salário mínimo era, então, Cr\$ 554,33, notamos que, dos 35 professores que responderam a questão 15: "Qual é o seu padrão de vencimentos?", 86% recebiam menos de 5 salários mínimos (localizando-se entre a referência 1 A à 33 A), ou seja, viviam em estado de pobreza. Ainda mais: 46% dos docentes entrevistados viviam mais pobremente ainda (referência 1 A a 22 A), com vencimentos até 3 salários mínimos.

Se compararmos o rendimento médio de um trabalhador no Estado de São Paulo com a remuneração de um Professor (P1), 20 horas/semanais, vamos entender o nível de vida em que se encontram atualmente os trabalhadores em educação. O professor chega a receber uma terça parte da renda média do trabalho principal de um trabalhador. Em países que apresentam sistemas escolares organizados, o salário de um professor em jornada integral é igual à renda média dos outros trabalhadores, e, muitas vezes, superior a isso.⁹

A desvalorização real do trabalho docente é a prova mais evidente da desqualificação profissional que lhe é imposta, embora não se constate nenhuma diminuição das exigências sobre a qualidade do "produto" de seu trabalho.¹⁰

⁹ HELENE, *Caminhos e alternativas para a valorização da Escola Pública*, 1991, p.17.

¹⁰ PUCCI; SGUISSARDI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, *A qualidade do Ensino para os alunos trabalhadores*, 1989c, p. 17.

Se se acrescentar ainda que os professores sofrem em seus salários descontos com IPESP de 6%, com o IAMSPE de 2 a 3%, com Imposto de Renda, além de, espontaneamente, pagarem suas Associações de Classe (77,5% o fazem); que 82,5% deles providenciam todo ou parte dos recursos didáticos usados em sala de aula; que a maioria gasta dinheiro com ônibus ou combustível para chegar até o local de trabalho; que os professores têm que pagar complementação para receberem serviços prestados pelo IAMSPE, ... quanto de fato os trabalhadores em educação recebem ao final de cada mês?

Dentro dessa perspectiva salarial entendem-se perfeitamente as respostas que os docentes deram à seguinte questão: "Seus salários cobrem artigos de primeira necessidade?".

A maioria dos que responderam não tem condições de cobrir os gastos referentes a: impostos e taxas de lazer (60%); revistas, jornais, livros (50%); pagamento de escolas para si e dependentes (47,5%); contribuição para associações (42,5%); compra de móveis e utilidades domésticas (52,5%); vestimenta (37,5%); alimentação (35%).

O processo de organização dos trabalhadores em educação

As péssimas condições de trabalho e de salários que vêm assolando os trabalhadores em educação de 1º e 2º graus, sobretudo na década de 1980, têm contribuído positivamente para aproximá-los dos demais trabalhadores em termos de consciência de classe e de organização. Florestan Fernandes ressalta essa perspectiva:

Os professores se identificam, como carreira profissional, segundo o conceito de 'trabalhador profissional'. Trata-se de uma ruptura com a situação estamental, de que gozavam ainda na década de 1960, e de uma revolução moral: aceitam representar-se como assalariados e como

parte ativa do movimento operário. No entanto, ainda não se socializaram para o desempenho dos papéis sociais correspondentes.¹¹

Diversas associações de trabalhadores da educação têm surgido a nível estadual e nacional, com sangue novo, no contexto dos sindicatos combativos, e têm desenvolvido papel destacado na organização dos docentes e na condução de inúmeras greves municipais e estaduais. A APEOESP tem desenvolvido papel destacado na organização dos docentes e na condução de inúmeras greves municipais e estaduais. A APEOESP – a propósito, fundada em São Carlos em 1944 - sem dúvida uma dessas entidades combativas, com seus representantes regionais e municipais, tem atuado significativamente na direção das lutas dos professores estaduais de São Carlos. É importante assinalar que 78% dos docentes entrevistados pertencem a alguma associação de docentes ou de funcionários, 77% são associados da APEOESP, hoje transformada em Sindicato.

Todos os docentes entrevistados já participaram, de uma forma ou de outra, de greves que a categoria organizou nos últimos anos; 55% deles já participaram de 3 a 5 greves; 25% de 7 a 10 greves. Greves longas e pacientes, num setor não diretamente vinculado à produção da mais valia. Nos últimos dez anos os professores de São Carlos participaram de 6 ou mais greves estaduais, com duração média de 20 dias, mas que já atingiram até 2 meses.

As greves da década de 1980 apresentam uma característica nova: o apoio dos especialistas da educação (supervisores, orientadores etc). São Carlos, por exemplo, já teve unanimidade de adesão de diretores e até de supervisores escolares.

A análise dos tópicos anteriores nos mostra com clareza as razões fundamentais que levaram esses trabalhadores a cruzarem os braços: 87,5% deles apontam a "reposição salarial",

¹¹ FERNANDES, O Desafio Educacional. São Paulo, 1989, p. 48.

55%, a "melhoria do ensino" e 17,5% a "melhoria do trabalho". Como diz Perseu Abramo,

(...) hoje, a grande maioria do professorado de 1º. e 2º. graus se vê obrigada a lutar muito mais apenas por reivindicações corporativistas do que por ações inovadoras na educação e na sociedade. (1986, p. 79)

Por outro lado, questões relacionadas à política educacional (LDB, Fórum de Educação, Ensino Noturno etc), aos direitos mais gerais dos trabalhadores, começam cada vez mais a serem debatidas pelos docentes e suas associações e a serem incluídas nas pautas de reivindicações de seus movimentos.

