

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

VOL.2



Universidade Metodista de Piracicaba

Homenagem aos docentes, discentes
e funcionários da Unimep

 Pedro & João
editores

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 2

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 2


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 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 398p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-491-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558694915

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

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajéu – CRB - 8 - 8828

Imagem da capa: Josianne Francia 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 Pajéu (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

**Dedico esta coletânea aos docentes e discentes
– graduandos, pós-graduandos – da UNIMEP,
com os quais convivi durante 36 anos; foram
os melhores momentos de minha
experiência acadêmica
e profissional.**

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

Sumário

I. Introdução	9
II. Tecnologia como forma de violência na educação básica, 2018	25
III. Desenvolvimento tecnológico, formação em nível superior e mercado de trabalho, 2009	49
IV. Educação a Distância, Qualidade do Ensino, ambivalências: Entrevista, 2012	67
V. Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação, 2017	71
VI. Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade, 2008	87
VII. Relação atual entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade no Brasil, 2015	107
VIII. Teoria Crítica, natureza, sociedade: crises, 2011	127
IX. Filosofia negativa e educação: Adorno, 1997	133
X. A Filosofia na formação universitária dos professores do Ensino Médio, 2016	167
XI. José Luiz Sigrist, docente, orientador e coordenador do PPGE/UNIMEP, 2003	181

XII. O Grupo de Pesquisa enquanto espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990, 2012	223
XIII. O enfraquecimento da experiência na sala de aula, 2007	231
XIV. Anotações sobre o ato de escrever: como se desfazer dos clichês, 1999	247
XV. A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo, 2018	255
XVI. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais, 2012	279
XVII. Na educação escolar a frieza burguesa concretiza-se de forma especial, 2014	297
XVIII. Fragmentos éticos, filosóficos e educacionais para os dias de hoje, 2001	319
XIX. Educação contra a Intolerância, 2006	327
XX. Atualidade das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, 2003	343
XXI. Elias Boaventura, professor, orientador, reitor da UNIMEP: da coragem à generosidade, 2014	359

I

Introdução

Esta é a segunda 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 *e-book* 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 20 textos acadêmico-científicos, a maioria deles em forma de ensaios e em diálogo com as reflexões filosófico-educacionais dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, particularmente Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin.

Doze dos textos aqui apresentados foram publicados em revistas científicas, nove deles como artigos e os outros três como entrevistas de professores do PPGE/UNIMEP; sete ensaios foram publicados como capítulos de livros. Apenas um é inédito, o III. “Desenvolvimento tecnológico, formação em nível superior e mercado de trabalho”, de 2009. Em cada texto destaque, em nota de rodapé, a Revista Científica e/ou o Livro, em que foi publicado.

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

1). Tecnologia como forma de violência na educação básica, publicado em 2018, escrito em parceria com Josianne F. Cerasoli (UNICAMP);

2). Educação a Distância, Qualidade do Ensino, ambivalências, publicado em 2012, como entrevista realizada pela jornalista Márcia Rosane Junges do Instituto Humanitas da UNISINOS, na Região Metropolitana de Porto Alegre, RS;

3). Relação atual entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade no Brasil, publicado em 2015, escrito em parceria com Luzia Batista de O. Silva (Universidade São Francisco);

4). Teoria Crítica, natureza, sociedade: crises, publicado em 2011, escrito em parceria com Fabio Akcelrud Durão (UNICAMP);

5). José Luiz Sigrist: docente, orientador e coordenador do PPGE/UNIMEP, publicado em 2003, como entrevista, com a participação de Júlio Romero Ferreira (UNIMEP) e Cleiton de Oliveira (UNIMEP) como entrevistadores;

6). O enfraquecimento da experiência na sala de aula, publicado em 2007, escrito em parceria com Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara);

7). Elias Boaventura, professor, orientador, reitor da UNIMEP: da coragem à generosidade, publicado em 2014, como entrevista, com a participação de Júlio Romero Ferreira (UNIMEP) como entrevistador.

Os ensaios da Coletânea abordam temáticas específicas, debatidas e apresentadas em momentos diferentes, mas elaboradas de forma crítica e construtiva, sempre na perspectiva de uma possibilidade emancipatória. Dois ensaios foram escritos no final do século XX (1997 e 1999); sete nos primeiros dez anos do século XXI; e os outros onze na segunda dezena do século em que vivemos atualmente. As temáticas variam e se complementam mutuamente, como se manifestam a seguir:

Os três primeiros ensaios abordam questões filosófico-educacionais relacionadas ao uso das novas tecnologias na educação básica, na formação universitária e na educação à

distância. Esses três textos se vinculam à linha de pesquisa “Tecnologia, Cultura e Formação” que orientou minhas investigações e produções científicas de 2003 a 2016.

No primeiro ensaio “Tecnologia como forma de violência na educação básica”, publicado em 2018, analisa -se a violência “sutil e insidiosa” das OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público –, criadas e sustentadas por empresários e dirigentes vinculados aos interesses do capitalismo neoliberal, que se apresentam como parceiras colaborativas sem fins lucrativos na gestão de escolas, particularmente do ensino médio. Neste ensaio destacamos duas OS, a “Todos pela Educação”, criada em 2006 e a “Aliança Brasileira pela Educação”, de 2016, que continua, reformulada, as experiências da “Conspiração Mineira pela Educação”, da Fundação Pitágoras, desde 2006.

O segundo ensaio, “Desenvolvimento tecnológico, formação em nível superior e mercado de trabalho”, apresentado inicialmente como conferência em uma Instituição Universitária privada, abordou diretamente três dimensões da expansão das tecnologias digitais no ensino superior, nos anos 2009: A ambiguidade do desenvolvimento tecnológico; A invasão das novas tecnologias nas salas de aulas e nas atividades dos docentes e dos discentes; Reflexões sobre questões que o desenvolvimento tecnológico traz para a formação do universitário.

O terceiro texto é a primeira das três entrevistas que publico neste *e-book*, em que respondo às questões elaboradas pela jornalista acima nomeada, da UNISINOS, sobre e Educação a Distância: “qualidade do ensino; ambivalências”. A entrevista foi publicada em 2012.

Os seis textos, a seguir, abordam questões diretamente relacionadas à Filosofia da Educação, à Teoria Crítica da Sociedade e à dimensão negativa da Filosofia em Adorno.

No ensaio “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação”, de 2017, em diálogo

com as conferências filosófico-educacionais de Theodor Adorno “Atualidade da Filosofia”, de 1931; “Observações sobre o pensamento Filosófico”, de 1964; e “A Filosofia e os Professores”, de 1962; tento elaborar subsídios reflexivos à questão: “Defronte a problemas gravíssimos que interferem na formação e na qualificação profissional dos alunos do ensino superior brasileiro, bem como na atuação de dirigentes e docentes do ensino básico, como nós, filósofos da educação, poderemos de alguma forma contribuir para enfrentá-los?”

“Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade” é o ensaio publicado em 2008. Com base nas realizações científicas do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, criado em 1991, levanto e analiso temas e problemas filosófico-educacionais, que se apresentam como novos pela forma como são tratados especificamente nas referências frankfurtianas, entre eles: o potencial educativo do pensamento crítico; formação, indústria cultural e semiformação; tecnologia, cultura e formação; educação contra a barbárie. E termino o ensaio com a observação filosófica: “Desbarbarizar a educação ... fazer uso do pensar, a atividade mais subversiva que o homem ainda tem em mãos, não é um dos temas mais importantes e urgentes da reflexão filosófica em dias de tecnologias digitais?”

No ensaio seguinte “Relação atual entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade no Brasil”, publicado na Alemanha e no Brasil, em 2015, analiso, junto com Luzia Batista de O. Silva, a relação entre a Educação e a Teoria Crítica da Sociedade, tendo como objeto de estudo os Grupos de Pesquisas consolidados no CNPq, de acordo com o Censo de 2010. No referido Censo, encontramos 100 Grupos de Pesquisas (GPs) que traziam em seus projetos o sintagma “Teoria Crítica da sociedade”, dos quais 94 se localizavam na grande área das Humanidades, entre elas: 30 GPs em Educação; 18 em Filosofia; 11 em Artes; 08 em Letras; e 33 nas áreas restantes. Detivemo-nos na abordagem específica de GPs das áreas da Filosofia e da Educação e

notamos, particularmente a partir dos anos 1990, um crescimento quantitativo e qualitativo de Grupos de Pesquisas que dialogam criticamente com a Teoria Crítica da Sociedade.

“Teoria Crítica, natureza, sociedade: crises” é o título do VII Congresso Internacional de Teoria Crítica, organizado pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação e realizado na Universidade Estadual de Campinas, SP (UNICAMP), de 13 a 17 de setembro de 2010. O texto aqui publicado é como que o relatório de um dos mais importantes congressos organizados por nosso GP, assinado por mim, que, na ocasião era o líder do grupo, e por Fabio Akcelrud Durão, coordenador do GP na UNICAMP. Foi o Congresso em que tivemos, nas conferências e nas mesas-redondas, a maior participação de pesquisadores estrangeiros: cinco dos Estados Unidos, dois da Alemanha, um da Espanha e um da Argentina. Nomes significativos nacionais também apresentaram e debateram seus textos nas conferências e Mesas-redondas: Olgária Matos, da UNIFESP; Wolfgang Leo Maar, da UFSCar; Osvaldo Giacóia, Jeanne-Marie Gagnebin e Márcio Seligmann, da UNICAMP; Rita Amélia Vilela, da PUC-Minas; Mônica do Amaral, da USP; e Luiz Nabuco Lastória, da UNESP-Araraquara. Participaram do Congresso cerca de 350 pesquisadores; as 140 Comunicações Científicas e os 83 Pôsteres foram apresentados por pesquisadores provindos de 25 universidades federais, 19 estaduais, 04 Confessionais e 14 particulares. O Congresso contou com o apoio financeiro da FAPESP, da CAPES, do CNPq, da DAAD e de recursos oriundos da inscrição dos participantes. E este nosso relatório foi publicado pela *Constelaciones*, da Espanha, em 2012, uma das principais Revistas da Teoria Crítica da Sociedade. Os textos dos conferencistas, dos expositores de mesas redondas, bem como de doutores pesquisadores que apresentaram Comunicações Científicas no Congresso, foram publicados em forma de duas coletâneas, pela Autores Associados, de Campinas, SP, em 2012.

“Filosofia negativa e educação: Adorno”. Esse ensaio, escrito em 1997, portanto, seis anos após a criação do GP Teoria

Crítica e Educação, é constituído por dois momentos específicos. No primeiro, aborda questões relacionadas com as obras mais conhecidas do filósofo frankfurtiano: *Dialética do Esclarecimento* (1944), *Dialética Negativa* (1967) e *Teoria Estética* (1970), tais como: – Semicultura: a filha bem amada da indústria cultural; – O esclarecimento ainda tem poder de desencantar o mundo? – *Dialética Negativa*: onde foi parar a síntese hegeliana? – Na *Teoria Estética*, a arte e a filosofia precisam uma da outra. No segundo momento, o ensaio aborda as implicações filosófico-educacionais resultantes das questões desenvolvida no primeiro momento: – Da semiformação à formação cultural: Como destravar a *Bildung*? – Aquele que pensa opõe resistência: educa-se; – Que Auschwitz não se repita nunca mais! – A regressão/reeducação dos sentidos.

O décimo ensaio deste *e-book*, “A Filosofia na formação universitária dos professores do Ensino Médio”, de 2016, parte da conferência de Adorno, de 1962, “A filosofia e os professores”, em que o frankfurtiano, enquanto avaliador da prova geral de filosofia nos exames de habilitação para o magistério em ciências nas IES alemãs, destacava o papel formativo da filosofia e questionava a ênfase no ensino profissional como possível obscurecimento da formação intelectual. Após resgatar o potencial histórico da *Bildung* – formação cultural –, o ensaio se volta para os dias de hoje e tenta iluminar a atuação da filosofia na formação do docente do ensino médio. Dois grupos de problemas são levantados: o domínio de organizações privadas, dos cursos noturnos e da EaD na formação desse docente; a submissão dessas organizações privadas ao mercado. Consequência: o privilégio das competências e o desprestígio da formação. Ao final, o ensaio tenta resgatar o potencial educativo da filosofia na formação desse profissional.

O décimo primeiro texto apresenta a segunda entrevista com Professores da UNIMEP: “José Luiz Sigrist: docente, orientador e coordenador do Ppge/Unimep”, publicado em

2003. Trata-se de uma entrevista fundamental para se conhecer a história de um filósofo da educação que participou intensamente dos momentos iniciais da Unimep e do Ppge/Unimep. E também para se conhecer um pouco mais sobre a história tanto da Unimep quanto do Ppge. Na Unimep, Sigríst foi assessor do Reitor Richard Senn, de 1973 a 1978, e colaborou na progressiva transformação das Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano na Universidade Metodista de Piracicaba, em 1975. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, como seu professor de 1973 a 1993 e como seu coordenador de agosto de 1973 até o final de 1986, durante aproximadamente 14 anos. Participou, pois, ativamente tanto da criação da Unimep quanto do Ppge/Unimep. E sempre com competência, firmeza e cavalheirismo. Tive a felicidade de tê-lo como orientador de minha tese de doutorado na PUC-SP, em 1982. A republicação desta entrevista é, ao mesmo tempo, uma homenagem que presto a esse grande ser humano, com quem convivi, como orientando e como colega, de 1973 a 1985 e que nos deixou para sempre em agosto de 2014, aos 77 anos. ¹

Os próximos quatro ensaios deste *e-book* analisam problemáticas educacionais formativas: – O Grupo de Pesquisa enquanto parcerias na produção científica; – O enfraquecimento da experiência na sala de aula pelo uso intenso de tecnologias digitais; – como se desfazer dos clichês; – a semiformação em tempos neoliberais.

“O Grupo de Pesquisa enquanto espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990”, publicado em 2012, relata a experiência científica e formativa que convivi nesses quatro anos com os colegas pesquisadores Valdemar Sguissardi e Newton Ramos de Oliveira, na investigação sobre a Escola Pública e a

¹ Os três entrevistadores do prof. José Luiz Sigríst foram Júlio Romero Ferreira, Cleiton de Oliveira e Bruno Pucci. Cleiton de Oliveira também nos deixou em maio de 2021, com 76 anos de vidas.

democratização do ensino no Município de São Carlos. Foram quatro anos de contato direto com alunos e professores das 8as séries noturnas, de produção científica, de relatórios de pesquisa, de apresentação de trabalhos em eventos nacionais – ANPEd, CBE, SBPC –, de publicação de artigos científicos e do livro *O Ensino noturno e os trabalhadores*. Mas foram sobretudo anos em que Valdemar, Newton e eu, juntos com alunos da Pedagogia, fizemos das investigações científicas e das reuniões semanais momentos de aprendizagem, de interpretação coletiva dos dados levantados, de solidariedade e de crescimento intelectual e humano. Este ensaio, escrito em 2012, foi publicado inicialmente no dossiê organizado pelo PPGE/UNIMEP em homenagem a Valdemar Sguissardi. A republicação do ensaio neste *e-book* continua sendo uma homenagem a nosso amigo, compadre e churrasqueiro, bem como um memento saudoso ao amigo Newton Ramos de Oliveira que nos deixou em 2013, com 77 anos e que, de algum espaço, acompanha feliz os trabalhos de nosso Grupo de Pesquisa.

O ensaio seguinte, “O enfraquecimento da experiência na sala de aula”, de 2007, é a expressão de mais uma parceria realizada com Newton Ramos de Oliveira na análise das consequências do uso intensivo das novas tecnologias na educação escolar. O texto apresenta uma série de situações escolares em que os professores transferem sua função mediadora aos instrumentos, tornando a aula um simples espetáculo. O texto é um apelo à razão emancipatória para que resgate a qualidade básica da educação, que é o diálogo crítico-construtivo. Com apoio das reflexões filosófico-educacionais de Theodor Adorno, o ensaio sugere que se faça uso da tecnologia contra a própria tecnologia, para “desfazer seus encantos de precisão, de aceleração, de funcionalidade”; e para “canalizá-la contra ela mesma a serviço da formação, da criação de novas experiências educacionais”. Este ensaio se faz mais atual em tempos da Covid-19 e de suas ramificações, em que o contato

com as tecnologias digitais absorve ainda mais os momentos vitais de nosso dia-a-dia.

O XIV ensaio “Anotações sobre o ato de escrever: como se desfazer dos clichês”, de 1999, é um pequeno exercício de reflexão, em diálogo com Barthes e Adorno, sobre como escrever um texto, com expressão e elegância, evitando a repetição de “frases feitas”, de citações do senso comum, de “palavras vazias”. Os clichês, diz o ensaio, é um dos bichinhos de estimação mais cultivado nos dias de hoje. Daí a luta contínua do escritor – professor, graduando, pós-graduando e de todos que prezam a expressão – na contraofensiva para “liberar o texto de seu estado de torpor e de indiferença”.

O último ensaio deste bloco intitula-se “A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo”. Escrito recentemente, em 2018, seu propósito é dialogar com o ensaio de Adorno, de 1959, “Teoria da Semiformação”, tentar entender suas mensagens no contexto socioeconômico em que foi escrito e observar sua possível atualidade na “abordagem da crise da formação cultural contemporânea”, em que predomina o neoliberalismo; e, ao mesmo tempo, “detectar novas nuances constitutivas da referida teoria nesse momento histórico”. O diálogo com Dardot e Laval nos ajudou a entender melhor as especificidades do neoliberalismo contemporâneo. Uma das conclusões do ensaio é que “A crise da formação cultural atingiu seu ápice na sociedade neoliberal”. Por sua vez, “É preciso tomar consciência dessa verdade e usar da força da negação e da intervenção na tentativa de lutar, em conjunto, pela formação e de construir um mundo mais humano, menos desigual e mais solidário”

Os próximos quatro ensaios se voltam especificamente para a abordagem de questões ético-filosóficas em tempos de tecnologias digitais; dois deles analisam a questão da indiferença, da frieza burguesa em nosso mundo contemporâneo; um terceiro destaca a necessidade de elementos ético-filosófico-educacionais; e o quarto analisa uma das manifestações associada à indiferença burguesa: a intolerância.

O 16º. ensaio “Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais”, publicado em 2012, analisa reflexões filosófico-educacionais de Adorno, da década de 1960, após o genocídio dos judeus, a destruição de Hiroshima e Nagasaki, após a mortandade da segunda guerra mundial, que gozam de uma atualidade estonteante em relação à situação socioeconômica que vivemos em nosso país e em grande parte das nações na contemporaneidade. Cito apenas as duas epígrafes do ensaio, que expressam com pertinência a barbárie que nos assolam:

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, (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo (...), um impulso de destruição (...). (Adorno, 1968)

Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais (...) então Auschwitz não teria sido possível. (Adorno, 1965)

Os dois ensaios, a seguir, se configuram como Apresentação de livros publicados por pensadores que trabalham com a Teoria Crítica da Sociedade. O primeiro, “Na educação escolar a frieza burguesa concretiza-se de forma especial”, de 2014, refere-se à publicação do livro de Andreas Gruschka, da Universidade de Frankfurt, intitulado *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*, traduzido por Érika H. Gonçalves, Rita Amélia Vilela, Maj-Lis Strunk e Antônio Zuin e publicado pela Autores Associados, de Campinas, SP. Manifesto, no texto, o prazer e, ao mesmo tempo, a preocupação por ter aceito o convite do próprio Gruschka para elaborar a Apresentação de seu primeiro livro publicado em nosso país. *Prazer*, “por se tratar de um livro sobre educação, com fundamentos na dialética negativa de Theodor Adorno, escrito por um pesquisador a quem muito admiro”. *Preocupação*, “pela responsabilidade de colher os

aspectos qualitativos de uma análise científica e crítica, que encara de frente o negativo e nele se detém sem medo de ser tachado de pessimista, descrente, cético”.

O Ensaio XVIII, “Fragmentos éticos, filosóficos e educacionais para os dias de hoje”, de 2001, foi publicado como Apresentação do livro de Divino José da Silva, intitulado *Ética e Educação para a Sensibilidade em Max Horkheimer*, pela Editora de UNIJUÍ, em Ijuí, RS. Entre tantos fragmentos ético-filosófico-educacionais presentes em seu livro, Divino nos mostra, em diálogo com Horkheimer, como o “preconceito, fruto de um conhecimento fragmentário e parcial — pré-conceito, pré-juízo, pré-julgamento — oculta comportamentos e sentimentos bárbaros, conscientes ou inconscientes, causados pelo caráter competitivo da sociedade ao longo da história”. Tive o prazer de ser orientador da dissertação de mestrado de Divino José da Silva, de participar da banca de defesa de sua tese de doutorado e de ser colega seu no GT 17 da ANPEd, Filosofia da Educação e na Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, SOFIE.

O quarto ensaio deste bloco, “Educação contra a Intolerância”, de 2006, se relaciona intimamente com os três ensaios anteriores. Falar da intolerância para com o outro — judeu, negro, homossexual, imigrante — é o mesmo que expressar os sentimentos de frieza, indiferença, de expectador passivo; e todos esses denominativos caracterizam as manifestações de barbárie, de desumanidade, que Adorno expressa não apenas em suas conferências educacionais — “Educação contra a Barbárie”; “Educação após Auschwitz”; “Tabus a cerca do magistério”; “Educação — para quê?; “O que significa elaborar o passado” — mas sobretudo em seus livros filosóficos, como *Minima moralia*; *Dialética Negativa*; *Teoria Estética*. Neste ensaio específico, além de dialogar com os escritos de Adorno, trocamos ideias e reflexões também com outros estudiosos atuais da intolerância, que permeia as relações sociais e políticas dos seres humanos nos inícios do século XXI: com Laymert Garcia dos Santos, da UNICAMP; com Vandana

Silva, cientista indiana; com Nadine Gordimer, escritora africana; e com Marilena Chauí, filósofa da USP.

No último bloco deste *e-book* trazemos dois textos relacionados à UNIMEP, à sua história, às suas realizações. No primeiro, intitulado “Atualidade das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, publicado em 2003, busco analisar a situação político-educacional da Instituição Metodista, vinte anos após a aprovação e a divulgação do Documento “Vida e Missão” (julho de 1982), como documento oficial do Concílio dos metodistas brasileiros. O referido documento expressa, nos inícios dos anos 1980, um movimento de renovação progressista no interior da Igreja Metodista brasileira, particularmente em sua missão educacional. O ensaio faz menção a dois artigos escritos pouco tempo depois (1983); o primeiro “Considerações sobre a Operacionalização do Documento ‘Vida e Missão’”, de Davi Ferreira Barros e Almir de Souza Maia, em que os autores estão preocupados com a construção de uma nova prática acadêmico-administrativa com base no documento conciliar. O segundo artigo, “Análise do Documento ‘As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista’”, de Elias Boaventura, então reitor da UNIMEP, que, entre outras questões, indaga se a proposta contida no documento é realista e viável. O texto por nós elaborado, vinte anos depois, mostra que a “Universidade cresceu em número de campi, de cursos, de alunos, de professores, se fez sólida e competente em sua experiência administrativa, se fez respeitada na comunidade regional e nacional pela elevação do nível de seu corpo docente, pela sua produção científica e social, pela formação de profissionais que hoje ocupam lugares de destaque na sociedade brasileira”. Mas já em 2003 lançava uma questão angustiante que, de certo modo, prenunciava a desarticulação dessa reconhecida experiência formativa e coletiva que era a Universidade Metodista de Piracicaba:

Vinte anos depois, olhando a UNIMEP, esse laboratório privilegiado de ensaio da Igreja Metodista e da universidade

brasileira, podemos detectar nela, ainda, a presença construtiva dos impulsos de renovação provindos dos documentos de 1982?

O segundo texto deste bloco e último do *e-book* nos apresenta a terceira entrevista com professores da UNIMEP, com o título “Elias Boaventura, professor, orientador, reitor da UNIMEP: da coragem à generosidade”. Essa entrevista foi realizada e publicada inicialmente em 2002, quando o PPGE comemorava seus 30 anos de criação. Foi republicada em 2014, em homenagem póstuma ao prof. Elias Boaventura que nos tinha deixado para sempre em janeiro de 2012. O título dado à entrevista expressa bem o que foi Elias Boaventura para a UNIMEP. Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação como aluno no primeiro semestre de 1973 e defendeu sua dissertação de mestrado em junho de 1978, sob orientação do Prof. José Luis Sigrist. Em 1975, tornou-se o primeiro vice-reitor da UNIMEP, e depois, em 1978, reitor, cargo no qual permaneceu até 1986. Quando deixou a reitoria, tornou-se professor do PPGE, função que desempenhou até sua morte, janeiro de 2012. Como Reitor demonstrou coragem e entusiasmo em tentar viabilizar na UNIMEP as orientações de “Vida e Missão”: apoiou as causas populares; cedeu espaço universitário para realização de encontros de movimentos sociais das periferias de Piracicaba, para o encontro dos jovens palestinos da América Latina. Sediou e apoiou a realização de 2 Congressos da UNE, em plena ditadura militar; bancou e apoiou a realização do Seminário Internacional de Educação Popular, em 1982, com a presença de representantes dos movimentos populares do Brasil, da Bolívia, de Nicarágua e de Cuba. Trouxe Paulo Freire como docente da UNIMEP, por um semestre letivo; teve também como professor da UNIMEP Rubens Alves. Como docente e pesquisador do PPGE orientou 18 teses de doutorado e 53 dissertações de mestrado. Não se entusiasmava muito como pesquisador; sua paixão, como ele mais de uma vez relata na Entrevista, era a sala de aula. Sempre

generoso e amigo dos colegas docentes e dos alunos tanto da pós-graduação quanto da Pedagogia. Quando passo pelo Jardim Santa Rita, onde Elias morava, – e faço isso com frequência, pois moro no Jardim São Francisco, bairro vizinho ao dele, e transito sempre pela Santa Rita, caminhando ou pedalando – me lembro do Elias e sinto muita saudades de sua presença e amabilidade.

Como os leitores puderam observar, neste *e-book* reservei três textos para, de alguma forma, contar um pouco da história da UNIMEP e, particularmente, do PPGE: as entrevistas com os professores José Luiz Sigrist e com Elias Boaventura e o ensaio sobre o documento “Vida e Missão”, da Igreja Metodista. E mais ainda. Todos os textos publicados neste *e-book*, são de 1997 a 2020, portanto escritos e publicados no período em que trabalhei no PPGE/UNIMEP. Além de que durante 36 anos vivi e construí experiências como graduando, pós-graduando, docente, pesquisador, gestor e orientador na UNIMEP, particularmente no PPGE.

Como aluno, de 1972 a 1974 cursei Letras: Português-Literatura nessa Instituição; em 1975 participei de um curso de Especialização em Literatura Brasileira; de 1972 a 1976 realizei o Mestrado em Educação, no PPGE. Como docente-horista lecionei na graduação as disciplinas Introdução à Filosofia e Métodos e Técnicas de Pesquisa de 1972 a 1976. Como docente em Tempo Integral lecionei essas mesmas disciplinas de 1977 a 1985 e participei das atividades de Pós-Graduação de 1982 – já doutor, a 1985; e, posteriormente, de 1997 a 2019. No PPGE orientei 26 doutorandos, 33 mestrandos e 20 graduandos e iniciantes à pesquisa. Além de que fui coordenador do Programa por seis anos (2000-2006); e diretor da Faculdade de Educação por 2 anos (2001-2002).

Portanto é com o maior carinho que estou dedicando este *e-book* a todos aqueles que foram meus Professores, bem como meus Alunos, na UNIMEP, particularmente no PPGE, nesses 36 anos de vivência e de experiência. Com eles passei os melhores

anos de minha vida acadêmica e profissional. Tive a felicidade de conviver com dirigentes e com colegas extraordinários como Elias Boaventura, Eli Eser, Gustavo Alvim, José Luiz Sigrist, Valdemar Sguissardi, Júlio Romero, Cleiton de Oliveira, Luiz Nabuco Lastória, Belarmino Cesar da Costa e tantos outros. Como também tive o prazer de ser orientador de excelentes graduandos, mestrandos e doutorandos, que nesse momento se encontram espalhados por nosso país, vivendo suas experiências acadêmicas e trazendo contribuições científicas para as instituições em que trabalham, bem como para as áreas da Educação, da Psicologia, da Sociologia e da Comunicação, entre outras.

Lamento, com profundo pesar, a situação de desmanche, de descrédito e de dívidas que vive a UNIMEP nos dias de hoje. Não foi responsabilidade de alunos, nem de docentes e nem de funcionários. E nem apenas da Pandemia.

Piracicaba, agosto de 2021

Bruno Pucci

II

Tecnologia como forma de violência na educação básica, 2018 ¹

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, 1968)

O neoliberalismo é um sistema normativo que ... estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot e Laval, 2016)

Este texto se propõe a analisar um tipo de violência sutil e insidioso que, sob a roupagem de parcerias colaborativas e sem fins lucrativos, envolve as escolas da educação básica, particularmente do ensino médio, e, sustentada por tecnologias de gestão empresarial, visa ajustar a direção e administração dos estabelecimentos e sistemas de ensino, bem como seus docentes e discentes, aos interesses do capitalismo neoliberal. Para iluminar

¹ Este ensaio foi escrito em parceria com Josianne Francia Cerasoli (UNICAMP) e publicado no livro *Tecnologia, Violência, Memória: diagnósticos Críticos da Cultura Contemporânea*, organizado por Luiz Nabuco Lastória; Mateu Cabot; Antônio Zuin, e editado pela Nankin Editorial, de São Paulo, em 2018, p. 87-104. O referido ensaio foi publicado também na Espanha, com o título *Tecnología como forma de violencia en la educación Básica*, no livro *Tecnología, Violencia, Memoria: diagnósticos Críticos de la Cultura Contemporánea*, organizado por Mateu Cabot; Luiz Nabuco Lastória; Antônio Zuin e editado pela Ântropos, Barcelona, em 2018, p. 95-114 (Convênio entre pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade da Espanha e do Brasil).

essa problemática, o texto buscará apoio nos escritos de Theodor Adorno dos anos 1960, em diálogo com as recentes reflexões de Pierre Dardot e Christian Laval sobre a forma com que o sistema capitalista se reveste na contemporaneidade: o neoliberalismo.

O diálogo entre Adorno e Becker², na rádio de Hessen, em 1968, “A Educação contra a Barbárie”, nos traz elementos elucidativos sobre a compreensão dos interlocutores a respeito da sociedade capitalista de seu momento, especificamente as manifestações de barbárie perpetradas ao extremo pouco mais de duas décadas antes, e que continuavam repercutindo nas relações sociais e nas instituições escolares. Adorno, ao insistir que a tese da desbarbarização “tornou-se a questão mais urgente da educação”, expõe seu conceito de barbárie: “... que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação à própria civilização; (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ...” (1995a, p. 155).

Becker questiona a técnica utilizada por muitos professores de promoverem em suas disciplinas a “competição entre indivíduos e entre grupos” como um “princípio pedagógico saudável”, insiste que essa técnica “representa em si um elemento de educação para a barbárie” e quer saber de Adorno sua opinião. Este diz partilhar “inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário à educação humana”. Por sua vez, Becker se insurge contra a tese de que “é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva” e avança em sua argumentação: “... penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar” (*Idem*, 1995a, p. 161-163).

² Hellmut Becker (1913-1933), diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim.

Adorno reforça a proposição de Becker, enfatizando que diante da “falência da cultura” que engendrou Auschwitz e diante da “perpetuação socialmente impositiva da barbárie”, que atinge “de um modo abrangente a consciência das pessoas”, seguramente é muito difícil mudar essa situação, porém é possível criar um ambiente favorável à transformação do clima existente na educação. E conclui:

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” (*Idem*, 1995a, p. 164).

Na sociedade capitalista da década de 1960, a competição no ambiente escolar atuava não apenas como um incentivo didático. Incidia, sobretudo, na busca exaustiva do próprio interesse ³; na omissão para com o colega em suas dificuldades de aprendizagem; na repressão, no desprezo, na rejeição ao não-idêntico como um estranho. ⁴

E quais seriam as características constitutivas do capitalismo vivido por Adorno, perceptíveis para a composição desse diagnóstico? Da conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães, de 1968, “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial”, extraímos algumas delas. Primeiramente, a expansão das corporações multinacionais, dos mercados e do trabalho, do consumo das massas, geradora tanto de melhoria no padrão de vida quanto de menor visibilidade das diferenças de classe. As relações entre o intenso desenvolvimento tecnológico, a superprodução, a redução do emprego industrial e o aumento do setor dos serviços teria

³ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1995b, p.134.

⁴ ADORNO, *Dialética Negativa*, 2009, p. 301.

canalizado o desenvolvimento tecnológico a serviço do lucro, do poder, da invenção de meios destrutivos (ADORNO, 1986, p. 63-69). Como características correlatas, o trabalho industrial tornou-se modelo de sociedade na criação de procedimentos-padrão, expandindo-se para as esferas da administração, distribuição, cultura; amplia-se também o intervencionismo do Estado como atenuante dos antagonismos sociais e promotor de serviços públicos nas áreas socioculturais e também trabalhistas; intensifica-se o uso dos meios de comunicação para atuar sobre as massas (*Idem*: p. 68; 71-73).

Essas são algumas das características constitutivas da forma como o capitalismo dos anos 1960 intervinha na sociedade ocidental, bem como no interior dos estabelecimentos de ensino. Considerando-se como próprio ao sistema capitalista vivenciar crises periodicamente, sendo forçado a se reconstituir, os acontecimentos não se deram de forma diferente nos inícios da década de 1970. A inflação galopante, a queda de juros e a desaceleração do crescimento levaram governos conservadores, como o de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, nos anos 1980, a questionarem o chamado Estado do Bem-Estar Social e a desenvolverem uma nova ordenação social que gerasse a diminuição de salários e gastos públicos, a redução dos direitos adquiridos, a privatização de empresas públicas. O resultado desse processo, assumido a seguir em outros países, foi o desmantelamento do Estado Social, intervencionista na economia, e o surgimento do neoliberalismo, norteados pelo livre mercado.

Reagan, Thatcher e seus assessores, se fundamentaram na ideologia do “capitalismo livre”, desenvolvido por economistas críticos do “welfarismo”, como Friedrich von Hayek (1889-1992), Nobel de economia em 1974; Ludwig von Mises (1881-1973) e Milton Friedman (1912-2006), Nobel de economia em 1976, todos defensores do não intervencionismo do Estado nas questões econômicas e da eficácia do mercado na auto-regulamentação, mas com aspectos distintos do *laissez-faire* tradicional. Tais aspectos foram abordados por Pierre Dardot e Christian Laval no

livro *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*⁵. Para eles, o neoliberalismo não se restringe a uma ideologia ou 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” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Da configuração dessa nova racionalidade, destacamos quatro aspectos:

Primeiramente, o mercado não se apresenta como um dado natural, mas como uma realidade em construção, que precisa da intervenção ativa do Estado, assim como da criação de um sistema de direito específico (*Idem*, 2016, p. 377). Há dois elementos fundamentais na constituição do mercado: a concorrência e o modelo empresarial. A exigência de competitividade comanda não apenas o crescimento do mercado interno; estende a sua potência a todos os países, aos setores da ação pública, aos domínios da vida social, sob o pretexto de tornar a oferta mais acessível, inclusive na forma de uma “mercantilização sorrateira”, que se desdobra da racionalidade do mercado a todas as esferas da sociedade por meio da forma-empresa. Forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional são instaurados pelo sistema neoliberal e “formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial” (*idem*, 2016, p. 8; 27). A atuação de alguns organismos transnacionais é significativa nesse processo: o FMI, o Banco Mundial, a OCDE, a OMC e outros.

Apesar de não ter papel intervencionista no mercado, o Estado se torna elemento fundamental na organização neoliberal, pois, à semelhança de uma empresa, cria “condições fiscais e sociais” para atrair investimentos estrangeiros favoráveis ao

⁵ Publicado na França em 2009, recebeu novo prefácio na edição brasileira de 2016, mesmo ano em que os dois autores publicaram uma análise aprofundando a problemática nas relações com a democracia: *Ce cauchemar qui n'en finit pas: Comment le néolibéralisme défait la démocratie* (2016).

capital; contribui para a criação de leis e projetos que levam a comprimir salários e gastos públicos, a reduzir direitos adquiridos (*Idem*, 2016, p. 199). Por outro lado, o mercado se transforma em “um processo de aprendizagem” por carregar em si “uma cultura de empresa” e “o espírito de empreendedorismo” e contribuir com as outras esferas da sociedade – a administrativa, a jurídica, a cultural e a educacional – na auto formação da subjetividade dos indivíduos. Nessa conformação, o mercado financeiro se constituiu em agente disciplinador de todos os atores da empresa, desde os dirigentes até os trabalhadores da base, pois, com a privatização do setor público – uma das exigências da sociedade neoliberal –, o poder dos investidores institucionais, bem como dos capitais estrangeiros na propriedade das empresas se tornou predominante e todos devem se submeter “à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos”, das metas estabelecidas (*Idem*, 2016, p. 10; 201; 228).

O **segundo traço** da racionalidade neoliberal assim é anunciado pelos autores: “A essência da ordem de mercado reside não na troca, mas na concorrência, definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou ‘empresas’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377). Não sendo mais um ambiente natural no qual circulam as mercadorias, o mercado se torna um *tour de force* regulado por “motivações sociológicas e competências específicas”. O elemento referencial desse processo não é o “homem de troca que faz cálculos a partir dos dados disponíveis” e sim o “homem de empresa, que escolhe um objetivo e se propõe a realizá-lo”: o empreendedor, que descobre a si mesmo como “competitivo-empresarial”. E o conhecimento utilizado nas relações de mercado “não se refere ao porquê, mas ao quanto”; é o conhecimento que se pode adquirir e utilizar de forma proveitosa para vencer os outros na competição (*Idem*, 2016, p. 139-144; 148).

A gestão empresarial atuou como tecnologia de ponta fundamental na passagem para esse estágio da economia.

“Todos os problemas são solucionáveis dentro do ‘espírito de gestão’ e da ‘atitude gerencial’: todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor”. A formação do “espírito de empreendedorismo” se tornou para o Banco Mundial e a OCDE “uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais”. O postulado-chave dessa nova “governança” estabelece a gestão privada como mais eficaz que a gestão pública, por ser supostamente mais flexível, inovadora, “porque é mais especializada, menos sujeita que o setor público a regras estatutárias”. Como consequência desse princípio, presenciamos a redução do orçamento do Estado, a supressão do maior número possível de agentes públicos, a redução da autonomia profissional de algumas categorias de trabalhadores (como médicos, professores, psicólogos e outras), o enfraquecimento dos sindicatos do setor público. A reforma deste setor é inspirada nas práticas da gestão privada e, com a diminuição dos recursos públicos, os dirigentes são levados a desenvolver novas formas de organização, como as “parcerias público-privadas”, que cada vez mais assumem o controle de funções antes tidas como cruciais, como educação, saúde e seguridade (*Idem*, 2016, p. 154-155; 290-291; 300-307).

O **terceiro traço** destaca o Estado não apenas como “o guardião vigilante desse quadro: ele próprio é submetido à norma da concorrência; é obrigado a ver a si mesmo como empresa, tanto em seu funcionamento interno como na relação com os outros Estados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). A submissão do Estado o obriga não apenas reforçar a concorrência nos mercados existentes, mas criá-la onde ainda não existe. “Parece que é impossível conceber um sujeito que não seja ativo, calculista, à espreita das melhores oportunidades”. Dentro do princípio de “liberdade de escolha”, que preside a conduta dos sujeitos, o Estado deve proporcionar-lhes as condições para que possam usar sua liberdade de ação. O consumidor deve tornar-se previdente: munir-se de todas as

garantias (seguro, poupança, previdência), escolher os melhores produtos e os melhores fornecedores, buscar a oferta comercial mais vantajosa (*idem*, 2016, p. 137; 223).

Coube ao Estado, através de privatizações do patrimônio público e de estímulo à poupança individual, criar um elo forte e permanente entre o capital financeiro e a gestão empresarial, conferindo um poder notório a bancos e seguradoras, além de atuar até mesmo como credor dos mesmos em situação de falência. O indivíduo participante ativo do mercado passa a ser considerado um “produtor” e não um simples consumidor; o sujeito passa a ser tratado como “capital humano” a ser implementado, desde a educação infantil, para que se torne lucrativo para si mesmo e para o sistema (*idem*, 2016, p. 203-204; 215; 378). Daí a importância estratégica da educação escolar no desenvolvimento do espírito de empreendedorismo.

Finalmente, o **quarto traço** característico da racionalidade neoliberal enfatiza que “a exigência de uma universalização da norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmos os indivíduos em sua relação consigo mesmo. ... A empresa é promovida a um modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Todo indivíduo é um empreendedor em potencial, cuja faculdade empresarial é despertada pela própria economia de mercado. Ele é um ser dotado de espírito comercial, atento à oportunidade de lucro; um competidor, que gosta de lutar e vencer, e cujo sucesso financeiro é apenas um símbolo de seu sucesso criador; toda situação que não corresponda às condições de concorrência é-lhe anômala. A competição e a rivalidade são-lhe virtudes cardeais no processo de tornar-se aquilo que ainda não o é plenamente (*idem*, 2016, p. 31; 133-136; 145; 153).

Não nos surpreende encontrarmos nas parcerias público-privadas, sob as orientações ético-normativas da sociedade neoliberal, a envolvente presença dos conceitos e modos de atuação analisados nos escritos de Adorno e

de Dardot e Laval. Talvez seja mais significativo considerá-los como violência “sutil e insidiosa”, sobretudo no modo como invadem as escolas da educação fundamental, particularmente do ensino médio, conduzindo a formação dos participantes desses estabelecimentos na direção dos interesses do capital financeiro internacional.

No Brasil, as parcerias público-privadas foram aprovadas pela Constituição Federal de 1988 e seu marco regulatório foi oficializado pela lei federal 13.019 de 2014, alterado pela lei 13.204, de 2015 ⁶. As organizações privadas em parceria com a administração pública, cada vez mais se fazem presentes e atuantes, são entidades da sociedade civil genericamente identificadas como organizações não governamentais, e juridicamente abrangem institutos, fundações, entidades sem fins lucrativos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs, e as Organizações Sociais, as OSs, subvencionadas pelo Estado. São organizações vinculadas a empresários ou diretamente a grandes empresas nacionais e internacionais, cujos *slogans* e apelos sugerem sua atuação inovadora, eficiente, independente e comprometida com soluções racionais e ágeis na prestação de serviços e consultorias aos setores públicos – nas áreas de saúde, educação, cultura, política.

São numerosas entre as organizações aquelas voltadas à formação dos alunos da educação básica, com especial ênfase para o ensino médio, e destacamos algumas como exemplares, tanto na abrangência quanto na ligação com objetivos empresariais, bem como nas inter-relações que estabelecem entre si:

⁶ “Art.1: institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)”.

- A *Fundação Lemann* (criada em 2002 por Jorge Lemann, um dos controladores da empresa de cervejas belgo-brasileira Anheuser-Busch ou AB InBev), é responsável pela instituição de treinamento de líderes Fundação Estudar, pelo programa de talentos Lemann Fellowship para universitários, pelo Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira e é promotora da Escola Eleva, com foco no ensino médio em tempo integral de perfil inovador.⁷

- O *Instituto Unibanco* (fundado em 1982 e ampliado em 2002 com o conglomerado Itaú-Unibanco, quando passa a dedicar-se prioritariamente à educação) oferece treinamentos aos gestores de escolas de ensino médio; seu principal projeto é o Jovem de Futuro, voltado ao ensino médio em escolas públicas.⁸

- A *Fundação Itaú Social* (presidida pelo banqueiro Roberto Egidio Setúbal e criada como Programa de Apoio Comunitário em 1993) trabalha em parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, oferecendo consultorias e treinamento de gestão aos secretários de educação e aos diretores de escolas, bem como no desenvolvimento de políticas de ensino integral.

- O movimento *Todos pela Educação* (fundado em 2006 por iniciativa liderada por Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Grupo Gerdau, empresa siderúrgica brasileira com vínculos transnacionais) atua no estabelecimento de política públicas, por meio de pesquisas, avaliações, assessoramento, campanhas publicitárias, articulações políticas e institucionais.

⁷ O programa de talentos Lemann Fellowship concede bolsas em destacadas universidades (Harvard, Stanford, Columbia, MIT, Oxford, UCLA, Illinois e Yale) em áreas tidas como estratégicas. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em 31jul. 2017.

⁸ O projeto Jovem de Futuro foi aplicado em escolas da rede pública de Belo Horizonte e Porto Alegre, e atualmente vem sendo ampliado em parceria com o Ministério da Educação e com Secretarias Estaduais de Educação (Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí) como política pública estadual de ensino. Acesso em 31 jul.2017. Disponível em: <http://www.portalinstituto.unibanco.org.br/>. O programa tem sido objeto de diferentes estudos críticos, entre eles destacamos PERONI (2012) e RODRIGUES (2016).

- O *Instituto Natura* (criado em 2010 a partir de iniciativas sociais da empresa de cosméticos Natura) desenvolve trabalhos de consultorias a secretarias estaduais de educação para implantação do ensino médio integral, além da produção de conhecimento e mobilização de políticas em educação.

- O *Instituto Ayrton Senna* (fundado em 1994, reúne numerosos empresários entre seus conselheiros e diretores) atua em estudos, produção de soluções educacionais em todos os níveis da educação básica e na articulação de políticas públicas e parcerias; é responsável pela plataforma educacional do governo Dória, na cidade de São Paulo.

- O *Instituto Inspirare* (criado em 2011, presidido pelo bilionário Bernardo Gradin, CEO da empresa de bioquímica e biocombustíveis GradBio e sócio da *Odebrecht Investments* até 2015) desenvolve programas de inovação no campo da educação integral e no uso de tecnologias, além e fomentar negócios na área educacional.

- O *Ensina Brasil* (versão brasileira do *Teach for All*, presente em mais de 40 países e financiada por empresas e fundações, entre elas a Lemann e Itaú Social, os institutos Pennínsula e Samuel Klein) especializou-se no recrutamento de professores temporários procedentes de quaisquer cursos superiores, para atuarem em escolas públicas de educação básica, após cinco semanas de preparação.

- O *Instituto Millenium* (lançado em 2006, a partir dos trabalhos do Instituto de Estudos da Realidade Nacional, com parcerias com a *Atlas Network* e com a mídia corporativa brasileira: os grupos Abril e RBS, filiado à Rede Globo, e o jornal “O Estado de São Paulo”, entre outros) atua na formação de opinião em distintas frentes.

- A *Conspiração Mineira pela Educação* (fundada por iniciativa da Fundação Pitágoras, origem do grupo Kroton, a partir da criação em 2006 dos Conselhos de Educação da Associação Comercial de Minas Gerais, ACMINAS, e da Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado, FUNDAMIG)

atua nas escolas de Minas Gerais através da tecnologia de administração conhecida como Sistema de Gestão Integral, SGI. - *A Aliança Brasileira pela Educação* (organizada a partir da *Conspiração Mineira pela Educação*, apresentada como parceria público-privada) amplia na rede estadual de ensino paulista a aplicação da tecnologia SGI.

Uma das características marcantes dessas organizações é o estabelecimento de uma rede de colaborações e parcerias para atuação na área educacional. São mencionadas mutuamente em parcerias em cada um dos projetos que desenvolvem, mas o aspecto de fato comum, embora nem sempre explícito, está na difusão do ideário liberal desenvolvido em função de objetivos claramente alinhados aos interesses empresariais que as sustentam. E é sobre esse aspecto que vamos nos deter agora. Podemos dizer que cada uma dessas organizações se transforma em um *think tank*, termo difundido na Inglaterra e nos Estados Unidos e utilizado a partir de 1950 para designar organizações que se dedicam a produzir e/ou a difundir ideias, estratégias, projetos de políticas públicas, com o objetivo de influenciar governos e/ou formar e conformar uma determinada opinião pública. Em geral essas organizações procuram transmitir sua mensagem através de uma imagem técnica, com aparente neutralidade, tentando evitar uma identificação ideológica, mesmo que claramente defendam concepções ideologicamente orientadas.⁹

Essa conceituação de *think tank* ou “reservatório de ideias” é apresentada por Kátia Gerab Baggio (2016, p. 22), em “Conexões ultraliberais nas Américas”: o *think tank* norte-americano *Atlas Network* e suas vinculações com organizações latino-americanas”, em que analisa fundações privadas brasileiras como autênticos *think tanks*. O *Atlas Network* tem

⁹ Os primeiras *think tanks* voltavam-se a ações estratégicas próprias da Guerra Fria, e passam a buscar atingir amplas áreas das políticas governamentais na “produção de soluções conservadoras”, sobretudo com estratégias que visam influenciar a elaboração de leis. (TEIXEIRA, 2013, p.206-208).

como missão fortalecer o movimento mundial pela liberdade (sobretudo, de mercado), treinando e apoiando indivíduos com potencial para fundar e desenvolver organizações que promovam o ideário da liberdade em todos os países. Há onze organizações brasileiras que aparecem no site do *Atlas Network*, como parceiras, entre elas: Instituto Liberal; Instituto Millenium; Estudantes Pela Liberdade; Instituto Liberdade. Os membros dessas organizações são pessoas que atuam em órgãos de imprensa da mídia corporativa, em geral como colunistas, e nas organizações liberais ou ultraliberais, além de participarem ativamente dos eventos dessas organizações, ministrando palestras, cursos etc (BAGGIO, 2016, p. 3, 6 e 7).

Baggio nos apresenta ainda duas observações importantes: a de que o *Atlas Network* participou ativamente na produção e circulação de textos e de debates entre os formuladores de ideias ultraliberais, apoiando a criação e o fortalecimento de novas organizações em um número crescente de países e cidades; e esse apoio se verificou, particularmente, no treinamento de novas lideranças políticas, com pessoas de 30 ou 40 anos, e em doações financeiras. E a segunda observação: “Também é possível constatar a participação das mesmas pessoas em várias dessas organizações ao mesmo tempo, tanto brasileiras como, em alguns casos, estrangeiras, particularmente dos Estados Unidos” (*Idem* 2016, p. 19-20).

As análises de Baggio (2016), em conexão com os estudos de Dardot e Laval (2016), ajudam a entender mais densamente o espírito e as estratégias de luta das organizações sociais para atrair adeptos na sustentação de interesses do neoliberalismo, bem como para difundir a ideologia que o fundamenta. Considerando o alcance dessas estratégias no campo educacional, Freitas (2012), com inspiração na pesquisadora americana Diane Ravitch, denomina esses novos atores de “reformadores empresariais da educação”, pela crença que enunciam na lógica do mercado e em seus princípios reguladores como sustentáculos e bases das reformas

educacionais no Brasil. E ressalta o avanço dos mesmos em sua atuação na área educacional, desde a participação direta na criação de políticas públicas até o funcionamento das escolas do ensino fundamental ¹⁰. É justamente essa dimensão que nos interessa em especial na análise de duas organizações estabelecidas a partir de parcerias público-privadas: o movimento *Todos pela Educação – TPE*, que se caracteriza pela atuação de forma sorrateira em uma dimensão mais ampla do setor educação, na elaboração de políticas públicas; e a iniciativa *Aliança Brasileira de Educação – ABE*, que se interessa pela atuação direta na gestão das instituições escolares.