A maioria dos professores (72,5%) afirma ter tido participação ativa nas greves; 20% dizem ter se portado passivamente. Apenas um professor declara não ter aderido ao movimento; 37,5% dos docentes acompanharam caravanas de grevistas até São Paulo; e apenas 22,5% participaram, após o final das greves, de atividades que visavam dar continuidade ao movimento de reivindicação-organização dos docentes. Ou seja, para a maioria dos entrevistados, acabada a greve, acabou o movimento.

Todos tiveram que acatar as consequências de um movimento radical, que se apresentaram de diversas formas: desconto no pagamento, reposição de aulas, faltas injustificadas, perda de referências, comissões processantes, perda do direito de afastamento com remuneração para elaboração de dissertação ou tese etc.

O processo de organização e de mobilização dos trabalhadores é lento, se faz com avanços e recuos e se caracteriza por inúmeras ambiguidades. O mesmo, e com maior intensidade, se pode dizer do processo de organização dos trabalhadores em educação. Como já vimos, a dupla vertente de origem de classe, as aspirações de manter posições pequeno-burguesas ou ascender a elas, são alguns dos elementos vigentes nas relações de trabalho do docente e que dificultam seu processo de politização e de

organização. Florestan Fernandes ressalta essa ambiguidade, resgatando a dimensão positiva do processo:

O professor foi rebaixado em seu nível social e respondeu a isso positivamente. Ao invés de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial do que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura.¹²

Perseu Abramo, por sua vez, apresenta essa mesma ambiguidade, ressaltando seus aspectos limitantes:

Os professores de 1º. e 2º. graus, muitas vezes, têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Mas a sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe média-média ou da classe média-alta, sempre muito mais disposto a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que solidarizar-se com os do proletariado. (1986, p. 80)

Essa tensão subjetiva manifesta-se claramente nas respostas a várias questões referentes à greve. Por exemplo, nas questões que dizem respeito aos resultados das greves e suas repercussões junto aos alunos e suas famílias, as respostas são antagônicas. Para 44% dos professores os resultados das greves foram razoáveis; para 56% foram péssimos. E os alunos como viram as greves de seus educadores? Para 69% dos docentes, os alunos compreenderam, aceitaram e até apoiaram as greves. Para os outros 31% as greves repercutiram negativamente junto aos alunos. Quanto às famílias, no segundo questionário, a maioria (55%) afirma que as famílias compreenderam e/ou deram apoio geral às greves. Os outros 45% afirmam que as famílias não aceitaram as greves dos docentes.

¹² FERNANDES, *A formação política e o trabalho do professor*, 1986, p. 29.

A ambiguidade ideológico-política manifesta-se mais explicitamente quando os docentes são solicitados a falar sobre o sentido das greves e como eles as assumem. Três posições são expressas nas respostas: os que veem sentido nas greves e as assumem ("último instrumento necessário de reivindicação"; "leva à 'consciência de classe'"; apresenta um "sentido de democracia"; "arma de pressão"). Os que veem a greve como um instrumento necessário, mas que pode trazer consequências desastrosas para os professores ("um mal às vezes necessário, motivo de desunião dos colegas, cria um ambiente desagradável nas unidades escolares"; "sou totalmente contrária às greves, mas... na falta de algo melhor..."). Uns poucos se posicionam claramente contra a greve ("Para mim, não leva a nada"; "não considero como meio de reivindicação"). Mas é dentro dessa ambiguidade, dessa tensão, dessa luta de classes, que vai sendo gestado o novo trabalhador em educação. Um fato novo e marcante na luta dos trabalhadores na década de 1980 foi, à medida em que conseguiram se organizar em Centrais Sindicais, ter trazido para seu lado os trabalhadores sociais, particularmente os trabalhadores em educação. Essas novas categorias estão ajudando a avançar o processo de luta e de organização de todos os trabalhadores na construção de uma nova sociedade.

As limitações sócio-político-culturais do trabalhador em educação

O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação, com as ambiguidades ressaltadas nos tópicos anteriores, manifesta-se de maneira específica na análise da vida sócio-político-familiar dos docentes entrevistados. As condições de vida dos docentes em relação à família mostram, de um lado, um certo bem estar social próprio da classe média, de outro, as consequências de uma longa jornada de trabalho e de um salário aviltado. Assim, 82,5% dos docentes moram em casa própria, já totalmente quitada ou em fase

de pagamento de prestações; 68% residem em bairros de classe média. De um modo geral, as moradias dos professores parecem ser confortáveis, 69% delas possuindo 7 cômodos ou mais para famílias em geral compostas de 3 a 5 membros. A maioria das famílias é composta apenas por pais e filhos.

Por outro lado, se observarmos o que os professores costumam fazer nos dias de folga (domingo, feriados), notamos que, ao lado dos passeios, descanso, da TV, 55% deles também fazem "serviços de casa e escolares". E mesmo no período de férias, ao lado de viagens, clube, filmes, leituras, a maioria deles desenvolve serviços domésticos ou outras formas de trabalho. Seja por razões financeiras, seja pela sobrecarga de trabalho docente, a vida sócio-política e cultural da maioria dos trabalhadores em educação é pouco significativa.

Quanto à participação social, a religião constitui elemento importante na vida dos docentes. Assim, apenas dois não se manifestaram em relação à religião; 87,5% se dizem católicos e 67,5% dizem frequentar sua Igreja, embora apenas 17,5% desenvolvam algum trabalho efetivo nesse sentido. Tanto as respostas ao porque frequenta a igreja, quanto ao tipo de trabalho que realiza junto à mesma (assistencialista e/ou espiritualista) mostram uma concepção de religião majoritariamente conservadora e ahistórica. Uma religião assumida de forma individualista ou social, mas sem nenhuma relação com as questões estruturais do social ou que apontem para a perspectiva de sua transformação.