O *Todos pela Educação* é formado em 2006, em evento organizado por empresários e intelectuais a eles orgânicos, reunidos para analisar a realidade brasileira, particularmente a educação, no contexto do capitalismo neoliberal. O grupo, sob inspiração do Banco Mundial e da OCDE, questionou qualidade da educação brasileira e os problemas que a mesma criava para a capacidade competitiva do país, concluindo que as políticas educacionais se mostravam incapazes de atender aos interesses nacionais; e que os empresários tinham como missão “mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação”. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado “Compromisso Todos pela Educação”, lançado na reunião seguinte, em São Paulo, em 2006. Seu campo de ação visava principalmente a melhoria da Educação Básica. O evento inicial foi organizado por três *think tanks*: Fundação Coleman, Fundação Jacobs (ambas com sede na Suíça) e Instituto Gerdau, brasileiro. Os participantes saíram dos eventos com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira. “Pela primeira vez, um grupo de lideranças, apoiado por organizações da sociedade

¹⁰ FREITAS, *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, 2012, p. 345; 380.

civil e em sintonia com os governos, decidiu juntar esforços em torno de um grande projeto educacional para o país”, afirmou um dos intelectuais participantes da reunião.¹¹

Com esse horizonte político, os empresários estruturaram o TPE de modo a transformá-lo num *think tank* ou “banco de ideias” na área de educação no país. A sustentação financeira foi estabelecida pela captação de recursos privados, obtidos dos denominados “patrocinadores” da organização, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE). Atualmente, são indicados no site do TPE como mantenedores: as fundações Dpaschoal, Bradesco, Itaú Social, Telefonica/Vivo, Lemann, Pennínsula; os institutos Unibanco e Votorantim; além das empresas Suzano Papel e Celulose, Gol Linhas Aéreas, Itaú BBA e Grupo Gerdau.¹² Assim, megaempresários da economia brasileira, representantes das três esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do Conselho Nacional de Secretários da Educação, CONSEDE, e da União dos Dirigentes Municipais da Educação, UNDIME e representantes de diferentes organizações da sociedade civil passaram a unir esforços em torno de um projeto único de educação para o país (*Idem*, 2008, p. 5 e 6).

Os organizadores do TPE partiram do pressuposto de que havia um número grande de projetos educacionais afins aos interesses corporativos que eles defendiam, e que a dispersão de esforços impedia uma intervenção consistente e estratégica na educação

¹¹ MARTINS, *Todos pela educação: o projeto educacional de empresários Para o Brasil do século XXI*, 2008, p. 4.

¹² Também são apoiadores: Grupo de comunicação ABC, agência de publicidade DM9/DDB, Produtora Friends, Editora Moderna, Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, McKinsey and Company, Canal Futura; Fundações Santillana, Ayrton Senna, Maria Cecília Souto Vidigal, Victor Civita, Roberto Marinho; Institutos Paulo Montenegro, Rodrigo Mendes, Itaú Cultural, Organizações Globo e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1. Acesso em 31 de jul. 2017.

pública, pois esta envolvia a “socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos”.¹³

Destacamos alguns representantes do TPE que ocupam ou ocuparam postos-chave na educação brasileira: Claudia Costin, dirigente no Ministério da Administração e da Reforma do Estado no governo Fernando H. Cardoso; Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita, no CONSED; Maria do Pilar Lacerda, na UNDIME; Fernando Haddad (sócio fundador do TPE), no Ministério da Educação; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari no Conselho Nacional de Educação (CNE); Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva do Ministério da Educação desde maio de 2016, à frente da reforma do Ensino Médio, foi também presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 1995 a 2001.

As cinco metas do TPE se expressam de forma convincente, como se fossem uma deliberação de governo: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; 5). Investimento em Educação ampliado e bem gerido. E deve-se destacar sua forma organizada de atuação, bem como a didática exposição de suas atividades no site, sobretudo as que se referem ao Observatório do Plano Nacional de Educação, que gerencia em parceria com 21 organizações ligadas à educação.¹⁴

De outro lado, o compromisso de todos pela educação se volta sobretudo pelo empenho em favor de uma “educação de qualidade”. Mas o que o TPE entende por qualidade da/na educação? Certamente não é atender plenamente ao

¹³ EVANGELISTA; LEHER. *Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital em ação na política Educacional brasileira*, 2012, p 7-8.

¹⁴ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acesso: 28 de jul.2017.

estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), de 1996, em seu artigo 2º.: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁵. O TPE se detém quase que exclusivamente no tópico “desenvolvimento do educando (em) sua qualificação para o trabalho”. Uma leitura de suas metas, bandeiras e atitudes permite, de início, distinguir ao menos a compreensão de liberdade própria ao ideário liberal, e não associada à autonomia ou à solidariedade, como indica a LDB, bem como destaca a menção a pautas difundidas quase que unanimemente pelas fundações e institutos voltados à educação, como o aprimoramento profissional, o uso estratégico de avaliações, o ensino integral e o aperfeiçoamento da “governança e gestão”. A participação intensa de seus membros na aprovação da Reforma do Ensino Médio, a defesa da subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados de avaliação nacional e internacional, a redução do professor “a um manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações”, corroboram a prioridade desse *think tank* aos interesses do neoliberalismo (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11).¹⁶

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 28 de jul. 2017.

¹⁶ Oportunamente, uma análise comparativa dos documentos produzidos por organismos internacionais voltados ao desenvolvimento, como o Banco Mundial e a OCDE, e os elaborados pelas *think tanks* permitiria aprofundar a compreensão das estratégias e dos pressupostos mobilizados na direção de um mesmo ideário de caráter prioritariamente neoliberal, que acaba tendo como efeito certa hegemonia nos diagnósticos, nas críticas e nas proposições, alimentando a ideia de um consenso. É o caso, por exemplo, do documento do Banco Mundial, *Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda* (BRUNS et al, 2012), que sugere aspectos similares ao TPE quando avalia a qualificação dos professores, a escola integral e sobretudo a ênfase no ensino médio e na qualificação para o mundo profissional. O documento ainda chama atenção pelo destaque positivo reservado a iniciativas de instituições e unidades da

A *Aliança Brasileira pela Educação – ABE*, interessada na atuação direta no interior das instituições escolares, é a segunda organização por nós analisada e que se apresenta como exemplar de estratégias voltadas enfaticamente para a gestão da escola. Na verdade, trata-se de um *think tank* recente, lançado oficialmente em agosto de 2016, embora há mais tempo preste serviços à rede de educação básica, especialmente em Minas Gerais. As primeiras iniciativas do grupo original dessa organização na área educacional são registradas em 1966, como um curso pré-vestibular, intitulado Pitágoras; em 1972 se concretiza com o Colégio Pitágoras, para alunos da educação básica; em 1999 se forma a Fundação Pitágoras, com o objetivo de viabilizar projetos educacionais em instituições públicas e privadas; nos inícios dos anos 2000 é instituída a primeira Faculdade Pitágoras, em parceria com a *Apollo International*, do Arizona, USA; em 2007 é o ano da abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional; em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro da *Advent International*, que se tornou parceira na empreitada; a partir de 2010, a Kroton acentua o processo de aquisição de universidades e faculdades, cursos presenciais e a distância, fundindo-se, em 2013, com a Anhanguera Educacional. Atualmente a Kroton Educacional se destaca como uma organização educacional com fins lucrativos, possui cerca de 1 milhão de alunos no ensino superior; 910 polos de Educação a

federação alinhados às metas do TPE, como o programa *São Paulo Faz Escola*, da Secretaria estadual de Educação paulista, a escola integral e o programa *Escolas de Referência* criado no Ceará por iniciativa do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o programa *Jovem de Futuro* do Instituto Unibanco, a gestão das escolas em Minas Gerais e por fim as iniciativas do TPE (p.86 *et seq.*). O documento do mesmo Banco Mundial sobre o ensino médio técnico (VET, na sigla para o inglês *vocational and technical education and training*) é ainda mais próximo às conclusões do TPE e mesmo da reforma do ensino médio aprovada no início de 2017: conclui pela necessidade de “alinhar a provisão de ensino técnico às necessidades do mercado”, “implementar controle robusto do sistema de avaliação”, promover “especialização docente para o ensino técnico mais ‘relevante’” e “práticas pedagógicas inovadoras” (ALMEIDA, R. et al, 2016, p.83-84).

Distância, espalhados pelo país; 228 mil alunos da Educação Básica; e mais de 600 escolas parceiras.¹⁷

Enquanto Fundação Pitágoras, com o cognome de Conspiração Mineira pela Educação, a organização tornou-se reconhecida pelo trabalho de gestão educacional nas escolas de Educação Fundamental, na aplicação da metodologia Sistema de Gestão Integrado, SGI, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. O SGI foi implantado em 110 municípios e 1.098 escolas, envolvendo 2.975 educadores e 728.000 alunos. O sistema foi criado com base em critérios de excelência aplicados na gestão empresarial e adaptados aos moldes educacionais, na busca do “alto desempenho do aluno”, que pode ser verificado por meio de avaliações externas. É chamado integrado por tentar articular os esforços das diferentes esferas envolvidas no processo educacional: a Secretaria Municipal de Educação (SME), a escola, a sala de aula e o aluno, a fim de padronizar as missões, as metas, as estratégias, os procedimentos. O resultado é o avanço significativo dos alunos, nas suas habilidades de leitura, escrita, cálculo, expressão oral e solução de problemas.¹⁸

O diretor, enquanto gestor da escola, assume centralidade organizacional nesse processo de concretização de metas e de resultados; ele se torna o líder na aplicação da metodologia e, ao mesmo tempo, o responsável primeiro pelo sucesso ou fracasso das notas nas avaliações externas. Os professores, por sua vez, são as segundas vítimas; ou serão recompensados pelo bônus prometido; ou podem até serem afastados da escola por incompetência técnica. Os alunos, por sua vez, certamente terão um bom aproveitamento nas disciplinas priorizadas no processo de aprendizagem; mas a formação humana e cidadã vai além dos conhecimentos técnicos; inclui a solidariedade, a formação crítica, o compartilhamento de experiências

¹⁷ <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em 07 de agosto de 2017.

¹⁸ Disponível em: <http://fundacaopitagoras.com.br/atuacao/> Acesso em 28 de jul.2017.

educativas e outras qualidades que se atritam com os valores defendidos pela SGI.

Pode-se afirmar que a gestão de uma escola pública é, também, uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, implicando no reconhecimento de que o próprio contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas visões do mundo e confrontos de diferentes racionalidades, não sendo, por isso, a gestão escolar uma questão de simples competência técnica ou instrumental (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2016, p. 212-3).

É essa experiência “bem-sucedida” em Minas Gerais, de transformarem os diretores em gestores de escola, de conduzirem as escolas como empresas, que a *Aliança Brasileira pela Educação*, reforçada pelas articulações nacionais e internacionais da Kroton, veio cultivar recentemente em solo paulista, com apoio explícito da Secretaria Estadual de Educação. O programa lançado tem a proposta de atuar capacitando gestores das redes públicas, por meio de encontros sistemáticos mensais. A atuação da Aliança começa na capital paulista, e seguirá para os demais estados e municípios de forma gradativa, de acordo com as localidades mais vulneráveis, levando em consideração o cenário econômico e social. Inicialmente, serão criados 6 grupos de trabalho em São Paulo, abrangendo 300 escolas e atingindo cerca de 300 mil alunos.¹⁹

Adorno e Becker, em seus diálogos na década de 1960, já viam na competição, como princípio didático no aprendizado escolar, um elemento de educação para a barbárie e se posicionavam contra a frieza, a indiferença, a luta de um contra o outro, que a atitude competitiva gerava: “Se as pessoas não

¹⁹ Ver: “Kroton lança a Aliança Brasileira pela Educação”. Disponível em: <http://www.naoperdenao.com.br/2016/09/kroton-lanca-alianca-brasileira-pela.html>; também em: “Educação dá início a novo programa de capacitação de líderes escolares”. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-da-inicio-a-novo-programa-de-capitacao-de-lideres-escolares>. Acesso em 28 de jul.2017.

fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, (...), então Auschwitz não teria sido possível” (ADORNO, 1995b, p. 134). O que pensariam esses educadores em relação à formação escolar, cerca de cinquenta anos depois, quando a competição entre alunos, entre docentes, entre gestores de estabelecimentos educacionais se torna uma norma de conduta e de realização (de)formativa? “A relação do sujeito com ele mesmo foi profundamente afetada”. A competição, em tempos de capitalismo neoliberal, foi levada a seu extremo, até nas relações escolares. Os participantes do processo educacional passam a ser julgados não pelos valores da cooperação, da solidariedade, pelos critérios éticos e políticos próprios de uma sociedade democrática; e sim por sua eficiência, pelo seu empreendedorismo, pela sua competência em sobressair-se em relação ao outro. “Predomina a relação custo-benefício”; prevalece “a construção de uma nova subjetividade contábil e financeira” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201; 313)

E, como se pode deduzir pelas características constitutivas do neoliberalismo, a violência contra si mesmo e, sobretudo, contra o outro, perpassa ininterruptamente o processo de aprendizagem, a vivência na família, na sociedade, no trabalho, no lazer, na intimidade. Trata-se de uma violência cotidiana, naturalizada, insidiosa e permanente, que pesa sobre os sujeitos em sua luta pela sobrevivência, resultante de um quadro normativo global, que, como uma (anti) ética abrangente, orienta as condutas, as escolhas, o dia-a-dia de todos os combatentes. A sala de aula se transforma em um laboratório de tensões, de disputas. O outro é apresentado ou percebido sempre como um rival, um concorrente, alguém a ser vencido e superado na realização do estudante como um jovem-empresendedor, como um capital humano bem-sucedido. A concorrência se dissemina tanto em nível individual quanto na própria escola, transformada em vetor de *rankings* na obtenção de conceitos superiores em repetidas avaliações nacionais ou internacionais.

Essa violência sutil, mas incisiva, destilada pelo empreendedorismo nas relações escolares, gera um clima de desconfiança e insegurança entre os participantes do processo educativo. Por estar a escola constantemente dependente de uma avaliação positiva, a competência do gestor da escola e a responsabilidade – ou mesmo culpa – do professor estão cotidianamente sob suspeição, seja pelos pais dos alunos, seja pelos setores da administração municipal, estadual e federal ou ainda pelos organismos que pautam os diagnósticos, as avaliações e as supostas soluções, incluídos órgãos de fomento e os *think tanks*. Essa insidiosa violência é naturalizada inclusive no vocabulário cotidiano, nas escolas, nos documentos de análise e proposição, na legislação, que significativamente traduzem como “agenda” – ou seja, um inventário de metas e objetivos a se cumprir – o termo *agenda*, que no inglês sugere muito mais uma pauta de discussão e planejamento. A “agenda” homogeneiza diferenças, desconsidera peculiaridades, compara o incomparável.

“A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no ‘premiar, punir e corrigir os desvios da meta’ não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial” (FREITAS, 2014, p. 1099). Transformar a escola e a sala de aula em uma empresa, gerida pelos critérios do capital, não é uma proposta condizente à educação e nem aos docentes e discentes, pois estes, para serem coerentes com o conceito de formação (*Bildung*) devem pautar suas atividades pelos valores que apontam na direção de uma sociedade mais justa, solidária e participativa.

Referências

ABELSON, Donald E. Alguien está escuchando? Evaluando la influencia de los *think tanks* em las políticas. In: GARCÉ, Adolfo; UÑA, Gerardo (compil.). **Think tanks y políticas públicas en**

Latinoamérica: dinâmicas globales y realidades regionales. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007, p. 15-50.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 62-75.

ADORNO, Theodor W. Educação contra a Barbárie. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p.155-168.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

ALMEIDA, Rita; AMARAL, Nicole; DE FELICIO, Fabiana. **Assessing Advances and Challenges in Technical Education in Brazil**. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank Group, 2016.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda**. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2012.

CAMINI, Lucia. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Tese** (doutorado em Educação)-UFRGS, 2009.

BAGGIO, Kátia G. Conexões ultraliberais nas Américas: o *think tank* norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC**, Campo Grande, MS, 2016. <http://anphlac.fflch.usp.br/> Acesso: 28/07/2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Estado de Sítio).

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria H.; JORGE, Tiago. **Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores em Minas Gerais**.

Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.10, n.17, p. 199 - 214, 2016.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital em ação na política Educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Ano 10, Nº 15/2012, p. 1-29.

MARTINS, André. S. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu, 2008. v. 1. p. 1-16.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Proposições, Campinas**, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

RIGOLIN, Camila C. Dias; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. Por dentro dos “reservatórios de idéias”: uma agenda de pesquisa para os *think tanks* brasileiros. **Liinc em Revista**, v.8, n.1, março, 2012, Rio de Janeiro, p 20-33 DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v8i1.460>

RODRIGUES, Priscilla de Paula. Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio. **Tese** (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo-FFCL-Ribeirão Preto, 2016.

SILVEIRA, Luciana. **Fabricação de ideias, produção de consensos**: estudo de caso do Instituto Millenium. Dissertação (mestrado em Sociologia)-Unicamp, 2013.

TEIXEIRA, Tatiana. **Os think tanks e sua influencia na politica externa dos EUA**: a arte de pensar o impensavel. Rio de Janeiro, RJ; [Niteroi, RJ]: Revan: UFF, 2007.

III

Desenvolvimento tecnológico, formação em nível superior e mercado de trabalho, 2009 ¹

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 (Adorno e Horkheimer, 1944)

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 (Adorno, 1967)

A intenção, nesta conferência de abertura do II Ciclo de Estudos da UNIFAMMA, é analisar a temática a mim solicitada, em três momentos interligados: 1. A ambiguidade do desenvolvimento tecnológico; 2. A invasão das novas tecnologias nas salas de aulas, nas relações ensino-aprendizagem, nas atividades dos docentes e dos discentes; 3. Refletir sobre algumas questões que o desenvolvimento tecnológico traz para a formação do universitário dos dias de hoje.

1) *O desenvolvimento tecnológico carrega em seu interior uma profunda ambivalência: fruto da relação íntima entre ciência, técnica e capital, ao mesmo tempo em que cria maravilhas e deslumbra os homens (como a internet e a medicina nuclear), gera igualmente situações que envergonham a raça humana (como Auschwitz e os mísseis balísticos sobre a Palestina e o Iraque). A*

¹ Este ensaio foi apresentado como Conferência no Centro Universitário Metropolitano de Maringá – UNIFAMMA, em 2009. Texto Inédito

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.

A maior parte dos escritos sobre a ciência moderna e a tecnologia contemporânea tende a enfatizar os inegáveis benefícios do progresso para a humanidade, ou seja: a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais. Mas existe também o lado sombrio das novas tecnologias, que pesa sobre nós. E esse lado obscuro precisa também ser iluminado, para que apareça em toda a sua crueza e crueldade. Além de que, com a intensificação das transformações tecnológicas, a dimensão sombria do desenvolvimento se faz tão assustadora, que seus malefícios prevalecem sobre os benefícios à humanidade.

Theodor Adorno, pensador alemão, que viveu nos anos 1903-1969, no ensaio “Educação após Auschwitz, publicado em 1967, nos traz elementos reflexivos sobre a ambivalência da técnica. Diz ele:

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 (...). 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

a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. (In Cohn, 1986, p. 41-42)

A ambivalência da técnica figura 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 obscurecida diante da confusão em relação a suas finalidades. Essa ambiguidade, somada à voracidade das tecnologias que têm alcançado patamares incríveis 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

A relação com a técnica/tecnologia é ambígua por que seu desenvolvimento, desde os primórdios do sistema capitalista, é igualmente ambíguo. O mesmo pensador frankfurtiano, acima citado, Theodor Adorno, em livro escrito com seu concidadão, Max Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento*, em 1944, nos Estados Unidos, tempo em que predominavam as tecnologias mecânicas e o capital não se caracterizava como global, mostram o porquê de a técnica, articulada à ciência e ao capital, ser ambivalente: Dizem eles:

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 (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

Uma ideia-chave que perpassa a análise desses dois pensadores é que os desastres causados pela civilização técnica (fome, desemprego, guerras mundiais, desigualdades) não são acidentes de percurso, efeitos colaterais, mas resultado concreto do progresso bem sucedido. Este é o culpado de seu oposto. Eles

não negam os benefícios do progresso, mas apontam também seus malefícios. “No trajeto da mitologia à logística – dizem – o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (*Idem*, 1985, p. 48).

Nishitani, filósofo japonês (citado por Santos, em 2003), em meados dos anos 1950, também apontava a tendência à perda do humano como resultado das inovações geradas pelas hoje ultrapassadas tecnologias mecânicas. Para ele, as máquinas são a suprema incorporação das leis da natureza pelo homem. Se, de um lado, assumir cada vez mais o controle das leis da natureza significava um grau maior de liberdade de uso dessas leis, uma menor sujeição à natureza, por outro lado, com o surgimento da era das máquinas este movimento estaria sofrendo um processo de inversão: o que controlava está sendo agora cada vez mais controlado; as leis da natureza, através do processo de mecanização, estariam reassumindo o controle sobre o homem que as controlava. Dá-se uma profunda inversão que se manifesta como perversão do antigo relacionamento do homem com a natureza. A intensificação da racionalidade científica, que está gerando uma natureza cada vez mais ‘desnaturalizada’, leva o homem a “comportar-se, como se estivesse usando as leis da natureza completamente de fora”, e instaura um modo de ser que se apoia no niilismo ². E Santos conclui suas considerações sobre a análise de Nishitani:

A racionalidade da vida leva o homem a submeter-se às máquinas que ele mesmo construiu; por outro lado, o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da moralidade da conduta humana, já que o processo fortalece um modo de ser pré-reflexivo, não-racional e não-espiritual. (SANTOS, 2003, p. 236)

² NISHITANI *apud* SANTOS, *Politizar as Novas Tecnologias – o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003, p. 235.

A intensificação da mecanização do homem e da relação perversa entre homem e natureza é constatada também nos ensaios de Dick sobre o homem, o androide e a máquina, escritos vinte anos depois dos textos de Nishitani. Estamos agora em meados dos anos 1970, nos inícios da revolução da microeletrônica. Para Dick, “a maior mudança que ganha terreno em nosso mundo é, provavelmente, a tendência do ser vivo para a reificação, e ao mesmo tempo a recíproca animação do mecânico. Já não temos categorias puras do ser vivo e do ser inanimado” (*Apud Santos, 2003, p. 237*). Segundo ele, no futuro vão existir milhões de seres híbridos e teremos muita dificuldade para defini-los como homens ou como máquinas. Dick nos mostra que a realização desse indivíduo que tenta escapar da mecanização se faz através da intensificação do próprio processo de mecanização. O homem insensatamente busca se emancipar dos domínios da tecnologia, que o devora, usando cada vez mais tecnologia.

Os ensaios de Dick continuam as análises de Adorno/Horkheimer e Nishitani, segundo as quais o progresso da ciência e da tecnologia é ambíguo e caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade. Agora que o desenvolvimento das forças produtivas teria alcançado as condições de acabar com a fome na terra, pessoas e nações inteiras são dizimadas pela miséria. A progressiva mecanização da vida do homem o transformou em um sujeito irracional, que se submete prazerosamente à máquina.

A partir da década de 1990, a tecnociência, que ajudou a produzir o capital global, articulada a esse mesmo capital, vem tornando ultrapassados os modos de produzir, de viver e de pensar do homem; não só, vem tornando ultrapassado o próprio ser humano. Kurz, um dos principais críticos das consequências do casamento da investigação científica com o processo produtivo, se manifesta sombriamente contra esse novo padrão de produtividade. Para ele, a introdução da microeletrônica, com seus potenciais de automatização inimagináveis, em todos

os setores da reprodução social, gerou intensificação absurda do processo produtivo, com reflexos profundamente prejudiciais aos trabalhadores, além de potencializar indefinidamente a racionalização da produção e da vida. Mas os trabalhadores não sofreram apenas problemas psíquicos e físicos; viram-se atingidos, sobretudo, porque perderam seu espaço e importância no processo produtivo. E tem mais: o caráter excludente das novas forças produtivas não diz respeito apenas a pessoas, e sim até a nações inteiras.³

Ninguém precisa da grande maioria dessas massas desarraigadas, que levam uma vida miserável e improdutivo. O instinto voraz da razão instrumental capitalista se faz mais e mais predatório: quem não tiver valor de troca e nem poder de compra não é mais um ser humano, mas uma porção de biomassa.

Em suma, nos depoimentos desses autores críticos do capitalismo, 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. As consequências foram, dentre outras: a reificação do indivíduo e sua submissão à máquina; o fortalecimento de um modo de ser pré-reflexivo; intensificação absurda do processo produtivo; concentração de rendas, desemprego estrutural e criação de indivíduos e nações “descartáveis”.

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”⁴. 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

³ KURZ, *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*, 1996, p. 10-14; 85.

⁴ SEVCENKO, *A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha-russa*, 2001, p. 19.

emancipação do indivíduo e da sociedade. Essa perspectiva nos leva ao segundo ponto de nossa conferência.

2) As novas tecnologias invadem cada vez mais as escolas, as salas de aulas, as relações ensino-aprendizagem, as atividades dos docentes e dos discentes. As escolas, as universidades, sobretudo, as particulares, ou introduzem em seus afazeres acadêmicos as novas tecnologias ou perderão cada vez mais alunos para as concorrentes.

“As ações da experiência estão em baixa”, afirmava Walter Benjamin em seu ensaio “Experiência e Pobreza”, de 1933. E justificava sua triste constatação: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (p.115). Essa nova forma de miséria, que se manifesta em diversos momentos e espaços, faz da escola um lugar reservado. As novas tecnologias estão adentrando as salas de aulas e os alunos e professores estão cada vez com menos tempo para fazer experiências. A adoção do xérox como material de ensino, o uso insistente de *Data-Shows* como privilegiado recurso didático, e, sobretudo, a utilização do computador e do ciberespaço, são alguns dos aparatos tecnológicos através dos quais os novos tempos condicionam o professor em sua tarefa de formação. E como privilegiar no processo de formação instrumentos obstinados que trazem em sua própria constituição a praticidade, a funcionalidade, a aceleração, a fragmentação e transmitem essas “virtudes” a seus usuários? E como trabalhar na sala de aula com jovens que chegam à universidade aturdidos pelos inúmeros aparelhos tecnológicos que permeiam seu dia-a-dia, seu trabalho, seus entretenimentos? Os aparelhos nos moldam à sua imagem e semelhança.

Os computadores cada vez mais se introduzem nas salas de aula como parceiros do ensino e da aprendizagem. Em algumas escolas eles se reúnem em salas apropriadas – os laboratórios de informática – e, plenos de informações e conhecimentos, se colocam à espera de docentes e discentes que os procuram para

fins específicos de pesquisa e/ou de entretenimento. Em outras eles deixam de ser parceiros para se tornarem os mediadores primeiros da docência e da investigação. Os alunos são incentivados a se conectarem com outros lugares e pessoas, a navegarem curiosos e receptivos pelos horizontes infindos das redes, a procurar nos sites do ciberespaço as informações solicitadas pelos seus mestres. E o material didático tradicional é substituído por informações da Wikipédia, por softwares educativos, cada vez mais numerosos no mercado, que tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e “produtivo”: Assim o dizem seus clientes! E o docente que não se submete a esses novos rituais carrega a pecha de anacrônico, “dinossauro”. E as escolas particulares, que não fazem propaganda de suas salas de informatização e/ou dos modernos aparatos tecnológicos no ensino, perdem alunos ou são obrigadas a cobrar um preço inferior pelas suas ofertas. Professores e alunos, encantados com os meios tecnológicos, correm o risco de abandonar a relação de aula propriamente dita, como sucessão de atividades receptiva, expressiva e reflexiva, para torná-la um simples espetáculo.

A aceleração da vida contemporânea sob o ritmo das novas tecnologias nos empurra continuamente para o amanhã, para o intenso trânsito das máquinas, para os *fast foods*, para os noticiários, para o prático, para a “novidade”. E a experiência, para ser formativa, precisa se voltar para o passado, para redimi-lo de seus pesadelos, precisa de tempo para se constituir. Porém, o tempo para maturar uma ideia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra as imposições ininterruptas do sistema, nos é cada vez mais surrupiado no processo formativo. E como não podia deixar de ser, a vivência, o fazer tudo correndo, também se instalou nos umbrais da academia.

Benjamin já pressentia nos anos 1930 que a “pobreza de experiência” não era um problema puramente individual, psicológico, subjetivo. Era o mal-estar de uma época, civilizada,

tecnicamente desenvolvida, que constrói um fosso entre a herança cultural criativamente construída pela humanidade e o homem ocidental. “A experiência nos foi subtraída”. Benjamin concluía assim essa ideia: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’”⁵. A mercantilização da cultura, o monstruoso desenvolvimento da técnica, a miséria da vida humana, levaram os indivíduos a substituírem a experiência pelo prático, pelo funcional.

Ao mesmo tempo, com a necessidade política de dar escola a todos, o ensino foi progressivamente massificado e os professores rebaixados a um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem. A indústria cultural, através da farta editoração e distribuição de livros didáticos — que facilita o ensino e padroniza a aprendizagem —, através dos vídeos, dos *softwares* educativos, tomou de assalto a sala de aula e reduziu drasticamente os resquícios de autonomia ainda sonhados na educação formal. No binômio “ensino-aprendizagem”, o ensino foi deixado de lado e enfatizada a aprendizagem. Nesse processo educacional, inicialmente o aluno torna-se o centro e o artífice de sua aprendizagem, pela aplicação de métodos ativos, de dinâmicas de grupo, da valorização da pesquisa individual; mas, logo depois, a centralidade é assumida pelos aparelhos tecnológicos, esses novos seres inteligentes, apreendentes e fascinantes.

A desvalorização do professor se manifesta em nosso tempo por inúmeras medidas implementadas pelas políticas públicas e empresariais — contenção salarial, aumento de alunos nas salas de aulas, supervalorização dos livros didáticos (nos anos 1980-2000) e dos *softwares* educativos (hoje em dia), introdução dos computadores e da realidade virtual no ensino formal — e pela falta de reconhecimento de sua autoridade e de sua profissão pela sociedade contemporânea, que o vê apenas

⁵ BENJAMIN, *Experiência e Pobreza*, 1985, p. 119.

como um instrumento a mais. E o aluno que ingressa à sala de aula — assistente assíduo das novelas ou dos inúmeros programas de canais alternativos, navegador *expert* das envolventes ondas da Internet, frequentador *habituê* das cativantes conversações dos *chats* — perde o encantamento com o ensino formal, vê a escola como um local desestimulante, anacrônico, enfadonho.

A massificação e a tecnologização do educar se fazem presentes de maneira acentuada no ensino superior, mesmo em universidades tidas como de boa qualidade, que se atrelam ao mercado e a suas estratégias para sobreviver. Transformam-se em universidades operacionais, regidas por contratos de gestão, avaliados por índices de produtividade, calculadas para serem flexíveis. (...). Nelas, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-Rom. (...). Desapareceu a marca essencial da docência: a formação”.⁶

O professor universitário é obrigado a trabalhar com 80 alunos em sala de aula: como manter a atenção do educando, o nível de seriedade e de profundidade do ensino, a qualidade da avaliação? Ele se vê compelido a ‘estetizar’ sua aula, com vídeos, data-shows, músicas, para torná-la palatável, à semelhança da indústria cultural que embala suas mercadorias para atrair os compradores.

Por sua vez, o desenvolvimento tecnológico, no contexto do capitalismo global, influencia de tal maneira o ensino superior que as grades curriculares dos cursos, bem como as atividades de docência e de pesquisa (quando existem!) são orientadas quase que apenas para atender às expectativas e exigências do mercado de trabalho. O parâmetro de que o sistema escolar tem de se configurar como um mercado educacional — levando as escolas a definir estratégias competitivas para conquistar

⁶ CHAUI, *A universidade pública sob uma nova perspectiva*, 2003, p. 7.

espaços que atendam de forma competente à diversidade de consumo por educação — tende a se universalizar. E, segundo Ianni, “tudo isso está sendo orquestrado pelo Banco Mundial, cuja visão de sistema de ensino está atrelada à profissionalização, visando adequar os indivíduos às exigências das atividades produtivas e da circulação do mercado mundial”⁷. A priorização de um novo modelo educacional fundado na sofisticação tecnológica, que determina um novo perfil ocupacional e os requisitos de qualificação do trabalhador, se coaduna com as diretrizes acima. Trata-se de uma visão produtivista da educação, que se orienta pelos princípios da adaptabilidade e ajuste de mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade.⁸

A ideologia do *homo economicus* invade todas as esferas da vida e se torna programa também na formação universitária. Robert Kurz, em seu ensaio “A comercialização da alma” analisa com propriedade essa questão. É verdade que os sistemas educacionais sempre se deixaram nortear pela visão de mundo dominante; mas hoje, particularmente, o economicismo desenfreado tomou conta da educação escolar em todos os níveis, secundarizando a tarefa da formação dos estudantes. Para o pensador alemão, por volta dos anos 1990, nos países europeus foram promovidas intensas campanhas para orientar o setor educacional em direção à economização e comercialização da vida. E essa visão de mundo começou a ser vivenciada desde a infância. Visavam com isso fazer com que as relações sociais se transformassem em relações de oferta e procura e os contatos humanos em “contatos com os clientes”. (KURZ, 2004, p. 253-254)

Se isso aconteceu na Europa, seus reflexos também se fazem fortemente presentes por aqui. Assim, nas universidades tanto o ensino quanto a pesquisa assumiram como característica

⁷ IANNI, *Teorias da globalização*, 1996, p. 7.

⁸ MONTEIRO, *Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade?*, 2000, p. 53.

predominante a orientação imediata para o mercado. Os estudantes são incentivados, desde o início, a considerar tudo o que aprendem sob o ponto de vista da utilidade e estimulados a montar os seus negócios e se tornarem, ainda enquanto escolares, “jovens empresários” ou “empresários juniores”. E os professores pesquisadores, ou desenvolvem investigações diretamente encomendadas pelas empresas, dentro da própria instituição de ensino, ou não recebem verbas específicas para tal. Muitos, inclusive nas universidades públicas, fazem da própria instituição um local de pesquisa diretamente vinculado a seus interesses comerciais e chegam a organizar o local de pesquisa como uma firma segundo os critérios empresariais. Estudos culturais, humanidades, ciências sociais, bem como as pesquisas teóricas, “sem objetivos práticos imediatos”, mesmo nas ciências naturais, são vistas como perfumaria, divagações, banalidades. Valorizados e fomentados são os cursos que levam o estudante diretamente ao mercado de trabalho: informática, engenharias, economia empresarial, administração etc.

Num tempo em que a ideologia do *homo economicus* invade as salas de aulas, em que a educação, com a intermediação das novas tecnologias, vai se transformando progressivamente em um serviço que deve ser cobrado, e em que a escola se apresenta apenas como uma das instâncias de qualificação para os trabalhadores (ao lado das empresas e sob a hegemonia delas), que “virtudes” (qualidades) o sistema capitalista global espera que a instituição escolar ensine a seus educandos?

Os discursos dos representantes do capital e dos apologistas da intermediação das novas tecnologias na educação escolar se aproximam muito nos termos e na orientação ideológica: desenvolver competências e habilidades que deem ao educando condições de ingressar no mercado de trabalho e se adaptar continuamente às mudanças geradas pela aceleração tecnológica. A prioridade de um modelo educacional, fundado na sofisticação tecnológica, exige que a qualidade de ensino seja entendida como produtividade e

atendimento às necessidades do mercado. “A educação brasileira contemporânea – diz Frigotto –, por estar mais voltada para o mercado, propõe que a qualidade se oriente por princípios como: adaptabilidade e ajuste de mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (*Apud* MONTEIRO, 2000, p. 52). Uma educação enquadrada nos parâmetros do pragmatismo utilitarista, voltada ao atendimento das necessidades mais prementes do aluno-futuro-trabalhador. E, para tanto, é fundamental que as escolas se transformem em parceiras das empresas contratantes.⁹

3) *Essa realidade traz, para os que se dedicam ao ensino superior, questões cruciais, tais como: O que significa para o homem e para a sociedade atual o fato de o desenvolvimento tecnológico estar atrelado ao capital global? Como, na tensão desigual entre formação e informação – a mercadoria primeira do capitalismo global – realizar a formação universitária? Como formar ao mesmo tempo para o mercado de trabalho e para a vida humana?*

Theodor Adorno, no final dos anos 50 do século passado, na conferência *Teoria da Semiformação*, ao analisar a crise da formação cultural de seu tempo, na Alemanha, nos fazia ver que lutar com firmeza pela formação depois que a sociedade a privou de sua base é algo fora de moda; no entanto, a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era reflexão crítica sobre a semiformação, em que tinha ela se convertido (2003, p.27). Se na era das revoluções mecânicas lutar pela formação na educação escolar era anacrônico, como persistir nesse ideal nos dias de hoje? Partimos do pressuposto, à semelhança do pensador frankfurtiano, de que na luta desigual entre formação e informação, o elemento mais frágil, a formação, ainda é o ponto de apoio para uma possível

⁹ BIANCHETTI, *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação, 2001, p. 229.

emancipação. O que significa, pois, formação em tempos de tecnologias digitais e genéticas?

Giacóia Junior, no texto “A Educação em Nietzsche e Adorno”, extrai do ensaio de Adorno, “A Filosofia e os Professores”, elementos que nos ajudam a entendê-la melhor. Para ele, “formação” traduz a categoria alemã *Bildung*, que pode ser entendida como “formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; (...) cultivo espiritual, cultura (2004, p. 01)”. Para Giacóia Junior, duas palavras são escolhidas inicialmente por Adorno para aludir à *formação*: pessoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que tem “horizonte” e “sensibilidade espiritual”. Para tanto exige-se delas “capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor”. (GIACÓIA JUNIOR, 2004, p.04)

Marilena Chauí (2003), no artigo *A universidade pública sob nova perspectiva*, após questionar o tipo de docência predominante nas universidades operacionais (habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; habilitação em que prevalece a transmissão e o adestramento), nos mostra o que significa formação para ela:

Antes de tudo uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p.12)

As diversas matizes que constituem o denso conceito de formação nos mostram que a educação universitária não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação universitária deve, sim, ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios profissionais e sociais que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação universitária e seu potencial presente em todas as disciplinas, sobretudo nas técnicas e específicas, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. “Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica”.¹⁰

Reduzir a educação escolar à transmissão de conhecimentos técnicos, à habilitação dos estudantes para o mercado de trabalho, sem fecundar esses conhecimentos e habilitações com o tempero da formação cultural é, de um lado, favorecer o surgimento de uma consciência reificada, de uma relação consumista com as produções culturais, e, de outro lado, contribuir para a banalização da vida espiritual e para o atrelamento da educação a exigências heterônomas. Formar os educandos na universidade significa criar condições para que eles apreendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas e em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia a dia.

Formar homens na educação universitária significa colocar os educandos em diálogo constante com os clássicos de sua área que, através de seus escritos e ensinamentos, ajudaram a

¹⁰ ADORNO, *A Filosofia e os Professores*, 1995, p. 62.

construir a cultura, a ciência e a história da humanidade e, ao mesmo tempo, discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade lhes apresenta como desafios. Nessa perspectiva os impactos das transformações na maneira de pensar, agir e se comportar gerados pela ciência e pelas novas tecnologias devem fazer parte integrante de sua formação escolar. E a capacidade de reflexão, o espírito crítico, a faculdade de julgar, a competência em integrar os múltiplos saberes na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo e senso de valor continuam sendo as virtudes da boa formação.

Mas, há uma questão central que perpassa o sentido da boa formação: o tempo. Para se formar um bom profissional é preciso tempo para estudar, para ler, pesquisar, refletir, amadurecer as ideias; tempo para o debate, para o encontro com o outro; tempo para construir experiência. O mundo da técnica nos fez cada vez mais apressados. É preciso se contrapor ao mundo da técnica que nos roubou o tempo de se fazer experiência. O que é feito com atropelo, com pressa, com repetição, pouco contribui para a formação. Só com vagar e acolhimento é possível continuar em busca do tempo que nos foi tirado e desvendar o que de mais original se encontra no interior de nós mesmos e da sociedade. Por outro lado, recuperar esse tempo é tão difícil quanto lutar por uma sociedade justa e democrática. Aliás, o capital que, com o auxílio das novas tecnologias, perpetua as injustiças e as desigualdades em nosso admirável mundo globalizado é o mesmo que nos rouba o tempo de vida e de experimentações. No entanto, é preciso continuar em busca do tempo perdido!

Termino esta minha exposição com uma citação do pensador e educador espanhol Larossa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais

devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2004, p. 160)

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. A Filosofia e os Professores. In ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 51-74.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In **Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação**. São Carlos: UFSCar, 2003 (publ. interna).

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 1986.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

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

CHAUÍ, M. A universidade pública sob uma nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez 2003, n. 24, p. 5-15.

GIACÓIA JUNIOR, O. A Educação em Nietzsche e Adorno. In **Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2004 (publ. interna).

IANNI, O. Teorias da globalização. In **Cadernos de Problemas Brasileiros**, nº 318, nov/dez 1996.

KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1996.

KURZ, R. A comercialização da alma. In KURZ, R. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora: Editora UFJF/Pazulin Editora, 2004, p. 249-257.

LAROSSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MONTEIRO, M. A. Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade? In **Presença Pedagógica**, v. 6 nº 33, maio/junho 2000, pp. 47-57.

PUCCI, B. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. In Moreira, A. da S.; Pucci, B.; Zamora, J. A. **Adorno, educação e religião**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2008, p. 61-75.

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

IV

Educação a Distância, Qualidade do Ensino, ambivalências: Entrevista, 2012 ¹

Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais (...) então Auschwitz não teria sido possível (Adorno, 1965)

1). Quais são os principais problemas sobre EAD que surgem em cursos de formação inicial de docentes de Educação Básica?

R. São muitos. Em meu projeto de pesquisa pretendo analisar três tipos: 1) Problemas sobre a EAD em geral; 2) Problemas sobre a EAD nas IES Públicas, vinculadas à UAB; 3) Problemas sobre a EAD nas Instituições Privadas de Ensino. Em relação ao primeiro tipo, destaco: a) qualidade da formação na EAD; b) autonomia do educando de EAD; c). o trabalho docente na EAD; em relação ao segundo, destaco: a). a racionalidade administrativa se sobrepõe à racionalidade pedagógica; b). CONAE *versus* UAB; a primeira não aceita a formação inicial em EAD; a segunda prioriza essa opção; c). A UAB como modelo de EAD; em relação ao terceiro tipo, destaco: a). a educação enquanto serviço a ser cobrado; e não enquanto direito; b). a lógica privatista nos cursos de EAD; c). A EAD ultrapassou, em matrículas, a Educação presencial nos cursos de Pedagogia.²

¹ Entrevista de Bruno Pucci ao Instituto Humanitas da UNISINOS, realizada pela jornalista Márcia Rosane Junges, em São Leopoldo, Região Metropolitana de Porto Alegre, RS, 2012.

² Siglas: EAD = Educação a Distância; UAB = Universidade Aberta do Brasil; IES = Instituição de Ensino Superior.

2). Quais são os maiores desafios da EAD nesse tipo de educação?

R). Para mim continua sendo a questão da qualidade do ensino; que, aliás, é também o grande problema da Educação Presencial. Mas na EAD, essa questão se faz mais premente, porque, majoritariamente o curso é ofertado a pessoas que, — ou por razão de pertencimento às classes sociais inferiores, ou por habitar em lugares distantes com difícil acesso à universidade, ou por trabalhar muito para sobreviver e não dispor de tempo útil para estudos, ou por não possuir afinidades motoras com os ágeis aparatos tecnológicos, ou, muitas vezes, por todos esses motivos —, não tiveram condições de ingressar na academia. Portanto, o curso é ofertado a pessoas que apresentam dificuldades enormes de aprendizagem; e, precisam mais ainda do contato, do relacionamento com o professor e com os colegas, do diálogo; elementos que a EAD, de modo geral, não privilegia.

3). Em que aspectos a Teoria Crítica da Sociedade e o legado de Adorno em específico, são parâmetro para a formação de educadores através da EAD?

R). De um lado os escritos de Adorno e dos teóricos da Escola de Frankfurt sobre dialética negativa, racionalidade instrumental, ambiguidade da técnica, vinculação da técnica ao capital desde as origens da burguesia, nos ajudam a examinar os elementos negativos presentes nas experiências de EAD; por outro lado, os conceitos de Formação (*Bildung*), semiformação, experiência estética e outros, nos auxiliam a questionar e, ao mesmo tempo, a ressaltar os elementos pedagógicos e formativos presentes nas experiências de EAD.

4). Como se dá o diálogo entre Adorno e os pensadores da Teoria Crítica com pensadores contemporâneos como Bauman, Türccke, Kurz, Santos, Dupas, Sevcenko dentro da sua pesquisa sobre a EAD?

R). Bauman, Türcke, Kurz, Santos, Dupas e Sevcenko são autores contemporâneos, da era digital, que adoto em meu projeto de pesquisa, para dialogar com as reflexões de Adorno, elaboradas na era da Revolução Mecânica, nos anos 1940 a 1970, sobre os benefícios e os malefícios da tecnologia; Alguns deles, como Türcke, Bauman e Kurz, em seus escritos, dialogam diretamente com os frankfurtianos.

5). De que forma as novas tecnologias digitais, com sua ambivalência, que tem atuação na formação de educadores, fazem avançar a educação brasileira?

R). A resposta a essa questão é parte de minha pesquisa em desenvolvimento; minha hipótese é que as tecnologias digitais, enquanto uma ferramenta contemporânea, enquanto um instrumento de pesquisa e de informações, são fundamentais para a educação das pessoas dos dias de hoje; o potencial formativo presente, por exemplo, na internet é fantástico e fecundo para a experiência formativa; mas quando os aparelhinhos tecnológicos atuais se tornam um fim em si mesmo, quando são fetichizados, absolutizados, tornam-se extremamente perigosos e prejudiciais à formação dos indivíduos.

6). Tomando em consideração a racionalidade instrumental de suportes técnicos como a EAD, é possível sobressair a autonomia do indivíduo, seja ele professor ou aluno?

R). A questão da autonomia, sobretudo do aluno, um dos jargões mais utilizados pelos defensores acríticos da EAD, é problemática. Eles carregam por demais a perspectiva técnica da autonomia e não a perspectiva crítica. Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias, os aparelhos, é ter a capacidade de elaborar juízos analíticos e críticos sobre a própria tecnologia e suas consequências no mundo de hoje.

7). Como analisa a não neutralidade da tecnologia e a sua presença mediadora nas ações educativas?

R). As tecnologias não são neutras; elas conduzem em seu interior a racionalidade instrumental e ideológica de onde provêm e para que foram feitas. O computador, com sua intencionalidade, suas características de precisão, rapidez, sistematização, nos impõe um ritmo de trabalho e uma maneira de agir à sua imagem e semelhança. É preciso ter consciência disso e, no processo formativo, desenvolver outros elementos que confrontem com essas características. Caso contrário, nos tornamos escravos das máquinas.

8). O que entende pela frieza burguesa a partir de Adorno em tempos de tecnologias digitais?

R). É o tema que irei desenvolver em minha palestra na Unisinos: “Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais”. Vou partir da seguinte citação de Adorno: “Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais (...) então Auschwitz não teria sido possível”. O objetivo desta minha intervenção é observar, a partir dos escritos de Theodor Adorno, particularmente de sua *Dialética negativa*, como o pensador analisa o fenômeno da anti-intersubjetividade dominante nas relações entre os homens e como sua análise se faz contemporânea da civilização tecnológica digital.

9). Gostaria de acrescentar algum aspecto não questionado?

R). Não. Ao final da palestra, vou me colocar à disposição para debatê-la com você e com os participantes. Além de que, estando na UNISINOS, podemos conversar mais sobre as questões apresentadas nesta entrevista.

Obrigado,

Piracicaba, 13 de março de 2012.

Bruno Pucci.

V

Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação, 2017¹

Onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir (Adorno, 1964)

Agradeço aos organizadores do II Congresso da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, SOFIE, pelo convite para participar, como expositor, da Mesa Redonda sobre “Formação e Qualificação Profissional”. Para nossa subárea de estudos e pesquisas, esta temática é importante, atual e necessária de ser debatida, particularmente nos dias de hoje, em que o descuido pela formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais da educação e das outras áreas se acentua cada vez mais em prol da qualificação para o mercado de trabalho.

Sem dúvida, as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para refletir sobre essa problemática são fecundas e atuais; e eu poderia buscar em Theodor Adorno reflexões pertinentes para dialogar com a questão em pauta, como já o fiz em outras exposições e textos. E, de fato, não vou deixar de fazê-lo; mas tentarei abordar essa problemática de outra maneira, indo a dois empreendimentos contemporâneos da sociedade civil, com apoio legal da sociedade política, que, dentre tantos outros, estão progressivamente esvaziando nosso sonho e luta por uma educação crítica e pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática: a mercantilização da educação

¹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*, organizado por Ralph I. Banell; Luiz R. Gomes; Sílvio Gallo; Pedro A. Pagni e publicado em 2017, pela Cortez Editora, São Paulo, p. 34-48.

superior; e a atuação de organizações ou associações privadas parceiras da administração pública. E a questão-chave que orienta minha abordagem pode ser enunciada nos seguintes termos: “Defronte a problemas gravíssimos que interferem na formação e na qualificação profissional dos alunos do ensino superior brasileiro, bem como na atuação de dirigentes e docentes do ensino básico, como nós, filósofos da educação, poderemos de alguma forma contribuir para enfrentá-los?”.

Para dialogar com esses dois empreendimentos da sociedade civil contemporânea, vou buscar inspiração em três ensaios de Theodor Adorno:

1). Na conferência de 1931, “Atualidade da Filosofia”, apresentada quando o filósofo frankfurtiano ingressou como docente na Universidade de Frankfurt. Desta conferência quero resgatar duas ideias-chave: a primeira nos mostra que aquele que escolheu o trabalho filosófico como profissão deve abandonar a ilusão de que é possível, com a capacidade do pensamento, de se apoderar da totalidade do real; a interpretação filosófica deve voltar-se para a micrologia, para as coisas aparentemente insignificantes (Houaiss), para “a escória do mundo dos fenômenos” (Freud), para a observação do particular concreto (Benjamin). A segunda ideia: é próprio da filosofia a interpretação; e interpretar não significa buscar um sentido oculto nos fenômenos; e sim voltar-se continuamente a eles para ver o que têm a dizer de si mesmos e com isso dar-lhes uma nova configuração; e para defender essa ideia, Adorno trabalha com o conceito de constelação: as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas. Quando os conceitos se reúnem em forma de configuração em torno do fenômeno a ser conhecido, eles podem alcançar, por meio da reflexão e da construção de uma nova forma, aquilo que o conceito isolado não tinha conseguido captar. (ADORNO, 2000, p. 1; 9-14)

2). Uma segunda fonte de inspiração é a conferência “Observações sobre o pensamento Filosófico”, transmitida pela Rádio de Hessen, Alemanha, em 1964. Desta conferência retomo também 2 ideias-chave: a). “Onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir ... Para ser produtivo precisa sempre ser determinado a partir de sua coisa” (1995a, p. 17/18). Adorno retoma aqui seu lado materialista-histórico, ressaltando a prioridade do objeto como ponto de partida e de desafio ao sujeito: ir sempre ao objeto, pois a sua verdade depende da relação do sujeito com a coisa; aí, então, o pensar se torna práxis produtiva; b). “O pensar não deve reduzir-se ao método, a verdade não é o resto que permanece após a eliminação do sujeito. Pelo contrário, este deve levar consigo toda sua inervação e experiência na observação da coisa para, segundo o ideal, perder-se nela” (1995a, p. 19). Refletir não é aplicar ao objeto, categorias de um pensador, como se elas contivessem em si os critérios de verdade; exige-se do sujeito que enfrenta seu objeto, “inervação e experiência”; em outros termos, comprometimento integral, vital e, ao mesmo tempo, pressupostos interpretativos que só as tentativas de experimentar lhe proporcionam. Adorno fala também, no texto, em “concentração do pensamento”; “em se deixar comandar pela coisa”; em “olhar demorado o objeto, sem querer forçá-lo”; e que “a paciência é a virtude do pensamento”. (1995a, p. 18-19)

3). A terceira inspiração vem da palestra realizada na casa do Estudante de Frankfurt, em 1962, “A Filosofia e os Professores” (1995), em que Adorno analisa a prova geral de filosofia exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério em ciências nas escolas superiores de seu estado, tendo como questão inicial a seguinte tese: “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 em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (1995b, p. 54). Para ele, o

que caracterizava o intelectual era a relação crítica e formativa que este estabelecia com o seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação faz parte, pois é ela que constitui a essência da filosofia. Cito apenas uma ideia-chave do frankfurtiano: “Deve avaliar-se se o candidato aprendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir de questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade”. (1995b, p. 53-54)

Após buscar em Adorno algumas ideias-chave extraídas de três ensaios filosóficos seus, como pressupostos de abordagem e de encaminhamento em direção aos objetos de nossa análise, e, na tentativa de “proceder metodologicamente sem método”², tento construir uma primeira aproximação de dois empreendimentos da sociedade civil contemporânea: a mercantilização da educação superior; e a atuação efetiva das organizações ou associações privadas, parceiras da administração pública, na educação escolar.