A participação dos professores em clubes recreativos é mínima. Embora 87,5% sejam associados a clubes, apenas 17,5% afirmam frequentá-los habitualmente para as variadas formas de atividades. E, naturalmente, os poucos que os frequentam, o fazem "nas férias", "fins de semana", "bailes".

Fora do ambiente escolar ou religioso, são poucos os docentes que têm participação em qualquer movimento social organizado. Apenas 22,5% deles declaram ter participado de movimentos, atividades e reuniões, abaixo-assinados,

denúncias pela imprensa escrita e falada, etc., exigindo melhoria de serviços públicos no local de moradia.

A participação ou militância em organização político-partidária é mínima entre os docentes entrevistados. Apenas 12,5% estão vinculados a um partido político. Parece-nos que a intensa mobilização dos docentes em termos de suas lutas corporativas mais imediatas no interior da escola não levou ainda a uma dimensão política mais ampla que implique em propostas de superação das causas que geram a situação crítica em que trabalham e vivem.

Quanto às atividades culturais e artísticas chamam a atenção os seguintes dados: apenas 5 dos 40 docentes entrevistados participam ou já participaram de algum movimento ou grupo cultural ou esportivo; apenas 27,5% (11 docentes sobre 40) foram ao cinema nos últimos 6 meses; 15% (6 docentes sobre 40) assistiram a alguma peça de teatro no último ano; 15% já fizeram viagens com finalidade cultural, participando de encontros entre profissionais da área ou de congressos de sua entidade. Embora todos leiam jornais (preferentemente *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*), quase todos eles (95%) leem revistas (sobretudo *Veja*, *Isto É/Senhor*): 92,5% leem livros em geral ou da própria área de estudo.

Na verdade, o tempo, o cansaço físico e mental, o dinheiro, as contradições de classe, limitam sobremaneira a participação dos trabalhadores em educação nas atividades sociais, políticas, culturais, tolhendo-lhes sua manifestação mais ampla e democrática enquanto cidadãos e as possibilidade libertárias de seu pouco tempo de lazer.

Ambíguo pela sua situação de classe, vinculado a setores discriminados da área de serviços, hoje tornado majoritariamente feminino pela sua própria constituição histórica, desgastado física e mentalmente por uma longa e fatigante jornada de trabalho, estranho em seu próprio território, desatualizado,

limitado em sua vida sociocultural, acorrentado salarialmente à grande maioria dos trabalhadores, participe de inúmeros movimentos grevistas, em processo de organização e politização...eis alguns elementos que vimos e que caracterizam o professor enquanto trabalhador em educação.

O professor é considerado um trabalhador produtivo ou improdutivo? Eis aí uma questão da maior importância relativa ao trabalho docente. No entanto não iremos abordá-la nesse momento. Braverman (1987) e Castro (1988) nos apresentam subsídios sobre esse tema. O aprofundamento dessa questão poderá, sem dúvida, nos ajudar a compreender melhor o professor enquanto trabalhador no modo de produção capitalista. Eis aí um campo de pesquisa e reflexão aberto a todos nós educadores.

Intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, que participaram durante a última década do processo de luta e de organização dos docentes, apontam caminhos a serem trilhados pelos docentes:

– As mudanças reais são sempre mudanças políticas. Se os professores pensam em mudanças, têm que pensar e agir politicamente:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1986, p. 31).

– Os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas:

(...) o professorado brasileiro tem que fazer uma clara opção política e de classe. Quem são os professores? Agentes da burguesia cooptados para conformar e enquadrar as novas gerações? Ou parte

da classe trabalhadora e, portanto, devendo assumir como seus os valores de classe trabalhadora e não os daqueles que nos oprimem? (ABRAMO, 1986, p. 83)

– Os professores devem lutar por um novo Projeto de Educação:

(...) hoje, a grande maioria do professorados de 1º e 2º graus se vê obrigada a lutar muito mais apenas por reivindicações corporativas do que por ações inovadoras na educação e na sociedade (...) Aponto esse fato não como defeito do professor, mas como circunstância decorrente de uma estrutura econômica e social e de um regime político tão opressivos e repressivos que o magistério se sentiu acuado, empurrado contra a parede, e não teve outra saída senão se defender da exploração e da opressão, gastando nessa defesa muito mais da sua energia criativa, e deixando de propor alternativas educacionais para a sociedade (ABRAMO, 1986, p. 79-81).

– Finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas levadas pelos demais trabalhadores:

(...) O projeto de transformação da escola torna-se indissociável do projeto de transformação do local de trabalho. Os professores e suas organizações deveriam tentar unir sua luta por uma formação polivalente com a dos trabalhadores contra a degradação do trabalho (ENQUITA, 1988, p. 51).

Pensar e agir politicamente, em termos de luta de classes, lutar pela renovação do projeto educativo, pela articulação de suas lutas com as lutas dos trabalhadores, eis alguns caminhos em que os trabalhadores em educação estão e precisam continuar construindo.

Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. As Relações Educação e Trabalho na Escola do “não-trabalho”. – O Aluno Trabalhador e o Professor “não-trabalhador” In: **Anais (Comunicação) da 42a. Reunião Anual, SBPC**, vol. II, S.Paulo/P. Alegre, 1990.