Sobre a problemática da Mercantilização da Educação Superior, busco referências em um trabalho científico realizado em 2014 por Valdemar Sguissardi, inédito, intitulado “Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012”. Para se apreender o conceito da mercantilização da Educação Superior, levanto alguns eixos analíticos que vão constituindo a constelação da realidade mercantilista em estudo:

- A mundialização do capital, com predominância financeira, com apoio do Banco Mundial e de seus outros (sus)tentáculos, apresentaram, através de documentos e de forma como que impositiva, “teses e recomendações”, em especial para a educação superior dos países em desenvolvimento, que

² ADORNO, *O ensaio como forma*, 2003, p. 30.

ajudaram a conduzir à situação atual de mercantilização da Educação Superior. (SGUISSARDI, 2014, p. 93)

- A explosiva expansão das Instituições de Ensino Superior, IES, privadas com fins lucrativos. A Constituição Federal de 1988 já previa a existência de IES privadas com fins lucrativos; mas foram os Decretos 2.207/97 e 2.306/97 que, ao regulamentarem o artigo 20 da LDB/96, deram legalidade e estímulo à educação superior para sua transformação em um negócio altamente rentável e comercializável. Segundo Sguissardi, em 2012, cinco anos após os decretos, mais de 1.000 IES privadas já operavam formalmente com fins de lucro. Em 2013, cerca de 80% das IES privadas com fins lucrativos detinham cerca de 70% das matrículas da educação superior. Como consequência direta dessa realidade, o gradativo enfraquecimento e até a desapareição das IES privadas sem fins de lucros, como as comunitárias, as confessionais, as filantrópicas. (*Ibidem*, p. 125)

- “O proposto na agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), isto é, a transformação da educação superior em serviço comercial, prevalece e, embora oficial e formalmente não reconhecido, é posto em prática com sua marca em mais de 4/5 das instituições que contam com 2/3 de todas as matrículas da educação superior de graduação no país”. (SGUISSARDI, 2016, p. 870)

- A progressiva aceitação da tese do Banco Mundial, de 1994, de que a universidade de pesquisa (que associa ensino, pesquisa e extensão) é inadequada para países de economia em desenvolvimento, pois redundaria em prejuízo ao Fundo Público; e a recomendação de que fossem criadas em maior número universidades de ensino (*Ibidem*, p. 106). Daí a proliferação de centros universitários; e também de outras consequências desastrosas para o ensino superior, tais como: reformas curriculares orientadas para o mercado, com ênfase em pesquisa aplicada; vínculo das IES com as empresas; prioridade a pesquisas que se ligam diretamente ao desenvolvimento e à

comercialização dos produtos; a submissão do ensino superior aos critérios da eficiência e da produtividade; a gestão das IES públicas segundo princípios e métodos da gestão privada e empresarial. (SGUISSARDI, 2014, p. 22-23)

- O processo de compra de faculdades isoladas e/ou de fusão de empresas educacionais geraram a existência de grandes grupos educacionais; na pesquisa de 2014, Sguissardi fazia menção aos cinco maiores grupos: Estácio, Unip, Anhanguera, Kroton e Laureate. Além disso, destacava que o maior negócio do mercado educacional até então, realizado em 2014, foi a fusão da Kroton e da Anhanguera Educacional, resultando para a nova Kroton, cerca de 1 milhão de alunos e uma receita de R\$ 4 bilhões. Recentemente, em junho de 2016, novos dados são lançados pelo “Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV)”: Os oito maiores grupos educacionais do País – Anhanguera, Anima, Estácio, Kroton e Ser, DeVry, Laureate, Unip – concentram 27,8% das matrículas no Ensino Superior, com 2,1 milhões de alunos (em 2010 detinham 12,8%) . E ainda: Kroton e Ser Educacional disputam entre si a compra da Estácio. O mercado das ações já deu como certa a compra da Estácio pela Kroton; mas a Ser Educacional, também interessadíssima no negócio, solicitou à CADE uma análise criteriosa da fusão. ³

- A aplicação dos lucros na Bolsa de valores. Segundo Sguissardi: O segmento dos “Serviços educacionais” é, nos últimos dois anos, senão o mais, um dos mais lucrativos segmentos dentre a multiplicidade de segmentos que compõem os subsetores dos dez setores de empresas listadas na BM&FBovespa”. (*Idem*, 2014, p. 121)

³ A Ser Educacional parte para a briga. “Com um faturamento de R\$ 3 bilhões e 588 mil alunos matriculados em seus cursos, a segunda maior empresa privada do mercado é alvo de uma disputa que pode se transformar numa longa briga”. Acesso: 17/11/16. In: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20160708/ser-educacional-parte-para-briga/391402>

O segundo empreendimento da sociedade civil contemporânea a ser examinado diz respeito à atuação de organizações ou associações privadas parceiras da administração pública, na educação escolar. É quem me despertou o interesse para conhecer um pouco mais essas organizações foram Josianne Cerasoli, que, em uma apresentação científica no recente Congresso Estadual de História, ANPUH/SP (setembro/2016), analisou a presença efetiva e insidiosa dessas organizações na educação escolar⁴; e Luiz Carlos de Freitas, que no final de sua entrevista à Revista *Crítica Educativa*, da UFSCar/Sorocaba (junho/2016) faz referências críticas a essas organizações. Vou dialogar com esses dois autores neste tópico de minha exposição.

Cerasoli (2016) nos faz ver que, além dos Planos e Sistemas de Educação (nacional, estaduais, municipais), há uma série de outros empreendimentos estatais preocupados com a educação escolar, entre eles: Plano Nacional de Formação de Professores-Parfor; Rede São Paulo de Formação Docente-Redefor; Escola Virtual de São Paulo-Evesp; Plano Nacional do Livro Didático; programa São Paulo Faz Escola; Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência; Mestrado Profissional; Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. E, ao lado dos empreendimentos estatais, há outros grupos da sociedade civil,

⁴ O trabalho foi discutido em apresentação durante o 23º Encontro Estadual de História da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH – seção São Paulo, ocorrido em Assis entre 5 e 9 de setembro de 2016. Os levantamentos da historiadora foram debatidos na mesa: “Conhecimento histórico escolar em tempos de (des)politização”, abordando especificamente o tema da agenda das políticas públicas em educação. Na ocasião, a autora empregou inicialmente os termos “assédio à educação pública” para analisar as relações entre administração pública e setores privados, por meios dessas associações, fundações e organizações sociais. O mesmo tema foi aprofundado em outros debates acadêmicos ao longo dos meses seguintes, incluindo a conferência apresentada na “4ª Jornada de Ensino de História: ensino de História e as narrativas de golpe”, cujo título apontou explicitamente para esta questão: “Do assédio à educação pública ou educação sitiada” (2016). Ambos são trabalhos inéditos.

de iniciativa privada que, estimulados pelas políticas públicas, se interessam, cada vez mais, pela educação escolar, criando novos modos de organização, ainda não suficientemente compreendidos e analisados por pesquisas acadêmicas. Segundo a autora,

São espaços fúgidos, nem sempre de fácil identificação e usualmente camuflados por slogans e apelos sedutores. Refiro-me aos organismos não governamentais, às sociedades sem fim lucrativo ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e aos *think tank* e outros (...), cuja expansão na última década sinaliza, no mínimo, a necessidade de atenção a seus mecanismos e projetos". (CERASOLI, 2016) ⁵

Por sua vez, Freitas (2016) nos chama a atenção sobre a atuação das fundações ligadas às grandes empresas que interferem na educação pública do Estado de São Paulo e em outros estados de nosso país. Diz ele que a política do Estado de São Paulo já está fortemente influenciada por organizações da sociedade civil que se multiplicam em volta da Secretaria da Educação: "Veja que grandes empresas de consultoria são instaladas dentro do prédio da Secretaria da Educação" (2006, p. 223). Essas fundações, vinculadas a grandes empresas, dizem

⁵ O conceito de *Think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos entendidos como vitais, cujas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades) não oferecem facilmente elementos para que os cidadãos deles se apropriem (ou, nas palavras de um *think tank*, Instituto Millenium) não oferecem facilmente "os insumos para pensar a realidade de forma inovadora". Em outras palavras, "os *think tanks* justificam sua existência agindo em prol do espaço público". Essas indicações a respeito do conceito são encontradas sem referência explícita à fonte no site do Instituto Millenium, auto-referenciado como *think tank*. Acesso em 15 ago.2016. Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>. Outras informações significativas e globais sobre o conceito podem ser consultadas no site da *Think Tanks and Civil Societies Program* (TTCSP), da Lauder Institute, junto à University of Pennsylvania. Disponível em: <http://gotothinktank.com/about-us/>. Acesso em 15 agosto, 2016.

prestar gratuitamente à Secretaria de Educação consultorias que estão na base da formulação do programa de educação em tempo integral do ensino médio e atuam em cerca de trezentas escolas. Ainda, segundo Freitas, esse movimento, com base empresarial, atua no Estado de Pernambuco, sob a liderança do Instituto de Co-Responsabilidade Educacional e começa ganhar espaço também no Estado de São Paulo. Diz o autor: “Esse é o caminho que a educação brasileira, infelizmente, parece estar tentando seguir, uma grande inflexão na política pública educacional”.

Os impactos de tais iniciativas – acrescenta Cerasoli (2016) -- são não apenas tão plurais quanto numerosos; são também distantes de regulamentações, desarticulados de políticas públicas governamentais e potencialmente desarticuladores dos espaços institucionais vigentes. A despeito da relativa imprevisibilidade, não é difícil situar seu “por que e para que(m)”, encobertos sob conceitos sedutores como liberdade e inovação, sempre em consonância com projetos de avanço de mercados”.⁶

Essas organizações privadas, parceiras da administração pública, são entidades da sociedade civil genericamente identificadas como organizações não governamentais, e juridicamente abrangem institutos, fundações, entidades sem fins lucrativos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs, e as Organizações Sociais subvencionadas pelo Estado, as OSs.⁷

⁶ CERASOLI, *Por que e para que aprender história?* O debate sobre história na agenda das políticas públicas em educação, 2016, p. 223.

⁷ Tais organizações foram estabelecidas inicialmente pela constituição de 1988, tendo seu marco regulatório – o marco regulatório do terceiro setor – oficializado em 2014 e regulamentado em 2016: lei federal 13.019, 31/7/2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, para finalidade pública, alterada pela lei 13.204, de 2015: “Art.1: institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho

Há uma infinidade e variedade de organizações privadas, parceiras da administração pública, atuando no Brasil e muitas delas, no dizer de Cerasoli, enfatizam de modo especial ações em torno da educação formal e informal⁸. Nomeio algumas delas, das quais certamente os leitores já ouviram falar: Instituto Millenium; Instituto Samuel Klein; Instituto Natura; Instituto Ayrton Sena; Instituto Inspirare; Instituto Península; Fundação Bradesco; Fundação Lemann; Itaú Cultural; Todos pela Educação; Todos pela Base; Conspiração Mineira pela Educação; Aliança Brasileira pela Educação.⁹

Vou me deter na apresentação de apenas duas delas:

- *Instituto Inspirare*: com sede em Salvador e filial na Faria Lima, SP; diz ser uma organização sem fins lucrativos, que visa melhoria da qualidade de vida das pessoas por meio do fomento à educação. O *Inspirare* é um instituto familiar, criado em setembro de 2011. Sua missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. Os objetivos e programas do *Inspirare* orientam-se pela causa que o instituto denominou de Educação Integral Inovadora. A fundação oferece suporte para redes de ensino que desejam implementar ou qualificar programas de inovação no campo da educação integral, no uso de tecnologias e para o segmento de 6º. ao 9º. ano (fundamental II). Tem ainda como objetivo apoiar secretarias municipais e estaduais de educação na busca por práticas pedagógicas e de gestão mais alinhadas com as

inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.” O decreto federal 8.726, de 27/04/2016, regulamenta a lei 13.019/2014.

⁸ Em dezembro de 2007, conforme dados do Ministério da Justiça, o Brasil possuía 4.391 entidades qualificadas como OSCIPS, com atuações nos 27 estados do país, sendo 220 deles na área Educacional. <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1301&idAreaSel=1&seeArt=yes>

⁹ No Ensaio II, deste E-book, “Tecnologia como forma de violência na educação básica”, analiso algumas organizações privadas, parceiras da administração pública, que nomeio neste texto, particularmente a *Aliança Brasileira pela Educação*.

demandas da sociedade contemporânea e com o perfil, interesses e necessidades dos alunos do século 21. Um de seus Programas de Ação, “Iniciativas Empreendedoras”, tem a finalidade de fomentar, fortalecer e articular empreendedores e negócios de impacto social que propõem soluções educacionais inovadoras; um outro Programa do Inspirare, “Educação Pública Inovadora”, incide sobre políticas públicas e apoia redes de ensino no desenvolvimento e implantação de inovações educacionais. O *Instituto Inspirare* tem como parceiros numerosas secretarias estaduais e municipais de educação, e como co-realizadores fundações como a Lemann, Telefonica, Institutos Ayrton Senna, Natura, Península, Unibanco, Parceiros da Educação, *WISE World Innovation summit for education* (uma organização internacional da *Qatar Foundation*, desde 2009), e é apoiada pelo BNDES¹⁰. Os fundadores são membros da família Gradin, ex-sócia da família Odebrecht na companhia do mesmo nome.¹¹

Como se pode perceber, a missão e os objetivos desse instituto, com apoio de seus parceiros, precedem o envio ao Congresso Nacional da MP 746/2016, do Ensino Médio, que tem, como seus suportes principais, a escola em tempo integral, o uso das tecnologias em programas de inovação e de iniciativas empreendedoras, caracterizando uma lógica de reforma empresarial a serviço do mercado e das cadeias produtivas nacionais e internacionais.

- *Aliança Brasileira Pela Educação*: sua criação foi anunciada e realizada recentemente, em agosto de 2016, nas dependências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A organização é liderada pela Kroton, que possui uma trajetória ímpar na área educacional. De um curso pré-vestibular, em 1966, intitulado

¹⁰ O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é uma empresa pública federal, com sede no Rio de Janeiro, e cujo principal objetivo é financiar de longo prazo a realização de investimentos em todos os segmentos da economia, de âmbito social, regional e ambiental.

¹¹ Instituto Inspirare. In: <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>

Pitágoras, se desenvolve o Colégio Pitágoras, para alunos do 1º. e 2º. graus, em 1972; em 1999, é criada a Fundação Pitágoras; em 2007, com o nome Kroton Educacional investe seu capital na Bovespa e, a partir de 2010, inicia a aquisição de universidades e faculdades, de cursos presenciais e a distância; em 2013 funde-se com a Anhanguera Educacional e em 2016, avança na tentativa de aquisição da Estácio Educacional.¹²

Em 2016, com a criação da Aliança Brasileira pela Educação, a Kroton Educacional, megaempresa no ensino superior brasileiro, quer continuar as atividades da Fundação Pitágoras em outros estados nacionais, particularmente no Estado de São Paulo. A iniciativa tem como prioridade, através da aplicação da metodologia Sistema de Gestão Integrado, SGI, o fortalecimento do diretor/gestor com foco na aprendizagem dos alunos, por meio de ações simples e eficientes que, dizem, contribuem com a qualidade do ensino público do país. Na verdade, não definem o que entendem por “qualidade do ensino público do país”, embora, se possa captar a perspectiva empresarial presente em sua trajetória histórica de priorizar a educação, em todos os seus graus, como um empreendimento na formação de futuros profissionais.

O programa lançado pela Aliança Brasileira pela Educação tem a proposta de atuar capacitando diretores/gestores das redes públicas, municipais e estaduais, por meio de encontros sistemáticos mensais, à semelhança da experiência mineira bem sucedida. E pretende desenvolver o trabalho em conjunto com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação.

Em São Paulo, estão previstos encontros em três polos, que tiveram início no mês de setembro de 2016, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. A iniciativa, segundo os organizadores, é um projeto voluntário, portanto, sem custos para a rede, fruto do esforço colaborativo entre todos

¹² Kroton: Paixão por Educar. In http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/mobile/conteudo_mobile.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32813

os segmentos da sociedade – governo, empresas e fundações. A atuação da Aliança começa na capital paulista, na parceria feita com a Secretaria de Educação Estadual, e seguirá para os demais estados e municípios de forma gradativa, de acordo com as localidades mais vulneráveis, levando em consideração o cenário econômico e social.¹³

* * * * *

Retomo aqui e agora a questão-chave que expus inicialmente como orientação de minha abordagem: “Defronte a problemas gravíssimos que interferem na formação e na qualificação profissional dos alunos do ensino superior brasileiro, bem como na atuação de dirigentes e docentes do ensino básico, como nós, filósofos da educação, poderemos de alguma forma contribuir para enfrentá-los?”. E me volto também às ideias-chave que fui buscar nas conferências filosóficas de Adorno para dialogar com meus objetos de estudos: ir para o particular/não para o todo; a prioridade do objeto e a necessidade de um sujeito insistente e paciente; a função do intelectual, enquanto homem público, defronte aos problemas da realidade

Essa nossa primeira aproximação de dois objetos específicos – mercantilização do ensino superior e atuação de organizações privadas, como parceiras da administração pública, na educação escolar (dois empreendimentos da sociedade civil, com apoio da legislação federal) – nos causa espanto e perplexidade, e, como filósofos da educação, nos desafia a olhar detidamente para esses objetos, “com inervação e experiência” e, a partir de projetos coletivos de investigação;

¹³ Ver: “Kroton lança a Aliança Brasileira pela Educação”. In: <http://www.naoperdenao.com.br/2016/09/kroton-lanca-alianca-brasileira-pela.html>; e “Educação dá início a novo programa de capacitação de líderes escolares”, In: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-da-inicio-a-novo-programa-de-capitacao-de-lideres-escolares>

porque suas efetivações/ infiltrações na realidade social e educacional brasileira são muito mais intensas e maléficas para a democracia do que as aparências querem externar. Esses específicos objetos de pesquisas, com suas amarras e tentáculos, estão minando os ideais de formação crítica, de emancipação, em que nós, professores e alunos dos programas de pós-graduação em Educação e de cursos de graduação, membros da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, acreditamos e lutamos por eles.

As IES privadas já se assenhoraram de cerca de 80% das matrículas dos alunos do ensino superior; a quase totalidade das IES privadas faz parte das instituições com fins lucrativos; inclusive algumas delas com Programas de Pós-Graduação em Educação. Ou seja, são poucos os graduandos e pós-graduandos em educação formados por nós em universidades públicas e/ou confessionais/comunitárias/filantrópicas. A grande maioria dos profissionais que ingressaram nos últimos anos como professores da educação fundamental e do ensino médio, e também a grande maioria dos profissionais que ingressaram nesse período no mercado de trabalho foram clientes das IES privadas com fins lucrativos.

Por outro lado, aqueles que se dirigem às escolas de ensino fundamental e ensino médio como docentes, estão sendo assediados sorrateiramente pelas organizações privadas, com seus programas e encontros sistemáticos e ideológicos. E os diretores (as) de escolas se tornam os alvos preferidos e privilegiados. Aparentemente, não apenas os professores, estudantes e suas famílias podem perceber que os diretores (as) de escolas de educação básica são agentes centrais para o desenvolvimento do ambiente escolar. O privilégio dado por essas organizações àquilo que denominam “treinamento de líderes” testemunha que a iniciativa privada, disfarçada sob os slogans e missões “voluntaristas”, está atenta ao papel central dos dirigentes na formação escolar. Mais que isso, o paulatino ingresso dos interesses de caráter essencialmente privado no

interior das instituições públicas por meio desse assédio constante, sobretudo aos dirigentes, e com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, expõe uma contradição no mínimo temerária: aproximar os compromissos sociais da escola pública e os anseios neoliberais desses organismos.

Vivemos tempos difíceis, tempos de retrocesso. Julgo ser fundamental a SOFIE e o GT Filosofia da Educação da ANPEd incentivarem o desenvolvimento de investigações científicas que busquem analisar, esclarecer questões relacionadas à mercantilização da educação, às organizações privadas, parceiras da administração pública e também a outros problemas educacionais, aparentemente não tão destacados, mas que atingem profundamente os nossos ideais de formação crítica e de qualificação profissional. Afinal somos intelectuais, docentes, filósofos (as) da educação e temos uma responsabilidade como pessoas públicas na sociedade de hoje. Penso que, atualmente, ao analisar os ideais de formação, de autonomia, de reflexão crítica, devemos nos dirigir a esses objetos particulares de pesquisa, para observar com atenção e reflexão, como essas categorias, tão caras às nossas tradições filosóficas, se manifestam ou não neles, como realidades fundantes. Pois, “onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir” (ADORNO, 1995a, p. 18), um resistir.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Atualidade da Filosofia**. Tradução de Bruno Pucci e de Newton Ramos-de-Oliveira. Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2000 (publicação interna). Acesso: 18/11/2016. In: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161850.pdf>.
- ADORNO, Theodor W. “Observações sobre o pensamento Filosófico”. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**:

modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 15-25.

ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os Professores. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.

ADORNO, Theodor W. O Ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-46.

CERASOLI, Josianne F. **Por que e para que aprender história?** O debate sobre história na agenda das políticas públicas em educação. UNICAMP: Campinas, 2016, (inédito).

FREITAS, Luiz Carlos de: A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevistado por Marcos Francisco Martins; Adriana Varani; Tiago César Domingues. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016, p. 202-226.

SGUISSARDI, Valdemar. *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012*. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? In: **Educação e Sociedade**. v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015, p. 867-889.

VI

Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade, 2008 ¹

É no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento (Adorno, 1944)

... 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. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o fato de pensar já é político (Forrester,1997)

Vou abordar a temática a partir de minhas investigações no Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, pois, mesmo pertencendo ao GT Filosofia da Educação, da ANPEd, desde sua criação, não teria tempo suficiente para fazer levantamento, sistematização e análise dos novos problemas e temas surgidos em Filosofia da Educação nos últimos 10 anos no Brasil. Escrevo, pois, do interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, que teve início em agosto de 1991, na UFSCar e, atualmente, congrega pesquisadores em Filosofia da Educação da UNIMEP, da UNESP-Araraquara e tem ainda vinculação orgânica com pesquisadores da UFSC, da UEM, da

¹ Este texto foi publicado pela Revista *Educação e Cultura Contemporânea* (Universidade Estácio de Sá, RJ), v. 5, p. 153/9-164, 2008.

PUC-Minas, da UNESP-Marília e da UNESP-Presidente Prudente. Vou levantar apenas alguns temas, em Filosofia da Educação, que, se não são novos pelos seus títulos, talvez o sejam pelo referencial e pela metodologia com que são abordados.

O GEP Teoria Crítica e Educação, nos primeiros dez anos de sua existência, tendo como mediação cinco projetos de pesquisas apoiados pelo CNPq, apresentava como preocupação primeira “conhecer mais a fundo as contribuições teóricas e metodológicas da Teoria Crítica e, a partir desses elementos, desvendar-lhe a potencialidade formativa”. E quando falava em Teoria Crítica, se referia fundamentalmente aos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, especificamente a Horkheimer, Adorno, Benjamin e Marcuse; e, dentre eles, o mais pesquisado foi, sem dúvida, Theodor Adorno. E, se fosse o caso de se estabelecer uma ordem entre eles, em termos de autores por nós pesquisados, seria: Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse.

Como se pode observar, esses teóricos frankfurtianos são antes de tudo filósofos, sociólogos, estetas, literatos e não teóricos da educação. Mas é verdade também que todos eles, como professores universitários (com exceção de Benjamin), foram também educadores, escreveram ensaios e proferiram conferências sobre questões educacionais. Theodor Adorno, por exemplo, não escreveu nenhum livro específico sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Assim, na coletânea “*Palavras e Sinais: modelos críticos*” (1995), constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais: “A educação após Auschwitz” e “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”. Do mesmo modo, na coletânea *Sociologica* (1966), com textos de Adorno e Horkheimer, há um ensaio, de Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado “Teoria da Semicultura” (1996, p. 388-411). Em 1995, Wolfgang Leo Maar traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno, sobre a educação, e publicou-as no livro “*Educação e Emancipação*” (1995b): 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”. Nessas conferências apresenta Adorno orientações concretas sobre a relação teoria-prática educacional, contribuindo um pouco para amenizar a imagem do crítico apenas negativo, predominante em seus escritos.

Os projetos de estudos e pesquisas sobre o potencial formativo presente nos escritos frankfurtianos nos levaram a levantar a hipótese de que Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Livros como as *Minima 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 infindável de pequenos fragmentos que gestam em seus corajosos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética* — que expressa as tensões entre a obra de arte e a sociedade que a abriga ... todos esses escritos, eminentemente filosóficos, estéticos, literários 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 presentes em suas entranhas. Nestes — apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios explicitamente educacionais — encontramos subsídios mais fecundos para se pensar a educação, a formação cultural. E é particularmente deles, mas não só deles, que vamos extrair os novos temas em filosofia da educação.

O **primeiro tema** se refere ao conteúdo de nossos projetos desenvolvido durante os primeiros dez anos de pesquisa: o **potencial educativo do pensamento crítico**. Desenvolvemos essa temática em, pelo menos, dois momentos significativos de nosso processo de investigação. Primeiramente, por ocasião da elaboração do artigo “Teoria Crítica e Educação”, escrito em 1993 e publicado, pela primeira vez, em 1994. no livro “Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt”. Ao analisar a educação nos horizontes da Teoria Crítica, introduzimos, como subtópico primeiro do ensaio “a função educativa do refletir”: quando você reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo, da mesmice. Isso é formativo. Marcuse resgata essa conotação ao analisar a força do pensamento dialético em seu livro “Razão e Revolução”. Diz ele:

O pensamento dialético torna-se negativo em si mesmo. Sua função é romper com a autoconfiança e autossatisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do mundo estabelecido das coisas” (1988, p. 124).

O potencial formativo do pensamento crítico é enfatizado por Adorno no ensaio “A Educação após Auschwitz” (In COHN, 1986, p. 35): “A Educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica”; e também no texto “Teoria da Semicultura” (ADORNO, 1996, p. 73): “(...) a formação não tem nenhuma outra possibilidade de sobreviver senão pela autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que se transformou”; e em muitos outros ensaios de sua ampla produção. Educação/formação cultural pela autorreflexão crítica significa, para Adorno, a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana. E a educação, enquanto

esclarecimento, mesmo não podendo evitar o reaparecimento da barbárie, pode ajudar a gerar um clima de autoconsciência e de resistência aos atos bárbaros.²

O tema “o potencial educativo do pensamento crítico” aparece, num segundo momento, em nosso livro *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*³. Essa constelação, que compõe o título do livro, e, como consequência, perpassa e orienta o livro todo, se faz destaque no capítulo III, no tópico “o poder educativo do pensamento autorreflexivo”. Uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refere-se à defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. Adorno defende a composição de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. O dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis tanto pela sua essência, como pela sua aparência. Nas *Minima Moralia* lemos: “(...)”. é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento”.⁴

A ideia da autorreflexão crítica como potencial formativo aparece sobremaneira nos livros filosóficos e estéticos de Adorno. Quero resgatar aqui apenas alguns elementos presentes nos aforismos da *Dialética Negativa* (1975)⁵. O nome dialética começa dizendo que os objetos são mais que seus conceitos, que contradizem a norma tradicional da *adequatio rei et intellectus*⁶. Há sim uma adequação que nos permite dizer que

² PUCCI, *Teoria Crítica e Educação*, 1994, p. 46-48.

³ PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, 1999.

⁴ ADORNO, *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*, 1992, p. 58.

⁵ ADORNO, *Dialéctica negativa*, 1975.

⁶ Adequação da coisa com o intelecto.

tal conceito se refere a tal realidade. É impossível o pensar sem definir, determinar, buscar semelhanças. O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. Esta é plurívoca, sempre seduz o intelecto a penetrá-la mais. Resguarda sua intimidade e se desnuda como um outro diferente da imagem que a quis esgotar. Daí, para Adorno, a proeminência do objeto sobre o sujeito no processo do conhecimento. O pensamento identificante, visto não como momento de um processo, mas absolutizado como fim em si mesmo, produz a aparente equiparação do desigual, realidade e conceito. E uma razão não reflexiva se cega até a loucura quando encontra algo, desigual, que escapa a seu domínio. Mantém travada a contradição; esta, porém, é o não-idêntico, que quando choca com seu limite é para forçar a superação⁷. É esse esforço infindo do conceito de ir contra o próprio conceito, na tentativa de expressar o inexprimível, que transforma o pensar crítico em formação, que educa, sensibiliza e o impele à ação.

Mas, porque a valorização do pensamento crítico, da autorreflexão, do esclarecimento, da dimensão teórica, se tornou tão importantes nos tempos de Adorno (1940-1970) e continua, a nosso ver, importantíssimo nos dias de hoje? Podemos dizer que alguns dos problemas fundamentais que Adorno enfrentava, na academia e na sociedade, eram o positivismo, o pragmatismo, a aversão à teoria. No ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis” (1995), o frankfurtiano examina a relação entre teoria e práxis, tendo como pano de fundo as manifestações estudantis de 1968, na Europa, e questiona o pragmatismo acentuado do movimento que, atrelando a teoria à prática estudantil, enfraqueceu a prática e por consequência a teoria também. Afirma o texto “Aquele que pensa põe resistência”; (...) “Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado”⁸. Pensar é ser ativo, ir

⁷ PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, *opus cit.*, 1999, p. 75-93 e 109-115.

⁸ ADORNO, *Notas marginais sobre teoria e práxis*, 1995, p. 208; 210.

contra corrente, contra o instituído, é querer contar a história de um 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, curto 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 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, não se contém na pura observação, ele quer levar avante seu processo de intervenção. E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade práxica e formativa do pensamento reflexivo: “Todas as vezes que intervim de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria”.⁹

A partir das colocações feitas, levanto a seguinte questão: não é deveras importante resgatar o potencial formativo da teoria, do pensamento crítico, em um momento histórico em que o apelo a ser um “homem pragmático”, “programático”, “propositivo”, invade os incontáveis poros de nosso espírito e os enfadonhos minutos de nossa existência?

O **segundo** tema que queremos destacar assim se intitula: **Formação, Indústria Cultural e Semiformação**. Nosso Grupo de Pesquisa surge no interior de um Programa de Pós-graduação em Educação; portanto os conceitos “formação” e

⁹ ADORNO, *opus cit.*, 1995, p. 210; 229.

“semiformação” acompanharam desde o início nossas leituras e estudos. A categoria alemã *Bildung*, traduzida por nós como *Formação Cultural*, é abrangente e contempla em sua constituição a educação, tomada em sentido amplo, bem como a educação escolar. A categoria *Halbbildung*, traduzida, a princípio, como *semicultura* (1992) e posteriormente como *semiformação* (2003) se caracteriza não como um meio caminho para a formação cultural (semi), mas antes como um impedimento direto à formação. Adorno escreveu um ensaio educacional intitulado *Theorie der Halbbildung*, que se tornou para nós uma das primeiras experiências gratificantes e coletivas de tradução a serviço das pesquisas do grupo. Por sua vez a categoria *Indústria Cultural*, criadas por Horkheimer e Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento* (1944), traduzia adequadamente a transformação dos bens culturais em bens de mercado, no processo de constituição do capitalismo. Essas três categorias, tensas e interligadas, orientaram inúmeros debates e produções acadêmico-científicas de nosso Grupo de Pesquisa. Podemos relacionar algumas delas: Costa, “Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade” (capítulo de livro, Vozes, 1994); Pucci, “A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação” (capítulo de livro, Vozes, 1998); Fabiano, “Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico” (capítulo de livro, Vozes, 1998); Zuin: *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia* (Autores Associados, 1999).

O fenômeno de massificação da cultura, da formação espiritual e do ensino escolar, graças ao desenvolvimento do sistema capitalista e, em seu interior, das novas tecnologias de comunicação, faz com que categorias adornianas, como indústria cultural, semiformação e formação, utilizadas nos anos 1940-1950 se tornem bem atuais e até mais expressivas de nossa realidade. Talvez por isso que o ensaio, “Teoria da Semiformação”, se tornou um dos textos mais utilizados pelos pesquisadores do grupo em seus trabalhos científicos e

acadêmicos. Artigos se dedicaram a seu estudo, dissertações e teses se serviram da “semiformação” como categoria norteadora de suas análises. De fato, “Teoria da semiformação” é instigante, denso de ser abordado e sempre oculta alguma surpresa, a ser desvendada na leitura seguinte. Além de que o processo semicultural, expressão primeira da onipresença da indústria cultural no mundo contemporâneo, é mais abrangente do que se pensa. Seus sintomas se fazem observar por toda parte. Não são fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em suas diferentes dimensões. Não constituem expressão danificada apenas 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; aduiteram também a vida sensorial, a corporeidade.

Adorno, no final dos anos 1950, ao analisar a crise da formação cultural de seu tempo, nos fazia ver que lutar com firmeza pela formação depois que a sociedade a privou de sua base é algo fora de moda; no entanto, a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que a formação tinha se transformado¹⁰. Já vimos isso. Se na era das revoluções mecânicas lutar pela formação na educação escolar era anacrônico, como persistir nesse ideal nos dias de hoje? E o que significa formação em tempos de capitalismo global?

Para Adorno, no ensaio *A Filosofia e os Professores* (1995), “a formação cultural só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos”. Ela corresponde antes “à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender (1995b, p.64)”.

¹⁰ ADORNO, *Teoria da Semiformação*, 2003, p. 27.

As diversas matizes que constituem o conteúdo denso do conceito de formação nos mostram que a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode ser reduzida à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido crítico da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. Reduzir a educação escolar à transmissão de conhecimentos técnicos, à habilitação dos estudantes para o mercado, sem fecundar esses conhecimentos e habilitações com o tempero da formação cultural é, de um lado, favorecer o surgimento de uma consciência reificada, de uma relação consumista com as produções culturais, e, de outro lado, contribuir para a banalização da vida espiritual e para o atrelamento da educação a exigências heterônomas. Formar os educandos na escola é criar condições para que eles apreendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas e em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia a dia.

A *formação cultural*, ideal de formação de homens autônomos e emancipados, historicamente presente, mesmo que em nuances diferentes, na *Paideia* helênica, na *Humanitas* romana, na *Bildung* tedesca, não continua sendo uma necessidade imperativa de sobrevivência para os homens apressados do mundo globalizado?

O **terceiro tema** que pretendo destacar diz respeito à **Tecnologia, Cultura e Formação**, que também encontrou

acolhimento, nos últimos projetos de pesquisa, no interior de nosso grupo. Realizamos no primeiro semestre de 2001 o I Seminário Interno do GEP “Teoria Crítica e Educação” para analisar a experiência do grupo de pesquisa, sua produção, nos 10 anos de existência, centralizada na temática *Potencialidade Pedagógica da Teoria Crítica*. O Seminário analisou a história do GEP: seus projetos de pesquisa e produções científicas, a formação de novos pesquisadores, a organização e participação em eventos científicos, a apresentação de palestras, de cursos, os intercâmbios entre pesquisadores. No transcorrer desses dez anos, novos pesquisadores ingressaram no GEP, novas temáticas de investigação e possibilidades de intervenção na área da educação se fizeram presentes, outras interlocuções científicas se estabeleceram e a produção do GEP foi além do inicial caráter exploratório no entendimento da Teoria Crítica. Diante de novas problemáticas impostas pelo capitalismo globalizado, dentre elas as mediações tecnológicas e as mudanças significativas no campo da produção técnica, do saber e da apropriação, que suscitam novas investigações e novas teorizações, o Grupo de Estudos e Pesquisas sentiu a necessidade de estabelecer como centro de pesquisa e de intervenção educacional, a temática “**Técnica, cultura e formação**”. Assim se expressa o documento final:

A definição dessa temática passa pela compreensão de que a Escola de Frankfurt, na condição de referência fundamental para refletir sobre as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo tardio, coloca-se como uma matriz de pensamento que permite compreender os nexos entre a fetichização da técnica, as condições de produção da cultura sob as determinações da lógica da mercadoria e o processo de formação do indivíduo. Este eixo temático permite diferentes abordagens sobre a técnica, cultura e formação, perpassa os horizontes da educação, da arte, da filosofia, da comunicação, das ciências sociais, da psicologia e da literatura, gerando enfoques múltiplos que não se esgotam nestas áreas, mas

que partem delas pela origem dos pesquisadores do GEP (GEP Teoria Crítica e Educação, 2001, p. 03).

Sendo assim, a partir de 2001, as atividades científicas do GEP foram se encaminhando progressivamente para a temática Tecnologia, Cultura e Formação. Este foi o título do 6º projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, em 2002; e em 2005 foi aprovado o projeto Novas Tecnologias, Teoria Crítica e Educação Escolar.

Theodor Adorno, no final dos anos 50 do século passado, em seu ensaio *Theorie der Halbbildung* afirmava que a sociedade contemporânea negava cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Analisando a realidade sociocultural de seu tempo, constatava que o espírito, a *ratio*, havia se reduzido ao papel de mero instrumento. Adorno vivia a Alemanha dos anos 1950 e tinha vivido, nos anos 40, a experiência de exilado no país mais avançado tecnológica e economicamente do mundo capitalista. E, observando a formação cultural dos alemães de seu tempo, sentia a necessidade de uma reflexão teórica abrangente sobre a semiformação, que se tinha constituído “a forma dominante da consciência” da época. Vivia ele ainda a era das tecnologias mecânicas. A partir dos anos 1970, com o alastramento da microeletrônica, o mundo passou a ser atingido por um período de ondas revolucionárias que modificaram acentuadamente a relação dos homens com as coisas, com as outras pessoas, com as instituições: revolução digital, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica. A tecnologia se transformou em espírito do tempo e sua articulação com o capitalismo global lhe proporcionou tal poder que não é mais ela que deve se adaptar à sociedade e sim a sociedade que deve se adaptar a ela, se quiser sobreviver. A informação passou a ser a medida de todas as coisas e a mercadoria por excelência do capital global. Tem valor de troca tudo aquilo que pode ser captado da realidade e traduzido em

uma nova configuração, digitalizada, a informação; que, depois, pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, transmitida etc. Na visão de Santos,

optando pela estratégia da aceleração tecnológica e econômica total, pela colonização do virtual e pela capitalização da informação genética e digital, a sociedade ocidental contemporânea se volta para o futuro e parece condenar todas as outras à integração ao seu paradigma ou ao desaparecimento”.¹¹

As escolas brasileiras dos anos 2000 já não estão se tornando um palco preferencial de disseminação de informações educativas, eivadas pelo olhar instrumental do tecnólogo e do vendedor de mercadorias baratas?

As evidências e questões acima levantadas caracterizam um outro momento bem diferente do vivido por Theodor Adorno nos anos 50 do século passado, em que as novas tecnologias ainda estavam em processo inicial de desenvolvimento. Suas observações críticas sobre a semiformação generalizada em que a formação tinha se transformado; sobre o sistema capitalista que negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação, o ócio; sobre as reformas escolares que favoreceram o enfraquecimento da autoridade do professor na relação escolar; sobre o banimento na escola da filosofia especulativa que abalou a formação dos educandos; são observações ainda válidas para analisar, nos dias de hoje, a educação escolar, cercada e invadida pelas novas tecnologias.

A aceleração da aceleração tecnológica e a articulação do desenvolvimento tecnocientífico com o capital global, aumentaram assustadoramente a presença e o poder dessa mesma *ratio* no interior da sociedade e da escola: somos controlados nos ambientes sociais pelos objetos tecnológicos por nós mesmos construídos; as máquinas estão substituindo os homens em seus afazeres, inclusive nas salas de aula; aliás, estão

¹¹ SANTOS, *Polítizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003, p. 91-92.

desaparecendo as salas de aulas; amplia-se indefinidamente a hegemonia do saber pragmático em um mundo predominantemente funcional. Ou seja, a diferença incomensurável entre o poder do sistema e a impotência de resistência a ele nega a todos — não só aos trabalhadores, mas a todos — os pressupostos reais para a autonomia. A análise adorniana nos leva a uma profunda postura de humildade, mas também de resistência: não existem mais pressupostos para a formação neste nosso sistema administrado. Aliás, o próprio Adorno já tinha anunciado essa sombria realidade na Teoria da Semiformação. Dizia ele:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem as incorporar como algo específico da condição humana. ¹²

Os computadores continuam invadindo as salas de aula e todos os setores funcionais da escola são programados pela precisão e segurança do sistema; nossas crianças e adolescentes surfam diuturnamente pelas ondas da Internet, muitas vezes como forma de entretenimento, algumas vezes como instrumento de pesquisa. E as longas conversações nos *chats* encurtam as palavras de nossa língua e reduzem as ideias de seus usuários; os professores e pesquisadores são obrigados a se adaptar às novas tecnologias e ao ciberespaço se quiserem sobreviver em suas profissões e venderem seus produtos. E não estou analisando ainda a chamada “educação a distância”!

Se a relação das novas tecnologias com os homens nas relações sociais, culturais e acadêmicas é profundamente

¹² ADORNO, *Teoria da Semiformação*, 2003, p. 14.

ambivalente e inquietante, não merecem elas uma preocupação constante da Filosofia da Educação?

O quarto e último tema de que vou tratar intitula-se **Educação contra a Barbárie**, e tem tudo a ver com o conjunto de pesquisas desenvolvido por nosso GEP. É o tema de um debate de Theodor Adorno com Hellmut Becker, educador alemão, em 1968, na Rádio de Hessen. A presença da barbárie é significativa no contexto sociocultural de Adorno; seus textos são um depoimento contínuo e pungente dessa verdade. Auschwitz, mas também Hiroshima e Nagasaki, tinham se manifestado como expressão plena da barbárie humana: nelas os homens foram sacrificados em nome do progresso, pela mediação das tecnologias mais avançadas da época. A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim geração permanente sua. Adorno, citando Freud, já teria pontuado: “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente”¹³. Na entrevista “Educação contra a Barbárie”, Adorno defende a seguinte tese: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. (...) Considero tão urgente impedir isto (o perigo de que toda esta civilização venha a explodir *pela* barbárie - BP), que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade” (1995b, p. 155). Na palestra radiofônica de 1965, “Tabus a respeito do professor” já tinha insistido:

Se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. (...) Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”.¹⁴

Em que sentido a formação (*Bildung*), a educação escolar, podem se transformar, para Adorno, em um instrumento

¹³ ADORNO, *A Educação após Auschwitz*, 1995b, p. 119

¹⁴ PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, 2000, p.176.

fundamental na luta contra a barbárie? Como esclarecimento, como autorreflexão crítica, dirá o frankfurtiano:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na educação (...) então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança.¹⁵

Percorremos hoje, já vimos, uma realidade bem diferente da vivida por Adorno nos anos 1960. Mas os homens — com o avanço inimaginável da tecnociência e das novas tecnologias — não conseguiram dominar a barbárie e nem construir uma sociedade mais humana. O capitalismo global ampliou indefinidamente sua situação conflitante: pois no momento em que suas forças penetram em toda parte suscitando novas demandas, abrindo e aprofundando carências reais e imaginárias, fica evidente que o sistema passa a ser excludente por não poder, e sobretudo, por não ter interesse em incorporar a todos no universo dos consumidores. As promessas de que o desenvolvimento tecnocientífico iria acabar com a fome e a miséria no mundo e permitir a inclusão progressiva de todos numa sociedade moderna foram “deletadas”. A barbárie perdura em outras formas, de outras maneiras, potencializada ainda mais pelo alcance das novas tecnologias em seu conluio com o capital global. E a proposta de Adorno de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” tem sentido, atualidade e possibilidade. É preciso e urgente que a escola tome em suas mãos o processo de formação cultural, que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso

¹⁵ ADORNO, *A educação contra a barbárie*, 1995b, p. 157.

da humanidade, e fortalece um modo de ser acríptico, pré-reflexivo, não racional e não espiritual.

Viviane Forrester, em seu livro *O Horror Econômico* (1997), após apresentar de maneira nua e crua a face perversa e excludente da globalização e a trágica situação de desemprego estrutural em que vive grande parte dos homens (os que não são úteis, rentáveis, lucrativos ao sistema; os supérfluos); após constatar que para a lógica reinante “uma multidão de seres humanos encontra-se assim sem razão razoável para viver neste mundo, onde, entretanto, eles encontraram a vida”; após descrever a situação de miséria de grande parte da população nas periferias das grandes cidades, “de bebês com rostos de velhos (...) com rostos de Auschwitz” e a situação de indiferença nossa, como espectadores, mas também testemunhas, de “rostos e cenas, de legiões de famintos, de deportados, de massacrados (que) chegam até nossas poltronas, às vezes em tempo real, por meio da tela, entre dois comerciais”; após mostrar que o sistema globalizado, com a mediação das novas tecnologias, se impôs dominante “como um dogma, sem provocar agitação nem suscitar comentários, a não ser raros e atrasados”; e que, só a partir de uma ruptura com as percepções fictícias, com os simulacros impostos, talvez tenhamos a oportunidade de perceber os verdadeiros problemas e abordar aquilo em que estamos realmente implicados, para esclarecê-los e, quem sabe, removê-los ... após tudo isso, a autora faz uma espécie de parêntese na descrição dos horrores econômicos da globalização, para resgatar o único instrumento que o homem ainda tem em mãos para reagir, para se afirmar como ser humano: o pensamento. Diz ela:

Pensar é algo que certamente não se aprende; é a coisa mais compartilhada do mundo, a mais espontânea, a mais orgânica. Mas aquela também da qual se é mais afastado. Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe,

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. (...) Não é de surpreender que isso não seja nem um pouco encorajado. 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. E não só o pensamento político. Nem de longe! 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*. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso (1997, p. 67-68).

Desbarbarizar a educação ... fazer uso do pensar, a atividade mais subversiva que o homem ainda tem em mãos, não é um dos temas mais importantes e urgentes da reflexão filosófica em dias de tecnologias digitais e genéticas?

Referências

- ADORNO, T.W. **Dialéctica negativa**. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, T.W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T.W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.
- 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, pp. 202-229.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

- ADORNO, T W. A Filosofia e os Professores. In ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, pp. 51-74.
- ADORNO, T W. A Educação após Auschwitz. In ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, pp. 119-138.
- ADORNO, T W. A Educação contra a Barbárie. In ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, pp. 155-168.
- 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, dez/96:388-411.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In **Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação**. São Carlos: UFSCar, 2003, publicação interna.
- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In PUCCI, B.; RAMOS-de-Oliveira N.; ZUIN, A. A. S. **ADORNO: o poder formativo do pensamento crítico**. Petrópolis: VOZES, 2000, p. 157-176.
- COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.
- COSTA, B. C. G. da. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: VOZES, 1994, p. 177-197.
- FABIANO, L. H. Indústria Cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico". In PUCCI, B., RAMOS-de-Oliveira N. e ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis: VOZES/Editora da UFSCar, 1998, pp. 159-180.
- FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

GEP “Teoria Crítica e Educação”, **Técnica, cultura e formação**, Piracicaba/São Carlos/Araraquara, 2001.

GIACÓIA JUNIOR, O. A Educação em Nietzsche e Adorno. In **Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2004, publicação interna.

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

VII

Relação atual entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade no Brasil, 2015 ¹

A dialética está nas coisas, mas ela não existiria sem a consciência que as reflete (Adorno, 1967)

Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança (Adorno, 1967)

Este texto se propõe a analisar a relação entre a Educação e a Teoria Crítica da Sociedade, no Brasil, tendo como objeto de investigação os Grupos de Pesquisas (GPs) consolidados do CNPq, Censo 2010 ². O estudo parte do geral – dos Grupos de todas as áreas do conhecimento que se fundamentam e se encaminham nas trilhas da referida teoria – em direção ao particular – aos grupos das áreas da Educação e da Filosofia que especificamente buscam nos pensadores da Escola de Frankfurt suporte teórico e metodológico para as investigações dos problemas da educação; e, nestes grupos se detêm, analítica e criticamente, na abordagem das

¹ Este texto, escrito em parceria com Luzia Batista de O. Silva (Universidade São Francisco) foi publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica: Escritos sobre Educação – Contribuições do Brasil e da Alemanha*, organizado por Luiz Antônio C. N. Lastória; Antônio Álvaro S. Zuin; Luiz Roberto Gomes; e Andreas Gruschka e publicado pela Nankin Editorial, de São Paulo, em 2015, p. 10-24. Esse mesmo texto foi publicado na Alemanha também em 2015, em convênio de nosso Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação com representantes da Teoria Crítica da Sociedade daquele país: Andrea Gruschka; Luiz A. Nabuco Lastória. *Zur Lage der Bildung: kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2015, p. 13-28.

² Os Censos do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, realizados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, iniciaram-se em 2000 e o último realizado foi em 2010.

linhas de pesquisa, de seus objetivos e contribuições para a formação dos indivíduos, em nosso país.

O termo Teoria Crítica é muito amplo; refere-se às teorias que se orientam pela crítica da sociedade administrada e pelo anti-positivismo. Neste texto, quando se fala em Teoria Crítica da Sociedade, a referência é o conjunto de reflexões de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e se posicionaram como pensadores sobre problemas filosóficos, estéticos, sociais, culturais, educacionais gerados pelo sistema capitalista de sua época³. A expressão Teoria Crítica se originou do artigo de Max Horkheimer, em 1937, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, escrito no exílio, nos Estados Unidos, em que o autor, na época Diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, mas um estrangeiro em ambiente antimarxista, e, ao mesmo tempo, crítico do marxismo ortodoxo, usa a denominação “Teoria Crítica” para expressar que o materialismo histórico era a teoria fundamental de sua época; mas devia, em suas reflexões e produções, dar mais atenção a outros importantes elementos críticos da sociedade capitalista: o filosófico, o cultural, o educacional, o político, o psicológico, o individual. Como se sabe, esses pensadores constituíram a chamada “Escola de Frankfurt”, por se estabelecerem nesta cidade alemã, criando aí o Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções: a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre eles, além de Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929).