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D.C.; MIRANDA, H.; MENEZES, L.C. E FISCHMAN, R. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. Trabalho, Educação, Escola, LDB. In **Rev. de Educação** –

APEOESP, São Paulo, (4), p. 04-12, 1989.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASTRO, R. P. A questão do Trabalho. São Carlos, UFSCAR, **mimeo**, 1988.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. Tecnologia e Sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, 13(1), p. 39-52, 1988.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.C.; MIRANDA, H.; MENEZES, L.C. e FISCHMAN, R. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

HELENE, O. Caminhos e alternativas para a valorização da Escola Pública. **Fórum da Licenciatura e a 1ª Jornada pela Valorização do Ensino Público**. São Paulo, USP, 1991, p. 8-17.

IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD -1987**, Rio de Janeiro, Fundação IBGE, Tomo 5, Vol. 11.

LOURO, G. L. Magistério de 1o. grau: um trabalho de mulher. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(2), p. 31-39, 1989.

PUCCI, B.; SGUISSARDI V.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Qualidade do ensino, qualificação, desqualificação e necessidades do aluno-Trabalhador** – Projeto de Pesquisa. São Carlos: UFSCar, mimeo, 1989a.

PUCCI, B.; SGUISSARDI V.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores.** São Carlos, DEd/UFSCar, mimeo, 1989b.

PUCCI, B.; SGUISSARDI V.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A qualidade do Ensino para os alunos trabalhadores. **Em Aberto**, Brasília, 8 (44), 1989c.

PUCCI, B.; SGUISSARDI V.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **O Aluno do Ensino Noturno: um trabalhador desconhecido ou ignorado?** São Carlos, DEd/UFSCar, mimeo, 1990 (Estudo apresentado na XIII Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte, 1990).

XX

A Trajetória Profissional e Intelectual no Campo da Política e Gestão Educacional: Diálogo com Cleiton de Oliveira, 2015 ¹

Cleiton de Oliveira formou-se em Pedagogia na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) quando ainda era Faculdade de Educação, em 1970; seu mestrado em Educação/ Administração Escolar também foi realizado na Unimep, em 1983, e o doutorado em Educação, na Unicamp, em 1992. Começou sua vida docente em 1964, inicialmente lecionando em escolas de 1º grau, durante 13 anos. De 1973 a 1986, trabalhou como docente no departamento de Educação da Unimep; nesse período foi professor de disciplinas chamadas “pedagógicas”, chefe do departamento de Educação, coordenador do curso de Pedagogia e diretor do Centro de Ciências Humanas, além de ter atuado como vice-presidente da Associação dos Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba (Adunimep). Entre 1983 e 1988, foi dirigente municipal de educação em Santa Bárbara d’Oeste e também responsável pela fundação do Museu da Imigração, até hoje em funcionamento no município. Foi membro fundador da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (1986), tendo sido presidente do conselho da entidade no estado de São Paulo (1986-1988). Atuou como conselheiro do Conselho Estadual de Educação por diversos períodos, entre 1989 e 1991. De 1976 até sua aposentadoria, em 1995, trabalhou como docente e pesquisador no Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na graduação e

¹ Esta entrevista com Cleiton de Oliveira foi realizada em 2014 e publicada pela Revista *Comunicações*, da UNIMEP, em 2015 (jul-dez), Ano 22, n. 2, p. 199-207.

pós-graduação, tendo exercido o cargo de coordenador dos cursos de licenciatura de 1992 a 1995. Ainda em 1997, lecionou na Universidade de Sorocaba (Uniso). Reingressou na Unimep em 1998 como pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual foi coordenador de 2007 a julho de 2009. Deixou a Unimep no final de 2012. Participou da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) desde o início da década de 1990, tendo sido diretor da sessão estadual – estado de São Paulo – pelo período de quatro anos na década de 1990; foi membro do Conselho Fiscal de 2008 a 2011 e secretário da diretoria nacional. É também membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Durante sua vida acadêmica, orientou 36 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. Publicou 15 artigos científicos, 5 livros e 22 capítulos de livros. São três os docentes do PPGE/UNIMEP, colegas de Cleiton de Oliveira, que dialogam com ele nesta entrevista: Bruno Pucci, Cesar Romero Amaral Vieira e Maria Nazaré da Cruz.

Entrevistadores: Prezado Prof. Cleiton de Oliveira, é com muita satisfação que gostaríamos de iniciar essa entrevista perguntando-lhe onde nasceu? Como foi sua infância e adolescência? Qual era o ambiente sociocultural, político e religioso no período de sua infância e adolescência?

Cleiton de Oliveira: Millôr Fernandes, com a agudeza que lhe era peculiar, alertava-nos que “todo autorretrato é sempre colorido”. Atento ao não carregar nas cores, procurarei responder. Nasci em Santa Bárbara d’Oeste, família de classe média baixa, tendo estudado em escolas públicas. A cidade era bem pequena, a Igreja Católica fazia-se presente e, politicamente, predominava o conservadorismo. Aos 16 anos, em virtude do falecimento de meu pai, passei a trabalhar no depósito de carvão da família; posteriormente, trabalhei no escritório de uma grande empresa e, por alguns meses, na Caixa Econômica Estadual. Deixei este último emprego em setembro de 1964 porque fui aprovado como

professor primário no primeiro concurso de provas e títulos realizado no estado de São Paulo.

Entrevistadores: Você foi docente em escolas de 1º grau durante 13 anos, a partir de 1964. Como foi sua formação como docente na escola normal? Que experiências pedagógicas e que perfil de professor mais o marcaram?

Cleiton de Oliveira: Ao terminar o antigo ginásio, fui conduzido à escola normal por ser um curso profissionalizante e ser professor era considerado no meio em que vivia. Lecionei, inicialmente, baseando-me no curso que frequentara, nas aulas que acompanhei como estagiário/professor substituto e nas conversas com outros docentes. Foi uma época em que se valorizava muito a concretização e manuseio de materiais; sofriamos a influência do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE). Na época, vários professores foram marcantes, dentre eles destaco a professora de Prática de Ensino, Profa. Ariz Maria Vicente, que nos possibilitou acesso aos materiais citados, e uma docente que alfabetizava sem o uso de cartilha: Profa. Ruth Garrido Roque. O domínio do conteúdo e a forma de trabalhar destas docentes me impressionavam muito.

Entrevistadores: Durante os 13 anos como docente da educação básica você viveu experiências educativas diferentes, em cidades diferentes do estado de São Paulo. Conte um pouco dessa sua rica trajetória vivida nesse período. Como era ser docente de escolas primárias nessa época?

Cleiton de Oliveira: Estávamos nos anos 1960 e 1970: ser professor era considerado importante. Eu lecionava e morava na zona rural, e, nos finais de semana, ia para a cidade; em Oriente, onde iniciei como professor efetivo, o barbeiro guardava os jornais da semana para que eu lesse aos sábados; ao entrar na barbearia ele fazia questão de contar aos demais que eu era professor. Depois, fui removido para Socorro. Tal

como na experiência anterior, fui lecionar na zona rural em classe multisseriada. Lecionei, também, nos municípios de Pedreira, Americana e Santa Bárbara d'Oeste. No último, vivi uma experiência muito interessante porque a escola tinha uma inovação – era experiência do Grupo Escolar-Ginásio –, que veio a preparar o caminho para o ensino fundamental de oito anos, conforme seria proposto, posteriormente, pela Lei nº 5.692/71.

Entrevistadores: Você fez seu curso de graduação em Pedagogia na Unimep, de 1969 a 1972. Como era a Unimep e o curso de Pedagogia nesse período? O que mais o marcou em sua experiência formativa no curso de graduação?

Cleiton de Oliveira: Esse foi o período de grande expansão do ensino superior, multiplicando unidades pelo interior e com aulas no período noturno, possibilitando conciliar trabalho e estudo. Os professores eram, em geral, recrutados no ensino secundário; lembro-me que apenas dois deles eram mestres e uma docente cursava o mestrado na USP. Nessa época o curso de Pedagogia sofreu uma grande transformação com a criação de habilitações, o que mais tarde veio a ser conhecido como período tecnicista. Estudávamos as taxonomias, aprendíamos com o microensino, era dada muita importância à forma de redação dos objetivos educacionais...

Entrevistadores: Como concebe a docência nos cursos de graduação e o que considera significativo na experiência pedagógica de sala de aula?

Cleiton de Oliveira: O que garante a aprendizagem? O entusiasmo, o interesse, o diálogo, enfim, o encontro docente-discente. Porém, dependendo do número de alunos, de condições da infraestrutura, do horário das aulas, do tempo para o estudo fora da sala de aula, nem sempre o ensino tem o sabor da descoberta, de completude que o aluno pretende. Então, o ensino pode tornar-se maçante, massacrante, torturante.

Entrevistadores: Como analisa o debate entre educação e ensino e a tendência a querer subordinar a educação às questões de ensino? O que isso pode significar para a formação dos docentes da educação básica?

Cleiton de Oliveira: Estamos vivendo um período em que a preocupação é com a competência, com o empreendedorismo e com o desempenho do aluno nas avaliações externas. Temos o Pisa, Prova Brasil, Ideb, Saesp e, conforme o município, há também provas gerais... Passa-se o período letivo preparando-se para essas provas; o currículo sofre uma inflexão no sentido do que “cai” e do que não “cai” nas avaliações. Não proponho o fim das avaliações, porém elas não podem ser o fim da educação.

Entrevistadores: Considera um falso debate o tema da formação cultural versus formação profissional? Por quê? Como a educação pode enfrentá-lo reflexivamente?

Cleiton de Oliveira: Considero esse debate falso porque o profissional é um cidadão inserido no meio cultural, produtor de conhecimentos, e deve ter condições de usufruir bens culturais. A educação não pode restringir-se à formação de mão de obra, desconhecendo a dimensão humana. Entendo que só sairemos da dependência quando revalorizarmos essa dimensão, quando problematizarmos a realidade e quando resgatarmos os avanços nas diferentes áreas do conhecimento.

Entrevistadores: Você fez seu curso de mestrado na Unimep, em 1983, e o curso de doutorado na Unicamp, em 1992. Posteriormente, você trabalhou como pesquisador e orientador na Unicamp e na Unimep durante muitos anos. Quais foram os temas de suas pesquisas nesses dois cursos? Essas experiências de pesquisa influenciaram suas investigações posteriores e atuais?

Cleiton de Oliveira: Entendo que a área e, em especial, a temática de pesquisa devem responder ao nosso interesse, às questões que nos afetam e que exigem resposta. No mestrado, minha dissertação foi sobre a Unimep, essa era minha

experiência e o local de meu trabalho ². A partir de 1983, fui ocupar o posto de dirigente municipal, e desde então tenho me debruçado sobre a questão da descentralização na área da educação, sobre a municipalização do ensino e suas implicações; este foi o tema da pesquisa de doutorado ³. Nem sempre é possível orientar exatamente nesta área; por razões diversas, não foram raras as vezes em que orientei outras questões e temáticas, porém mantendo-me nas grandes áreas da política educacional e da administração educacional.