De acordo com Rodrigo Duarte (2009) a Teoria Crítica foi introduzida no Brasil nos anos 1960 por José Guilherme Melquior – autor que é sabido, apoiou ideologicamente o Regime Militar Brasileiro; e sua divulgação ficou marcada por

³ WIGGERSHAUS, *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*, 2002, p. 33-40.

uma interpretação enviesada e destorcida dos pensadores frankfurtianos. Ainda nos anos 1960, Robert Schwarz, crítico literário, já aplicava a dialética frankfurtiana em suas análises. Herbert Marcuse foi um pensador muito lido nos anos setenta do século passado pelas gerações da chamada contracultura, que manifestaram seu descontentamento contra a ideologia da Ditadura Militar. Ainda segundo Duarte, em 1977, Flávio Kothe faz um estudo sobre Benjamin, mas seus estudos não avançam a respeito das questões da Teoria Crítica no Brasil, dado que sua preferência por Walter Benjamin está mais relacionada com a leitura marxista do autor do que realmente com a contribuição da Teoria Crítica como campo de investigação ⁴. Somente a partir dos anos 1980, Sérgio Paulo Rouanet e Bárbara Freitag apresentam um novo estudo hermenêutico dos autores da Teoria Crítica, a partir de Habermas, uma leitura que não traz todos os avanços necessários para a compreensão dessa teoria, mas apresenta de certa maneira os autores e suas obras ⁵. A Teoria Crítica no Brasil ganha maior destaque a partir dos anos 1980, especialmente, com a tradução de obras dos pensadores frankfurtianos e de comentadores, e avança ainda mais a partir dos anos 1990, com a continuidade de publicações, de realização de congressos, nas áreas da Filosofia e da Teoria Literária, com a adesão da área da Educação, e, particularmente com o surgimento dos Grupos de Pesquisas.

Dadas as considerações sobre a Teoria Crítica e sua introdução no Brasil, voltamo-nos ao objeto de estudo deste texto: os Grupos de Pesquisas (GPs) consolidados do CNPq, Censo 2010, que trabalham com a relação entre a Educação e a Teoria Crítica da Sociedade. Os Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil existem desde 1992 e se constituem em base de dados que armazenam informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país. As informações contidas nessas bases dizem respeito, entre outros,

⁴ DUARTE, *Sobre la recepción de la Teoría Crítica en Brasil: el caso Merquior*, 2009, p. 50.

⁵ FREITAG, *A teoria crítica: ontem e hoje*, 1986, p. 139-147.

aos seguintes tópicos: recursos humanos (pesquisadores, estudantes e técnicos); linhas de pesquisa em andamento; especialidades do conhecimento (áreas); produção científica e tecnológica; situação dos grupos de pesquisa na região, na unidade federativa, na Instituição e no tempo.⁶

Ao se efetuar a busca junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, Censo de 2010, sobre quantos e quais grupos de pesquisa trazem em seu nome, ou no título da linha de pesquisa, ou nas palavras-chave da linha, o sintagma Teoria Crítica, o resultado é surpreendente: 345 grupos de pesquisa⁷: 328 em Humanidades; 13 em Ciências da Natureza; 4 em Ciências da Vida. Não é novidade o fato de as Humanidades deterem a quase totalidade dos GPs que dialogam com a Teoria Crítica em suas investigações. Talvez a novidade se mostre nos casos específicos de Letras e Artes pelos números significativos de grupos de pesquisa nessa perspectiva (Letras: 73; Artes: 63 GPs). Por sua vez, como afirma Adorno, “o todo é o não verdadeiro”⁸, a expressão “Teoria Crítica”, nas referências epistemológicas, não é, como já se viu, designativo apenas dos que dialogam com os pensadores da Escola de Frankfurt; há inúmeros GPs que se fundamentam especificamente no Materialismo Histórico ou mesmo em outras teorias que se denominam críticas e que tomam parte no total dos 345 grupos consultados. Além de que o instrumento de busca, em muitos casos, destaca os termos teoria e crítica não formando um sintagma, como, por exemplo: teoria e crítica da literatura.

Por sua vez, caminhando do geral para o particular, o segundo acesso ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, censo de 2010, foi feito através da expressão “Teoria Crítica e Educação” e também, nessa busca, o propósito era saber em quantos e em quais GPs aparece a referida expressão em seu

⁶ <http://memoria.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>. Acesso 18 de novembro de 2013.

⁷ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso 18 de novembro de 2013.

⁸ ADORNO, *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 42.

nome, ou no título da linha de pesquisa, ou nas palavras-chave da linha. Os resultados foram estes: 100 GPs, dos quais 94 se localizam na grande área das Humanidades: Educação: 30 GPs; Filosofia: 18; Artes: 11; Letras: 8; e as áreas restantes, 33 GPs. As Humanidades, pois, detêm a quase totalidade dos GPs que investigam problemas educacionais tendo como referência a Teoria Crítica. Por sua vez, as duas áreas das Humanidades que contêm número maior de GPs nessa perspectiva teórica são a Educação e a Filosofia, perfazendo juntas o total de 48 Grupos de Pesquisa, ou seja, 48% do conjunto. As áreas de Artes e de Letras também apresentaram um número destacado de GPs nessa direção: 11, a primeira e 8, a segunda. Porém uma atenta imersão nos grupos dessas duas áreas revelou que apenas um, em cada uma delas, se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade. No caso da área de Artes, é o “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre políticas curriculares para o ensino de arte na educação básica”, da UNESP ⁹, de 2010, através de sua linha de pesquisa *Política curricular para o ensino da arte na educação básica: a perspectiva dada pela teoria crítica*; com 5 doutores pesquisadores ¹⁰. Na área das Letras, é o “Grupo ÍCARO”, da UFPel ¹¹, criado em 2007, com a linha de pesquisa *Literatura e Crítica Social*, e com 6 doutores pesquisadores. Sendo assim, são 11 doutores pesquisadores, que junto com seus orientandos de iniciação científica, de mestrado e de doutorado, se utilizam dos autores frankfurtianos no desenvolvimento de suas investigações.

São, pois, as áreas da Educação e da Filosofia, de longa relação histórica entre si, as que merecem ser mais especificamente observadas; são elas que vão nos mostrar os Grupos de Pesquisas, cujas linhas e projetos abordam os

⁹ UNESP = Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Possui campus universitário em 24 cidades do Estado de São Paulo.

¹⁰ Universidade Federal de Pelotas, RS. Acesso: 14 de dezembro de 2013. In: <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330803UY7EO09>.

¹¹ <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0045802CMT3EOV>. Acesso 14 de dezembro de 2013.

problemas da formação, da educação brasileira, que têm como referencial a Teoria Crítica da Sociedade.

Pode-se constatar que dos 18 GPs de Filosofia, 12 trabalham com a Teoria Crítica da Sociedade, versão Escola de Frankfurt, ou seja, 67% do total: 10 deles contêm em seu interior pelo menos uma Linha de Pesquisa vinculada ao sintagma *Teoria Crítica e Educação*; e 2 grupos fundamentam suas pesquisas educacionais preponderantemente nessa corrente epistemológica.

Os 10 grupos, com pelo menos uma linha de pesquisa vinculada à Teoria Crítica da Sociedade, assim se nomeiam: 1). “Grupo de Pesquisa sobre Ética e Ensino de Filosofia” (Universidade Federal de Alagoas, UFAL – Sergipe/AL), criado em 2003; linha de pesquisa *Estética e Dialética*, que se fundamenta especificamente em Walter Benjamin e é liderada por um doutor pesquisador ¹²; 2). “Pensando Bem – Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação” (Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF/MG), de 2003, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Educação* e liderado por um doutor pesquisador ¹³; 3). “HERMES – Grupo Integrado de Pesquisa em Fenomenologia, Linguagem, Hermenêutica, História dos conceitos e Teoria Crítica” (Universidade Federal da Paraíba, UFPB – João Pessoa/PB), de 2006, com 2 linhas de pesquisa que trabalham com a Teoria Crítica da Sociedade: *Ética do Discurso e Linguagem* e *Teoria Crítica* ¹⁴, e um doutor pesquisador; 4). “LAPENC – Laboratório do Pensamento Contemporâneo” (Universidade Federal do Ceará, UFC – Campus Cariri, Juazeiro do Norte/CE), criado em 2006, com 1 linha de pesquisa, *Teoria Crítica e Educação*, e 3 doutores pesquisadores ¹⁵; 5).

¹² <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=03317014DQS1HN>. Acesso 14 de dezembro de 2013.

¹³ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0804701XQH323X&seqlinha=7>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

¹⁴ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=00837017EOZ9GQ&seqlinha=6>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

¹⁵ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0089701HR2CJT M&seqlinha=11>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

“Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar DEFIL” (Universidade Federal do Maranhão, UFMA – São Luís/MA), de 2006, com 2 linhas de pesquisa que se aproximam da Teoria Crítica da Sociedade: *Rawls, Macintyre e Habermas: discussão entre liberalismo, comunitarismo*; e *Walter Benjamin: História e Linguagem* ¹⁶; 6). “Ética e Bioética” (Universidade MACKENZIE – São Paulo/SP), 2007, com a linha de pesquisa *A Teoria Crítica Habermasiana*, com 3 doutores pesquisadores ¹⁷; 7). “LUMEN” (Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ/MG), 2008, que estuda os principais autores e movimentos filosóficos da contemporaneidade, com destaque, entre outros, para a Escola de Frankfurt, e dele participam 3 doutores pesquisadores ¹⁸; 8). “Estudo e Pesquisa em Capacitação para o Estágio e Ensino de Filosofia na Educação Básica” (Universidade Federal do Ceará, UFC – Campus Cariri, Juazeiro do Norte/CE), 2009, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, com 3 doutores pesquisadores ¹⁹; 9). “Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Direitos Humanos” (Universidade Estadual de São Paulo, UNESP – Bauru), de 2010, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica, novas tecnologias, ética e Educação*, com 1 doutor pesquisador ²⁰; 10). “Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação” (Universidade Federal de Campina Grande, UFCG/PB), de 2011, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, com 1 doutor pesquisador. ²¹

¹⁶ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0001701GOX9JQZ>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

¹⁷ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0514701EOLU1BN>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

¹⁸ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=4089701L6GNXQZ> Acesso 04 de dezembro de 2013.

¹⁹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0089701JT5ELV7&seqlinha=3>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

²⁰ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0330701JT4ELVP&seqlinha=5>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

²¹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=4469701DPY6FR0&seqlinha=3>. Acesso 04 de dezembro de 2013.

É importante observar que 6 dos 10 grupos desenvolvem suas atividades de Pesquisa nos estados do Nordeste e do Norte do Brasil; 6 foram criados há mais de 6 anos; dois trabalham especificamente um com Walter Benjamin e outro com Habermas; a maioria trabalha com os pensadores da Escola de Frankfurt. No interior dos 10 GPs desenvolvem atividades de pesquisas 17 doutores em 11 linhas de Pesquisas.

O texto se detém um pouco mais nos 2 GPs que se utilizam preponderantemente da Teoria Crítica em suas investigações: 1). “Grupo de Pesquisa em Teoria Crítica e Hermenêutica” (Universidade Federal da Paraíba, UFPB – João Pessoa/PB), criado em 2008 ²². O GP é constituído por cinco Linhas de Pesquisas, vinculadas à Teoria Crítica da Sociedade, com fundamentação em Habermas e em Karl-Otto Apel, mas apenas uma delas trata especificamente da formação: *Teoria Crítica e Educação*, e é constituída por um doutor pesquisador. 2). “Teoria Crítica e Educação” (Universidade Federal do Ceará, UFC – Campus Cariri, Juazeiro do Norte/CE), criado em 2009. O Grupo é constituído por 2 doutores pesquisadores e duas Linhas de Pesquisa: *Teoria Crítica e Sociedade*; e *Teoria Crítica e Educação* ²³. São dois GPs ainda novos, pequenos em número de pesquisadores e de estudantes, um na capital da Paraíba, outro no sertão do Ceará, que acolhem em suas preocupações investigativas questões relacionadas à filosofia sob o foco de categorias frankfurtianas. Nesses dois GPs desenvolvem atividades de pesquisas e de orientação científica 3 doutores em 3 linhas de pesquisas. No total, na Área da Filosofia, são 12 GPs que trabalham com a Teoria Crítica e Educação, em 14 linhas de pesquisas, com a participação de 20 doutores pesquisadores.

²² <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0083701Q2CJS4>
E. Acesso 20 de novembro de 2013.

²³ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00897012NV4GP>
X. Acesso 20 de novembro de 2013.

Na Área da Educação, dos 29 GPs que trazem em seus nomes ou na linha de pesquisa a expressão “Teoria Crítica e Educação”, 17 trabalham explicitamente com a Teoria Crítica da Sociedade, versão Escola de Frankfurt, ou seja, 59% deles. Dos 17 GPs, em 05 há pelo menos uma linha de pesquisa que se fundamenta nessa teoria. Os outros 12 trabalham predominantemente com a Teoria Crítica da Sociedade em suas pesquisas educacionais.

Os 5 grupos que possuem pelo menos 1 linha de pesquisa educacional com bases na Teoria Crítica da Sociedade apresentam as seguintes características: 1). “Filosofia, Educação e Práxis Social” (Universidade Federal de Pelotas, UFPel/RS), de 2002, com a linha de pesquisa *Educação e Teoria Crítica da Sociedade*, com 2 doutores pesquisadores ²⁴; 2). “Formação de Professores: abordagens múltiplas e alternativas” (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ), de 2002, com a linha de pesquisa *Formação de professores: para onde vamos?* com 1 doutor pesquisador ²⁵; 3). “Currículo, Conhecimento, Orientações e Práticas Curriculares” (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-Minas, Belo Horizonte/MG), de 2005, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula*, com base na metodologia hermenêutica objetiva, de Adorno e Oevermann e com 4 doutores pesquisadores ²⁶; 4). “História, Sociedade e Educação no Brasil –HISTEDBR” (UNICENTRO – Guarapuava/PR), de 2006, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Educação* e com 1 doutor pesquisador ²⁷; 5). “Centro de Estudos e Pesquisa em

²⁴ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0045708LBZD> PEN. Acesso 20 de novembro de 2013.

²⁵ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032670898OS> WWK. Acesso 20 de novembro de 2013.

²⁶ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1178708U4Y8F> P0. Acesso 20 de novembro de 2013.

²⁷ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=3428708ASEG> PJQ. Acesso 20 de novembro de 2013.

Educação, Sociedade e Cultura – CESEC” (Universidade Federal do Ceará, UFC – Campus Cariri, Juazeiro do Norte/CE), de 2010, com a linha de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, com dois doutores pesquisadores²⁸. Nesses 5 GPs a Teoria Crítica da Sociedade não é a vertente teórica predominante, mas ela dialoga com outras teorias críticas na abordagem de problemas educacionais. Três GPs estão bem consolidados, dois deles com mais de 10 anos de experiência; 2 grupos são da Região Sul, 2 da Região Sudeste e o GP mais novo é da Região Nordeste. No total são 5 linhas de pesquisa e 10 doutores pesquisadores que desenvolvem suas atividades de pesquisa e orientação sob a luz dos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade.

E os outros 12 GPs que trabalham predominantemente com a Teoria Crítica da Sociedade em suas pesquisas, na Área da Educação, como se apresentam? O texto se detém mais demoradamente neles: 1). “Teoria Crítica e Educação” (Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP/SP), criado em 1991; conta com 15 doutores pesquisadores vinculados a 9 Instituições de Ensino Superior. O GP trabalha com 8 linhas de pesquisa, todas elas tendo como referencial a Teoria Crítica da Sociedade, das quais 6 pesquisam questões educacionais e 2 questões culturais: *Teoria Crítica e Educação*; *Indústria Cultural, Semiformação e Educação*; *Novas Tecnologias, Teoria Crítica e Formação*; *A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*; *Estética, mídia e educação contemporânea*; *Novas Tecnologias de Comunicação, Estética e Formação Cultural*; *Literatura e Resistência*; *Teoria Crítica e a Interpretação da Literatura e da Cultura*²⁹. 2). “Teoria Crítica e Educação” (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/SP), criado em 1997, e constituído por duas linhas de pesquisa: *Indústria Cultural e a Educação Contemporânea*; e *Teoria Crítica e Educação*. O Grupo, constituído por

²⁸ <http://plsqli.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00897084GPW60A>. Acesso 20 de novembro de 2013.

²⁹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1696708IMCRSJ> K. Acesso 20 de novembro de 2013.

cinco doutores pesquisadores, se encontra vinculado ao GP Teoria Crítica e Educação, da UNIMEP ³⁰. 3). “Teoria Crítica, formação e Cultura” (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP), criado em 1999, desenvolve pesquisas relativas ao tema da formação e seus nexos com a educação, a psicologia e a psicologia social. É constituído por 1 linha de pesquisa *Teoria Crítica, formação e indivíduo: funções sociais da educação e da escola*, com quatro doutores pesquisadores ³¹. 4). “Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação” (UNESP-Araraquara, SP), criado em 2000, com 4 linhas de Pesquisa: *A tecnologia como processo; Arte, cultura e sociedade; Tecnologia e produção cultural na época da globalização; Teoria Crítica: análise social e psicanálise*; e com 7 doutores pesquisadores ³². O grupo se vincula ao GP Teoria Crítica e Educação, da UNIMEP. 5). “Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea” (Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Florianópolis/SC), criado em 2000; é constituído por 5 linhas de pesquisa, tendo elas todas, como referencial, a Teoria Crítica da Sociedade, mas não exclusivamente ³³. São 15 os doutores Pesquisadores do grupo, que se vincula ao GP Teoria Crítica e Educação, da UNIMEP. 6). “Racionalidade e Formação” (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS), criado em 2004, com sedes institucionais em 4 universidades do Estado do Rio Grande do Sul; pesquisam sobre os modos de racionalidade que constituem a educação, em diálogo com a tradição e com as correntes filosóficas contemporâneas, entre as quais a Teoria Crítica da Sociedade. *Educação e Formação Docente: Leituras Habermasianas* é uma de suas linhas de pesquisa. O Grupo é constituído por 9 doutores pesquisadores, todos eles vinculados a

³⁰ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=03357082OSP465>. Acesso 22 de novembro de 2013.

³¹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0071708GBDHCT0&seqlinha=5>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³² <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330701JU4BLHR>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³³ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00437085JGA0VJ>. Acesso 21 de novembro de 2013.

programas de Pós-graduação em Educação. 7). “Teoria Crítica e Educação Superior” (Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC – Uberlândia/MG), criado em 2006, com 3 linhas de pesquisa: *A determinação ético-política da educação superior; Educação e validade social; e Esfera pública e Estado democrático*, tendo como referencial os escritos de Habermas. O Grupo é formado por 6 doutores pesquisadores ³⁴. 8). “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia - NEPEFIL/CE/UFES - Teoria Crítica da Sociedade e Educação” (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/ES), criado em 2007, com 4 linhas de pesquisa que se relacionam diretamente com a Escola de Frankfurt: *Teoria Crítica e Cinema; Teoria Crítica, Estética e Educação; Teoria Crítica, Filosofia e Ciências Humanas; e Teoria Crítica, Ética e Educação* ³⁵. O Grupo é constituído por três doutores pesquisadores e está vinculado ao GP Teoria Crítica e Educação da UNIMEP. 9). “Grupo de Estudos: Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade – GEDEC-CC” (Universidade Federal do Pará, UFPA – Altamira/PA), criado em 2008, com 2 linhas de pesquisa que priorizam, como referencial, Adorno e Horkheimer: *Educação Rural e Teoria Crítica da Sociedade; e Educação, Cultura, Sociedade e Indivíduo*. O Grupo possui dois doutores pesquisadores ³⁶. 10). “Teoria Crítica e Educação” (Universidade Federal de Lavras/MG, UFLA), criada em 2008, vinculado ao Grupo Teoria Crítica e Educação, da UNIMEP, é constituído por 8 doutores pesquisadores e por duas linhas de pesquisas: *Formação docente e tecnologia na cultura contemporânea; e Indústria Cultural e Educação na Sociedade contemporânea* ³⁷. 11). “Cultura e Fundamentos da Educação” (Universidade Federal de Goiás, UFG – Goiânia/GO),

³⁴ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0006708NWQZ7GS>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³⁵ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0392708EMV7H0Y>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³⁶ <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=004470874DLU6G>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³⁷ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0003708QKT1AMV>. Acesso 21 de novembro de 2013.

criado em 2009 e 1 das 2 linhas de pesquisa se intitula *Teoria Crítica, Cultura e Educação* e é formada por 3 doutores pesquisadores³⁸. 12). Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, formação cultural e sociedade (Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC – Criciúma/SC), criado em 2011, com a linha de pesquisa *Formação Cultural e Sociedade* e um doutor pesquisador.³⁹

Neste bloco dos GPs que trabalham predominantemente com a Teoria Crítica da Sociedade em suas pesquisas educacionais, na Área da Educação, se manifestam algumas peculiaridades: São os grupos mais consolidados que trabalham com a Teoria Crítica na fundamentação de problemas educacionais e formativos: 5 deles têm mais de 10 anos de existência; outros 5 mais de 5 anos e apenas 2 são mais recentes; são os grupos que possuem mais linhas de pesquisas, 33, e mais doutores pesquisadores: 77, e, conseqüentemente, mais estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado em seu interior, no processo de aprendizes de pesquisa, pois os GPs estão vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação; 7 são do Sudeste, 3 do Sul, 1 do Norte e 1 do Centro Oeste.

Este nosso texto se propôs a analisar a relação entre a Educação e a Teoria Crítica da Sociedade, no Brasil, tendo como objeto de investigação os Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPq no Censo 2010. Fizemos um levantamento apenas dos GPs que, fundamentados nos conceitos dos pensadores dessa teoria, na grande área do saber, Humanidades, investigam temáticas relacionadas à educação, à experiência formativa. E pudemos observar a significativa contribuição dessa teoria nos últimos vinte anos, 1990-2010. Se na década de 1960, uns poucos autores brasileiros tiveram acesso às obras dos frankfurtianos, entre eles, Melquior, de maneira enviesada, e Schwarz, criativo, em seus

³⁸ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0106708FNW8IPY&seqlinha=1>. Acesso 21 de novembro de 2013.

³⁹ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1252708R0CLT2E>. Acesso 21 de novembro de 2013.

textos literários; se na década de 1970, no clima da contracultura, os escritos de Marcuse, foram instrumentos de resistência à ditadura e o confronto entre Benjamin e Adorno, na pena de Kothe, trouxeram-nos mais elementos epistemológicos sobre esses pensadores alemães; se na década de 1980, após a morte de Benjamin, Adorno e Horkheimer, outros pesquisadores nacionais, particularmente na Universidade Estadual de São Paulo, USP e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, já adotavam os pensadores da Escola de Frankfurt como referenciais acadêmicos e científicos em suas atividades acadêmicas e de pesquisas, e Rouanet e Freitag introduziam Habermas no Brasil; a partir dos anos 1990, a Teoria Crítica da Sociedade começa a ganhar espaço em diferentes áreas do saber científico. Assim, por exemplo, em 1991, nascem dois Grupos de Estudos e Pesquisas, que até hoje continuam ativos e produtivos, organizando congressos internacionais a cada dois anos e debatendo questões filosóficas, estéticas e educacionais à luz da Teoria Crítica da Sociedade: o GP Estética e Filosofia da Arte, UFMG ⁴⁰, atualmente com 11 doutores pesquisadores; e o GP Teoria Crítica e Educação, UFSCar/UNIMEP, atualmente com 17 doutores pesquisadores. Pelo levantamento que fizemos, na relação Teoria Crítica e educação, é possível mostrar a fecundidade desses pensadores em terras brasileiras nos últimos 20 anos: existem atualmente 31 GPs que desenvolvem atividades de investigação sobre problemas educacionais e formativos: 17 em Educação, 12 em Filosofia, 1 em Arte e 1 nas Letras. Dos 31 GPs, 15 se fundamentam predominantemente nos autores da Escola de Frankfurt, 11 dos quais, na área da Educação; e 16 contêm pelo menos 1 linha de pesquisa baseada na Teoria Crítica da Sociedade. No total, são 54 as Linhas de Pesquisa, vinculadas à teoria frankfurtiana e constitutivas dos 31 Grupos de Pesquisa; e cerca de 90 doutores pesquisadores que desenvolvem suas

⁴⁰ <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0333701007QMF5>. Acesso 14 de dezembro de 2013.

atividades de produção científica e de orientação a graduandos, mestrandos e doutorandos no contexto desses GPs, pois a grande maioria desses doutores pesquisadores estão vinculados a Programas de Pós-Graduação⁴¹. Portanto, focando apenas a relação teoria crítica e educação, podemos aquilatar o número de pesquisadores acadêmicos (seniores, jovens doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos iniciantes à pesquisa) que participam das linhas e dos grupos e se servem das categorias frankfurtianas para iluminarem e ajudarem a resolver as questões educacionais, em suas mais variadas formas, que surgem no processo educacional brasileiro. Nossa pesquisa se deteve apenas na relação teoria crítica e educação; mas, pelo levantamento inicial feito por nós junto ao CNPq, através do sintagma “teoria crítica”, percebemos que as categorias filosóficas dos frankfurtianos operam de maneira produtiva nos GPs de outras áreas das Humanidades, como na filosofia, na sociologia, na psicologia, nas letras, nas artes e na comunicação.

Nas áreas do saber em que pesquisamos a relação entre a Educação e a Teoria Crítica da Sociedade no Brasil, de 1991 a 2000, foram criados 5 Grupos de Pesquisa: Teoria Crítica e Educação, UFSCar/UNIMEP, 1991⁴²; Teoria Crítica e Educação – UFSCar, 1997; e Teoria Crítica, Formação e Cultura, PUC-SP, 1999; Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação, UNESP-Araraquara, 2000; e Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, UFSC, 2000. Depois dos anos 2001 foram criados 26 Grupos de Pesquisa, a maioria deles, 17, entre 2006 e 2010. Ou seja, percebe-se um crescimento mais expressivo de GPs nos últimos anos analisados. E, nesse sentido, os Programas de Pós-Graduação, particularmente das Regiões do Sudeste e do Sul, tiveram um papel fundamental nesse

⁴¹ Se adicionarmos o total de doutores pesquisadores destacados nos 31 GPs, a soma chegaria a 108, porém informamos o total de 90, pois 18 deles participam de mais de um grupo de pesquisa.