Entrevistadores: Como era cursar o mestrado e o doutorado nas décadas de 1980 e 1990 e como você vê esses dois cursos nos dias de hoje? É possível conciliar formação de pesquisadores com a redução do tempo de estudos?

Cleiton de Oliveira: A situação era bem diferente. Não havia um tempo limite. Demorei cerca de oito anos para concluir o mestrado; isso, em função da necessidade de conciliar estudo e trabalho, bem como de adaptação ao nível do curso, tendo em vista a graduação que tivera, na qual a pesquisa praticamente não era desenvolvida. Vejo com muita preocupação o limite temporal. É muito difícil, principalmente no mestrado na área de humanas, concluir a dissertação no período de dois anos ou dois anos e meio. Temos que considerar que nem sempre os alunos vêm preparados da graduação; há os que provêm de outras áreas, há os que precisam conciliar estudo e trabalho – o tempo torna-se escasso em todos os casos.

Entrevistadores: O que é mais relevante na formação de novos pesquisadores? Qual é sua reflexão sobre a dicotomia que se tem estabelecido entre pesquisa e ensino, principalmente nas últimas décadas?

² *Análise crítica de uma experiência universitária: o caso da UNIMEP, 1983.* Orientador: Newton Cesar Balzan.

³ *Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990), UNICAMP, 1992.* Orientador: Newton Cesar Balzan.

Cleiton de Oliveira: Para a formação de novos pesquisadores, julgo ser importante o estudo aprofundado da temática em análise, o despir-se de explicações mágicas, de slogans e jargões, o domínio dos procedimentos metodológicos e o compromisso ético e social. A dicotomia explica-se pelo fato de valorizar-se a pesquisa e a produção bibliográfica em detrimento do ensino. Ainda se julga que basta ser um bom pesquisador para, automaticamente, tornar-se um bom professor.

Entrevistadores: Como analisa a pós-graduação brasileira, especialmente na educação e áreas afins?

Cleiton de Oliveira: Se compararmos com os anos de 1960/1970, e até parte de 1980, verificamos que houve uma dupla evolução: multiplicaram-se as abordagens metodológicas e ampliaram-se as áreas temáticas, por um lado, de outro, o número de programas, em diferentes regiões do País, cresceu consideravelmente. Porém, ainda enfrentamos problemas, mais ou menos localizados, quanto à qualidade dos cursos e das dissertações e teses.

Entrevistadores: O que considera nuclear na inserção social da pesquisa e da pós-graduação?

Cleiton de Oliveira: No meu entender, são fundamentais: o conhecimento da produção do campo, o estudo da realidade educacional e o domínio metodológico, norteados pelo compromisso social.

Entrevistadores: Você, como docente e pesquisador, trabalhou durante vários anos no PPGE/Unimep no Núcleo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação. Quais foram as disciplinas que você mais gostava de ministrar? Por quê? E quais as temáticas que você mais gostava de pesquisar? Por quê?

Cleiton de Oliveira: A experiência na Unimep foi sempre marcante pelo clima de compromisso com a educação compartilhado no dia a dia. As disciplinas que enfocavam a

política educacional sempre foram de meu agrado; nesse sentido, as reuniões dos docentes e discentes do Núcleo de Estudos e Pesquisas possibilitaram ampliação do conhecimento da área. Destaco, também, a disciplina “Estudos Avançados em Pesquisa Educacional”, obrigatória para os doutorandos e desenvolvida por dupla de docentes (a propósito, partilhei a disciplina com a Maria Cecília C. Ferreira, com a Cecília Góes, com a Roseli Schetzler e com a Maria Nazaré da Cruz), tendo como foco subsídios teórico-metodológicos para os futuros professores doutores exercerem suas funções. Esta disciplina possibilitou o desenvolvimento da pesquisa Orientadores em foco: o processo de orientações de teses e dissertações em educação (Liber Livro, 2010), organizada pela Roseli e por mim, contando com a participação de oito doutorandos pesquisadores; a pesquisa teve início nas aulas da disciplina e prolongou-se por mais de um ano.

Entrevistadores: De toda a sua produção intelectual o que mais gosta e o que considera mais relevante? Por quê?

Cleiton de Oliveira: Gosto, reconhecendo suas limitações, da minha tese de doutorado e dos artigos e capítulos de livros desenvolvidos a partir da temática. Defendi a tese em 1992, e sua temática, que já era importante, ganhou relevância a partir de 1996 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e com a decorrente indução à municipalização do ensino ⁴.

⁴ Alguns artigos e capítulos de livros decorrentes de sua tese de doutorado: Artigos: 1) Algumas considerações sobre a descentralização do ensino. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 65-72, 1994; 2) A Emenda Constitucional 14/96, o financiamento e a gestão do ensino brasileiro. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 27-38, 1999; 3) A Emenda Constitucional 14/96 e os municípios paulistas: algumas implicações. *Comunicações*, Piracicaba, v. 5, n. 2, p. 112-124, 1998; Financiamento da educação e controle social: algumas anotações. *Pesquiseduca*, v. 1, p. 113-120, 2009; 4) Federalismo brasileiro: algumas implicações no campo educacional. *Plures Humanidades*, v. 14, p. 315-337, 2013; 5) Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 1031- 1047, 2013.

Entrevistadores: É possível identificar um fio condutor em sua produção intelectual?

Cleiton de Oliveira: As questões sobre a descentralização/desconcentração e municipalização do ensino têm sido o fio condutor de minhas pesquisas, orientações, participações em eventos e publicações. No meu doutorado, analisei a descentralização do ensino no estado de São Paulo; já orientei teses e dissertações que analisaram a mesma temática nos estados de Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, sudoeste do Paraná; outras decorrências da situação foram analisadas em municípios específicos, como a questão do magistério municipal, a política de educação infantil, formulação e

Organização de livros em parceria: 1) *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; 2) *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004; 3) *Conselhos municipais de educação: um estudo na Região Metropolitana de Campinas*. Campinas: Alínea, 2006. Capítulos de livros: 1) *A municipalização do ensino Brasileiro*. In: OLIVEIRA, C. de; et al. (Orgs.). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; 2) *A formação do educador e os sistemas municipais de educação*. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Orgs.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Unesp, 1999; 3) *O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba*. In: GIUBILEI, S. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001; 4) *Municipalização e gestão municipal*. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas: Autores Associados/Universidade Metodista de São Paulo, 2001 (em parceria); 5) *Gestão da educação: União, estado/Distrito Federal, município e escola*. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; 6) *Algumas questões sobre o Conselho Municipal de Educação*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Unesp, 2006; 7) *Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas*. Campinas: Alínea, 2006 (em parceria); 8) *A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências*. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; 9) *Conselhos Municipais de Educação em regiões metropolitanas no estado de São Paulo: uma análise de documentos oficiais*. In: MARTINS, A. M. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013.

implantação de políticas educacionais, conselhos e financiamento do ensino.

Entrevistadores: Gostaríamos que você comentasse as principais conclusões e/ou análises que suas pesquisas permitiram desenvolver sobre este tema da descentralização e da municipalização do ensino.

Cleiton de Oliveira: O processo de descentralização do ensino caracterizou-se por uma desresponsabilização do governo central e, em muitos casos, dos provinciais/estaduais para com o ensino obrigatório. A União só interveio no ensino inicial em 1817 e 1938 por intermédio da nacionalização de escolas, considerando a segurança nacional; a primeira regulamentação em nível nacional deu-se em 1946, com uma das “Reformas Capanema”. A política de fundos é marcante por preocupar-se com o financiamento do ensino, tendo se constituído em forte indutora à municipalização. Porém, a criação de sistemas municipais de ensino, a critério do próprio município, traz, em muitos casos, problemas quanto à gestão do sistema, qualidade do ensino e desenvolvimento da carreira docente. A questão do público e do privado faz-se presente, não raro, pela compra de vagas na educação infantil, na presença de empresas particulares de assessorias administrativas e na compra de material apostilado. O grande desafio a ser enfrentado nos próximos anos será compatibilizar a proposta de criação do sistema nacional de educação com a autonomia dos sistemas estaduais, distritais e municipais.

Entrevistadores: Como você avalia os resultados dos processos de descentralização e de municipalização da educação que aconteceram no estado de São Paulo nas últimas décadas em relação à qualidade e à democratização do ensino?

Cleiton de Oliveira: O ensino paulista era o mais estadualizado do País até meados de 1990. Esta situação é decorrente da opção dos republicanos paulistas de criarem

escolas normais e grupos escolares estaduais. A situação foi se modificando aos poucos, registrando-se o afastamento do Estado em relação à educação infantil, a partir da década de 1980, e do incentivo à municipalização do ensino fundamental, a partir de 1995, processo este aprofundado pelo Fundef e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Enfrentamos, ainda, problemas em relação à qualidade do ensino, às condições de trabalho para os docentes e desafios para tornar o ensino significativo. Quanto à democratização, no sentido de acesso a equipamentos públicos, verificamos problemas de vagas em relação às creches e de evasão e/ou de não demanda quanto ao ensino médio. O ensino fundamental atende à demanda, tendo como grande desafio o seu oferecimento em tempo integral.

Entrevistadores: Segundo seu *Curriculum Lattes*, você orientou, até hoje, 37 mestrados e 16 doutorados. Fale um pouco de sua experiência como orientador, dos momentos gratificantes, mas também dos momentos difíceis.

Cleiton de Oliveira: A experiência de orientação é, de modo geral, extremamente gratificante. É sempre emocionante encerrar sessões de defesa, conferindo, por delegação da universidade, o título de Mestre ou de Doutor para orientados. É gratificante quando uma dissertação ou tese é publicada, bem como constatar a publicação de artigos delas decorrentes ou em continuidade. É sempre gratificante quando somos convidados a participar de bancas cujos orientadores foram nossos orientados. Ser “avô” é ótimo. Os momentos mais difíceis, porém não insuperáveis, são os que antecedem a definição do problema, dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Entrevistadores: O que considera ser legitimamente uma “problemática educacional”? Quais são os problemas educacionais mais urgentes na atualidade?

Cleiton de Oliveira: Entendo como “problemática educacional” um desafio que deve ser enfrentado, que ainda não está suficientemente resolvido e que seja considerado relevante pelos pesquisadores do campo. Evidentemente, na prática, nem sempre é fácil a determinação do que seja “legitimamente uma ‘problemática educacional’”. No campo das políticas públicas, conforme minha percepção, temos os seguintes desafios: implantação do sistema nacional de educação e estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados; a democratização do ensino básico, conforme já respondido anteriormente; democratização da gestão de sistemas e de escolas; a questão da formação inicial, continuada e carreira do magistério, bem como das condições de trabalho; a questão da avaliação em larga escala e dos rankings decorrentes; a questão de valores e da ética, enfim, qual o cidadão desejado.

Entrevistadores: Em sua vida acadêmica, você desenvolveu diferentes atividades administrativas durante muitos anos, como diretor de faculdade, como coordenador de curso de graduação e de Programa de Pós-Graduação. Como foram as gestões desses cargos em sua vida? Você se sentia bem como administrador? Conseguia articular adequadamente teoria e prática na experiência administrativa?

Cleiton de Oliveira: Para mim não é fácil a atividade administrativa, embora a tenha desenvolvido por anos em diferentes níveis. Os enfrentamentos do dia a dia, os interesses em jogo, os limites concretos externos e internos da entidade nem sempre comportam soluções ideais; atingir o possível torna-se, em muitos casos, o limite maior. A articulação adequada entre teoria e prática nem sempre é possível pelos limites da situação e pelas vendas que o momento põe em nossos olhos.

Entrevistadores: Você trabalhou como dirigente municipal de Educação em Santa Bárbara d’Oeste, de 1983 a 1988. Como foi essa experiência administrativa e política? Como era seu contato com os docentes da educação básica do município?

Cleiton de Oliveira: Foi uma experiência marcante, tendo em vista as políticas implantadas no período: descentralização da merenda escolar, criação de conselhos para a administração, municipalização do ensino pré-escolar, extinção do Mobral e criação da Fundação Educar, criação da Undime nacional e implantação da entidade no estado... No período não havia rede municipal de ensino básico, no entanto, trabalhávamos estreitamente com a rede estadual, tendo reuniões periódicas com os diretores escolares, visitando escolas e dando suporte à infraestrutura, suprimindo suas dificuldades. Éramos responsáveis pelo ensino pré-escolar, mantendo uma rede de pré-escolas; é do período a criação do primeiro estatuto do magistério municipal. As creches ficavam sob a responsabilidade do setor de Promoção Social; somente após a promulgação da Constituição Federal é que passaram a fazer parte do setor da Educação.

Entrevistadores: Você também desenvolveu atividades político-sindicalistas em sua vida acadêmica, como vice-presidente da Adunimep, presidente do conselho da Undime no estado de São Paulo, diretor da Anpae, participante da Anped. Essas experiências foram marcantes em sua vida acadêmica e profissional?

Cleiton de Oliveira: Foram experiências interessantes e marcantes. Na Unimep, vivíamos um período de efervescência, tanto na instituição quanto na afirmação do movimento docente no País; na Undime enfrentamos o desafio de criar a entidade, de preservar um espaço de discussão e de interlocução com a Secretaria de Estado da Educação e com o Ministério da Educação (MEC) e de considerar a especificidade da situação paulista; na Anpae, demos continuidade ao trabalho que se desenvolvia desde a década de 1960; na Anped, travamos contato direto com pesquisadores do campo da educação, vivenciamos a interlocução com o MEC e, como coordenador de Programa de Pós-Graduação, participamos ativamente do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (Forpred), fazendo parte de

comissões de estudo e de atividades junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Entrevistadores: Tendo acompanhado, com mais ou menos proximidade, momentos distintos de sua trajetória acadêmica e profissional, somos testemunhas da relevância de seu trabalho no campo da Educação e, particularmente, de sua importância – como mestre, educador e orientador – na vida de muitas pessoas. Fazendo uma retrospectiva de sua vida profissional como docente, pesquisador, orientador e administrador, desde 1964, quando você iniciou suas atividades como docente da educação básica, até 2012, quando se demitiu da Unimep e deixou a vida acadêmica, completando 48 anos de magistério: valeu a pena ser professor? Valeu a pena ser educador? Valeu a pena ser pesquisador? Orientador?

Cleiton de Oliveira: Quando iniciei a atividade docente, não tinha clareza se nela permaneceria por tanto tempo. A descoberta desse mundo encantador e desafiante, que é o magistério, deu-se aos poucos, e quando me dei conta, descobri que passei a vida na escola, atuando desde o fundamental, médio, ensino superior, até a pós-graduação. Foi um período de grandes mudanças na área da educação, desde as concepções de ensino-aprendizagem, as mudanças curriculares, a organização do ensino, as reformas educacionais e as concepções e experiências de administração educacional. Valeu a pena. Tanto que não parei. Continuo orientando, concluindo as orientações que estavam em andamento na Unimep, continuo como pesquisador do Laboratório de Gestão Educacional (Lage, da Faculdade de Educação da Unicamp), continuo participando da Anpae e Anped, continuo lendo e escrevendo sobre a educação.⁵

Santa Bárbara d'Oeste, dezembro de 2014.

⁵ Cleiton de Oliveira nos deixou no dia 12 de maio de 2021, com 76 anos de idade. Dia muito triste para todos nós. Perdemos um companheiro de lutas, um amigo de longas jornadas, um quase irmão.

Cleiton de Oliveira, 48 anos de Magistério

A pergunta, ao final de uma interessante entrevista, após percorrer com várias lembranças os 48 anos de magistério nos diferentes graus da docência, é precisa: valeu a pena ser professor? Valeu a pena ser educador? Ele assim respondeu:

“Quando iniciei a atividade docente, não tinha clareza se nela permaneceria por tanto tempo. A descoberta desse mundo encantador e desafiante, que é o magistério, deu-se aos poucos, e quando me dei conta, descobri que passei a vida na escola, atuando desde o fundamental, médio, ensino superior, até a pós-graduação. Foi um período de grandes mudanças na área da educação, desde as concepções de ensino-aprendizagem, as mudanças curriculares, a organização do ensino, as reformas educacionais e as concepções e experiências de administração educacional. Valeu a pena. Tanto que não parei.”

Última parte da entrevista de Cleiton de Oliveira, em 2014, novamente publicada neste livro, é também uma homenagem ao amigo e professor.