⁴² O GP Teoria Crítica e Educação foi criado inicialmente na UFSCar, em 1991 e transferido para a UNIMEP, em 1997.

processo; eles formaram mestres e doutores de outras regiões do país que, retornando às suas universidades de origem, lá criaram grupos de pesquisas novos, vinculados aos de suas formações científicas. Essa observação se relaciona com os dados referentes às regiões geográficas brasileiras em que se situam os GPs. Na Região Sudeste (particularmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) se encontram a maioria dos GPs analisados: 14; a Região Nordeste (Ceará, Paraíba, Alagoas e Maranhão) vêm em segundo lugar, com 9 grupos, todos eles novos, criados na última década; na Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) estão localizados 6 grupos. Na Região Norte, apenas 1 (na Universidade Federal do Pará, no Campus de Altamira); e na Região Centro-Oeste, também apenas 1 (em Goiânia). Esses dados nos mostram que os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, gestados, sobretudo, na tensão entre a profunda cultura humanista alemã e a desenvolvida civilização tecnológica americana, se mostraram, inicialmente, mais fecundos e contributivos nas regiões mais desenvolvidas de nosso país; e que, na última década, também lançam luzes para outros setores de nossa realidade.

E quais são os principais temas/problemas educacionais que orientam as pesquisas nos grupos anteriormente apresentados? Uma primeira abordagem, a partir da leitura dos títulos e das ementas dos GPs, das linhas de pesquisa e de suas palavras-chave, nos mostram o seguinte: 8 grupos investigam problemáticas relacionadas à experiência estética formativa, se detendo ora na arte em geral, ora em artes específicas, como literatura e cinema; 6 analisam problemas referentes às novas tecnologias na experiência educativa escolar; 5 GPs desenvolvem o diálogo da Teoria Crítica com a Psicologia (3 deles) e com a Psicanálise (2) no estudo de problemas educacionais; outros 5 investigam questões éticas que se processam no interior das experiências formativas; 3 grupos adotam a teoria crítica para desenvolver pesquisas no campo

curricular: e 1 se utiliza desse referencial para analisar questões educacionais na zona rural. Por sua vez, as principais categorias utilizadas por esses grupos em suas investigações científicas educacionais assim se especificam: o potencial crítico da teoria frankfurtiana é adotado por 11 grupos para questionar a cultura e a ideologia que se manifestam nas experiências educativas (6 deles), bem como na formação escolar contemporânea (5 deles); 7 se servem dos termos Indústria Cultural e Semiformação para analisar a educação brasileira contemporânea; 5 GPS trabalham com o conceito iluminista de educação para a emancipação; 3, fundamentados em Habermas, se utilizam das categorias ação comunicativa e esfera pública em suas abordagens científicas; e, finalmente, 1 grupo adota em suas pesquisas educacionais escolares a hermenêutica objetiva do frankfurtiano Oevermann.

O florescimento da Teoria Crítica da Sociedade em nossa realidade nacional nos traz indagações que precisam ser refletidas: porque uma teoria filosófica gestada em terras germânicas, no confronto com os problemas socioculturais europeus dos anos 1930 em diante, tensionada, no exílio, pela experiência do desenvolvimento tecnológico norte americano, se torna frutífera e produtiva na análise de questões educacionais, culturais, nas diversas regiões de nosso país continental? O que faz com que o GP “Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade”, no interior do Estado do Pará, em Altamira, região Norte do país, se utilize dos conceitos frankfurtianos para, desde 2008, analisar problemas educacionais, bem como “as relações entre mercado e formação cultural no campo e na cidade, a aproximação entre cultura e barbárie e teleologia da sociedade e do indivíduo⁴³” daquela distante região amazônica?

De um lado, é verdade, os conceitos, por serem abstratos e universais, por mais que se desdobrem em suas astúcias hermenêuticas, não conseguem atingir a pletora de tensões

⁴³ <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=004470874DLU6G>. Acesso 21 de novembro de 2013.

histórico-sociais entranhadas nos fenômenos educacionais. Ao mesmo tempo, realidades sociais diferentes, pelas suas estruturações econômicas, culturais e educacionais específicas, são mais adequadamente captadas a partir de conceitos delas provindos. Por outro lado, os conceitos, mesmo oriundos de outras culturas são resultantes de uma realidade que apresenta características próximas à nossa situação histórica nacional, entre elas: a origem greco-latina da lógica e da dialética que guiam nossas argumentações; os valores éticos cristãos que conduzem nossas ações; o capitalismo globalizado que nos envolve a todos, europeus e americanos do norte e do sul; as tecnologias digitais que expandem nossos contatos e cultura e restringem e funcionalizam nossas ideias. Além de que, os conceitos são criações históricas; eles também têm uma vida; podem se desenvolver se bem testados com a realidade, como podem enfraquecer-se e desaparecer; e, “conceitos criados em outra realidade podem receber roupa nova no confronto com novas tensões”⁴⁴. É o que percebemos, por exemplo, quando pesquisadores de diferentes regiões brasileiras se utilizam dos conceitos de indústria cultural e de semiformação para tentar entender a influência das novelas da TV Globo na (de)formação do modo de pensar e de agir dos assíduos espectadores; ou quando se utilizam dos conceitos de experiência e vivência para lidar com as novas tecnologias que ocupam o tempo todo as mãos e as mentes dos indivíduos em seu processo de aprendizagem acadêmico-científica.

Os grupos analisados têm se destacado não somente pelas discussões sobre categorias fundamentais da Teoria Crítica, como também, por problematizar essas categorias frente aos ambientes socioculturais, históricos e políticos nas diversas regiões e realidades brasileiras; trazem reflexões acerca dos avanços tecnológicos e sua influência sobre a sociedade,

⁴⁴ PUCCL, *GT Filosofia da Educação - ano 20*: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, 2013, p. 23.

especialmente no campo da Educação. E a produção científica, de acordo com o Censo dos Diretórios de Pesquisa do CNPq, 2010, tem-se tornado relevante pela quantidade e qualidade, seja de livros, capítulos de livros, artigos, trabalhos e comunicações apresentados e debatidos em congressos, como também pelas dissertações e teses produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação.

Cabe ainda pontuar que não compete à filosofia, como campo do saber, nem a um filósofo em particular ou aos filósofos de modo geral, plantarem esperanças em terrenos estranhos, sonhar ou devanear saídas em tempos áridos e em terras incautas. Mas eles prestam um grande favor à humanidade quando ajudam os homens a tirar o véu de maia da realidade sociocultural e política para deixar entrever os artefatos de manipulação ideológica que se escondem sob a aparência do real. Essa é uma das grandes tarefas da filosofia em todos os tempos, e nesse quesito, os pensadores frankfurtianos trabalharam enfaticamente para mostrar os elementos contraditórios, superficiais e aniquiladores tanto da racionalidade quanto da criatividade; aquilo que a mídia e a cultura ideológica solapam aos elementos míticos, sem tensioná-los, nem os discutir criticamente, mas impondo uma lógica da dominação cultural e política.

Por sua vez, o desenvolvimento histórico dos conceitos, no confronto com realidades diferentes daquelas em que foram criadas, e em tempos diferentes dos que foram constituídos, como também a criação de novos conceitos para expressar realidades e momentos novos, específicos, devem ser realizados e testados se quisermos continuar o legado teórico-crítico dos pensadores da Teoria Crítica. Talvez uma questão de base que este artigo lança para a continuidade da análise das pesquisas aqui iniciada poderia ser assim expressa: Os conceitos frankfurtianos adotados nos projetos de pesquisa e na produção científica dos 31 GPs destacados nesta investigação são mediatizados de forma efetivamente crítica e criativa? A experiência acadêmico-científica

da Teoria Crítica em terras brasileiras propiciou a constituição de novas categorias crítico-analíticas apropriadas para o entendimento dos problemas educacionais?

Referências

- ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- DUARTE, R. Sobre la recepción de la Teoría Crítica en Brasil: el caso Merquior. In **Constelaciones**: Revista de Teoría Crítica n. 1, nov. de 2009, p. 36-50. http://www.constelaciones-rtc.net/01/01_03.pdf. Acesso em 11 de dezembro de 2013.
- FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- KOTHE, F. **Benjamin & Adorno**: confrontos. São Paulo: Ática, 1975.
- GRUPOS DE PESQUISA CNPq, **Censo 2010**. Acesso 18 de novembro de 2013. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional>.
- HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Trad. de Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. In HORKHEIMER; ADORNO. **Os Pensadores**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 31-68.
- PUCCI, B. **GT Filosofia da Educação - ano 20**: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. In GT 17: Filosofia da Educação, ANPEd, 2013. http://portal_anped.verkn.com.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt17. Acesso 11 de dezembro de 2013.
- WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. de Lilyane Deroche-Gurgel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

VIII

Teoria Crítica, natureza, sociedade: crises, 2011 ¹

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. (Adorno, *Dialética Negativa*, 1967)

O pensar não precisa deixar de se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar-se de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero (Adorno, *Dialética Negativa*, 1967)

“Teoria Crítica, natureza, sociedade: crises” foi o nome do VII Congresso Internacional de Teoria Crítica, organizado pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação e realizado na Universidade Estadual de Campinas, SP (UNICAMP), de 13 a 17 de setembro de 2010, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Com efeito, desde seu início, os pesquisadores do chamado Instituto de Pesquisa Social primaram pela investigação da crise do capitalismo no começo do século XX, que culminou com o *crash* de 1929. Sob a direção de Max Horkheimer em 1930, com a guinada teórico-epistemológica voltada para a pesquisa dos fundamentos psicossociais das contradições imanentes do capitalismo do século passado, nota-se a presença marcante de preocupações que ligam o aspecto macroeconômico à dinâmica pulsional. Já a

¹ Este ensaio foi escrito em parceria com Fabio Akcelrud Durão e publicado pela *Constelaciones: Revista de Teoria Crítica*, em 2011, v. 2, p. 279-282.

partir da *Dialética do Esclarecimento* fica clara a relação desses dois âmbitos à crise de super-exploração da natureza.

Sem dúvida, a ideia de crise é tão antiga quanto a de modernidade. Seu campo de validade pode ser facilmente estendível para toda a história da humanidade, fazendo com que seja difícil imaginar um período ao qual não se aplicasse. Haveria, portanto, uma crise no próprio discurso sobre a crise e o conceito muito facilmente se aproximaria de uma categoria narrativa, um dado de conteúdo que se converteria em um achado formal, um dispositivo para que certos tipos de elaborações teóricas fossem realizados. No entanto, o presente oferece razões de sobra para uma revitalização do pensamento sobre a crise como algo dado. Desde o desaparecimento de vestígios utópicos no ideário político e o estado permanente de guerra imperial, passando pelo conformismo da crítica acadêmica e chegando à crise ecológica, cujas proporções podem atingir um grau inusitado na história da humanidade, a realidade aponta para uma relevância talvez inédita do conceito de crise. O VII Congresso Internacional de Teoria Crítica Natureza, sociedade: crises pretendeu trazer a Teoria Crítica para a reflexão sobre esse estado de coisas. Com seu impulso de trabalho interdisciplinar e sua ambição de construir uma totalidade de pensamento, a Teoria Crítica pode revelar-se um espaço precioso para a reflexão sobre os horizontes da crise.

Contamos com a participação significativa de pesquisadores de outros países no evento. Tivemos a apresentação das conferências de Alex Demirovič (Technische Universität Berlin), Mateu Cabot (Universitat de les Illes Balears, Espanha [UIB]), Christoph Türcke (Universität Leipzig) e Gerhard Richter (University of Califórnia, Davis). A conferência de abertura do congresso Internacional foi proferida pela pesquisadora brasileira, Olgária Matos (Universidade Federal de São Paulo). Há que se destacar a grande participação de estudiosos estrangeiros também nas 06 mesas redondas realizadas no Congresso: Silvia L. Lopez (Carleton College), Neil Larsen (UC Davis), Rachel Price

(Princeton), Torsten Pflugmacher (Universidade de Frankfurt/Universidade de Mainz) e Alicia Entel (Universidad de Buenos Aires). Pesquisadores brasileiros tiveram também participação nas mesas redondas: Wolfgang Leo Maar (Universidade Federal de São Carlos), Osvaldo Giacoia Junior (Unicamp), Jeanne-Marie Gagnebin (Unicamp), Márcio Seligmann-Silva (Unicamp), Rita Amélia Teixeira (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Mônica do Amaral (Universidade de São Paulo), Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara).

A temática que orientou o Congresso – Natureza, sociedade: crises – se desdobrou nos seguintes eixos para fins de exposição de Pôsteres e de Comunicações científicas: Teoria Crítica e educação; Comunicação, Indústria Cultural e Semiformação; Estética e educação dos sentidos; Teoria crítica, ética e formação; Indústria cultural, subjetividade e formação; Teoria Crítica, novas tecnologias e linguagem; Teoria Crítica e psicanálise; Corporeidade e formação; e Teoria Crítica, literatura e arte. Os trabalhos de pesquisa foram selecionados por um comitê científico, e apresentados em forma de comunicações e de pôsteres; seu número foi expressivo: 140 comunicações e 83 pôsteres. Estima-se que o número total de participantes, incluindo os ouvintes (com e sem certificados) chegou a 350 pessoas. Houve nada menos do que 58 instituições de ensino superior nacionais representadas: 25 universidades federais, 19 universidades estaduais, 04 universidades confessionais e 10 universidades particulares, ou seja, perfazendo um total de 44 universidades públicas e 14 universidades particulares. Contamos ainda com 02 trabalhos provindos dos Estados Unidos. Os pesquisadores que apresentaram comunicações e pôsteres foram oriundos de vários estados brasileiros: 96 do Estado de São Paulo, 32 de Minas Gerais, 25 do Paraná, 08 de Santa Catarina, 11 do Rio de Janeiro, 10 de Goiás, 04 do Pará, 05 do Rio Grande do Sul, 06 do Mato Grosso do Sul, 03 da Paraíba, 03 do Rio Grande do Norte, 02 do Mato Grosso, 02 do Ceará e 01 do Espírito Santo. Das 223 Comunicações e

Pôsteres apresentados, 78 foram expostos no eixo temático Teoria Crítica e Educação; 27 em Comunicação, Indústria Cultural e Semiformação; 11 em Estética e Educação dos sentidos; 21 em Teoria Crítica, Ética e Formação; 20, em Indústria Cultural, Subjetividade e Formação; 08 em Teoria Crítica, Tecnologia e Cultura; 14 em Teoria Crítica e Psicanálise; 08, em Corporeidade e Formação; e 27 em Teoria crítica, Literatura e Arte.

Um ponto altamente positivo foi o tempo reservado para as conferências e mesas redondas, um período de 3 horas. Isso possibilitou uma apresentação consideravelmente elaborada por parte dos expositores, bem como um tempo adequado para o debate sobre o tema proposto. O fato de as mesas redondas terem ocorrido no final da tarde (das 16:00 às 19:00 horas) propiciou a participação quase total dos inscritos no congresso. Quanto às comunicações e pôsteres, cada expositor dispôs de 20 minutos de apresentação e 10 de discussão, totalizando o tempo de 30 minutos.

Os participantes inscritos do congresso se constituíram, em sua quase totalidade, de professores universitários e de pós-graduandos em diversas áreas do saber (particularmente filósofos, educadores, psicólogos, críticos literários, artistas, músicos, comunicólogos, sociólogos) de diversas universidades brasileiras. Contamos também com a presença de alunos de graduação que desenvolvem pesquisas de Iniciação Científica junto a pesquisadores do CNPq, da CAPES e da FAPESP.

Há que se mencionar os lançamentos de livros escritos ou editados por membros de nosso grupo de pesquisa, tais como: Pucci, Zuin & Lastória (Orgs.). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010 (do Congresso Internacional de 2008); Pucci, Almeida & Lastória (Orgs.). Experiência Formativa & Emancipação. Nankin, 2009 (do congresso de 2004). O Prof. Christoph Türcke lançou dois livros: Sociedade Excitada: filosofia da sensação. Editora da UNICAMP, 2010 (traduzido por A. Zuin, F. Durão, F. Fontanella & M. Frungillo) e Filosofia do sonho. Editora Unijuí, 2010 (tradução de R. Schneider). Os

organizadores já iniciaram encaminhamentos para publicar duas coletâneas a partir das conferências, das mesas redondas e de algumas comunicações apresentadas no evento. É certo que, pela qualidade dos trabalhos realizados e selecionados, através de um comitê *ad hoc*, espera-se a confecção de ótimas coletâneas de textos científicos.

O Congresso contou com o apoio financeiro da FAPESP, da CAPES, do CNPq, da DAAD e de recursos oriundos da inscrição dos participantes. A UNICAMP cedeu o espaço, a infraestrutura e as condições básicas para a realização do evento (som, imagem, gravação, fotos). Os recursos das agências de fomento proporcionaram o pagamento de diárias, das viagens internacionais e nacionais, do material de consumo, da elaboração do Caderno de Anais, das traduções simultâneas de conferências, dos certificados de apresentação de trabalhos.

A Comissão organizadora do VII Congresso Internacional foi constituída pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação: Bruno Pucci (UNIMEP), Fábio Akcelrud Durão (UNICAMP), Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar), Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara), Belarmino César Guimarães da Costa (UNIMEP), Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP-Araraquara), Renato Bueno Franco (UNESP-Araraquara), Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos (UNIMEP), Luiz Hermenegildo Fabiano (UEM-Maringá), Alexandre Fernandez Vaz (UFSC-Florianópolis, SC), Rita Amélia Teixeira Vilela (PUC-Minas), Paula Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara), Luiz Roberto Gomes (UFSCar), Andreia Cristina Peixoto Ferreira (UFGO-Catalão), José Carlos Felix (UNEB/UNICAMP), Charles Ponte (UERN/UNICAMP).²

Piracicaba/Campinas, outubro de 2010.

² In: <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/congressos/>

Post Scriptum: Os textos dos conferencistas, dos expositores de mesas redondas, bem como de doutores pesquisadores que apresentaram Comunicações Científicas no VII Congresso Internacional de Teoria Crítica, foram publicados em forma de duas coletâneas, em 2012, pela Autores Associados, de Campinas, SP: a primeira: PUCCL, Bruno; DURÃO Fabio; COSTA, Belarmino Cesar G. (Orgs.). *Teoria Crítica e Crises: estética, educação, razão instrumental e tecnologias*; a segunda: ZUIN, Antônio; LASTORIA, Luiz Nabuco; GOMES, Luiz R. (Orgs.). *Teoria Crítica e Experiência Formativa: aspectos filosóficos e sociopolíticos*.

IX

Filosofia negativa e educação: Adorno, 1997 ¹

Se a barbárie (...) é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (Adorno, 1965)

Os estudos que vimos desenvolvendo sobre “Teoria Crítica e Educação”, desde 1991, nos estão revelando duas dimensões interligadas do fragmentário e muito bem elaborado pensamento de Adorno: a atualidade da filosofia, enquanto intervenção incisiva nos agudos problemas culturais; e a contribuição significativa ao questionamento dos processos formativos que se desencadeiam, formal e informalmente, nos tensos relacionamentos do homem contemporâneo.

Nossa intenção, neste trabalho, é abordar apenas alguns aspectos relacionados com os temas acima levantados. Inicialmente apresentaremos questões desenvolvidas em/ou relacionadas com suas obras mais conhecidas: *Dialética do Esclarecimento* (1944), *Dialética Negativa* (1967) e *Teoria Estética* (1970). Na segunda parte do texto, tentaremos extrair dessas mesmas questões implicações pedagógicas. No contexto deste trabalho, utilizaremos de outras obras do mesmo autor, particularmente de conferências proferidas sobre a questão educacional. Como se pode ver, trata-se de uma pequena

¹ Este ensaio foi publicado na Revista *Filosofia, Sociedade e Educação*, da UNESP-Marília, v. 1, n.1, p. 163-192, 1997.

introdução ao pensamento de Adorno e às implicações educacionais nele presentes.

Linhas-mestras do pensamento de Adorno

Neste tópico analisaremos os itens relacionados com: a indústria cultural e a produção generalizada da semicultura; a dialética do esclarecimento e o drama da razão moderna; a dialética negativa e sua especificidade; a complementação entre arte e filosofia na teoria estética.

Semicultura: a filha bem amada da indústria cultural. No período liberal do capitalismo, apenas uns poucos tinham acesso ao usufruto dos bens materiais e culturais. Os dominantes monopolizaram a formação cultural e o processo de produção negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. O tempo livre deveria ser o tempo destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, e sobretudo o tempo do trabalhador para reorganizar seus momentos vitais em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual ². No entanto, a burguesia, através da impotência econômica e da exclusão do ócio, manteve por muito tempo os trabalhadores pobres e ignorantes.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista e sua consequente revolução tecnoindustrial, 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 em série como qualquer outro objeto; tornam-se acessíveis à população. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. Ao mesmo tempo os trabalhadores

² A respeito da questão do **tempo livre** confira: ADORNO, Theodor W. (1969). *Tiempo Libre*. In ADORNO, T. W., *Consignas*. Versión castellana de Ramón Bilbao. Buenos Aires, Amorrortu; PUCCI, Bruno (1996). *Teoria Crítica e Produção do Conhecimento no Processo Educacional*. IN MARKERT, Werner (Org.), *Trabalho, Qualificação e Politecnia*, Campinas, Papirus Editora, p.39-52.

organizados, após lutas e tensões, conseguem diminuir progressivamente a jornada de trabalho, melhorar o salário, obtendo mais tempo para si e melhores condições de vida para usufruí-lo. A Indústria Cultural, porém, se encarrega de preenchê-lo. O tempo livre se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe em direção contrária a seu próprio conceito. É conhecida a afirmação de Adorno e Horkheimer de que a Indústria Cultural se propõe a “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte”.³

Adorno mostra que, com a universalização do mercado da indústria cultural, 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. No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber. No semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria.

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles que não são inteiramente domesticados – podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural.⁴

O *a priori* da formação cultural – a autonomia para se ter condições de se afastar, desconfiar, criticar – não teve tempo histórico e nem condições existenciais para se desenvolver, e o homem trabalhador passa diretamente de uma heteronomia para outra, da autoridade da Bíblia para a autoridade da televisão, do esporte, que, por sua vez, se apoiam na literalidade, na imediatidade, aquém da imaginação produtiva.

³ ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, 1985, p.123.

⁴ ADORNO, *Teoria da Semicultura*, 1996, p. 397. Utilizaremos a Sigla TS para as próximas citações deste ensaio

Adorno quer demarcar a contraposição entre formação e semiformação. Para ele, na cultura 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. 402). Maar comenta 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.⁵

Na verdade, o processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação. Se se desenvolve unilateralmente o momento da adaptação, como na semicultura, falta-lhe seu princípio propulsor, o momento emancipador. 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 e deturpam o espírito, em “elementos formativos inassimilados” que reificam a consciência e não ajudam a formá-la.

O que acontece com aqueles que se aproximam de uma obra cultural sem os pressupostos formativos? Adorno responde “(...) a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (TS, p. 403). A semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na

⁵ MAAR, Lukács, *Adorno e o problema da Formação*, 1992, p. 186-191.

transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície. E como seria a nossa sociedade de classe, se os trabalhadores desenvolvessem a fundo suas possibilidades humanas e socioculturais?

Mas mesmo carregando em suas análises questionadoras, Adorno ressalta a importância de se buscar os resquícios da dimensão formativa presentes no contexto de semiformação. Apesar da “onipresença da semicultura”, a formação cultural não desapareceu. É urgente para “ela uma política cultural socialmente reflexiva” (TS, p. 393), tanto para encontrar os elementos formativos presentes, embora abafados, nas diversas atividades do trabalhador, e, a partir deles continuar o processo de construção da formação cultural; como para despertar-lhe socraticamente 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 proposta de Adorno é a recriação da tensão entre esses dois momentos antagônicos e complementares da formação cultural. Ela seria impotente e enganosa se ignorasse a 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.

O esclarecimento ainda tem poder de desencantar o mundo?

O livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado pela primeira vez há 50 anos exatamente (1947), ainda expressa, em sua complexa intimidade, uma atualidade marcante. Sua tese primeira:

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

⁶ ADORNO, *Educação para a Autonomia*, 1994, p. 8.

calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o de desencantamento do mundo.⁷

... além de perpassar os textos de Adorno dos anos 1940 até o final de sua vida, continua a nos interrogar nos sombrios dias do capitalismo contemporâneo.

Há, a nosso ver, uma relação metodológica instigante entre a *Dialética do Esclarecimento* e a *Dialética Negativa*. Em outras palavras, a estruturação da *Dialética Negativa* comanda, por dentro, a exposição da *Dialética do Esclarecimento*. Existe, na verdade, uma dialética negativa do esclarecimento. Como o processo se desenvolve? A negatividade – essa insubordinada antítese hegeliana – se faz o motor das tensões. Nela existe, às avessas, a presença da afirmação primeira, a tese; ao mesmo tempo, pela radicalidade da crítica, nela existe o desnudamento do que não é e o sonho do que pode ou deveria ser, a síntese⁸. Esta é a dolorosa travessia do esclarecimento!

Perguntado por contemporâneos seus de 1783 o que seria o esclarecimento, Kant respondeu: “É a saída do homem de sua menoridade (...) *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento”⁹. Livrar o homem do medo, investi-lo na posição de senhor, desencantar o mundo: eis a tese que nunca se realizou, nem nos tempos das luzes, muito menos nos tempos das cinzas. O mundo continua encantado pelo mito!

Adorno tenta mostrar, de diversos modos, por diferentes manifestações históricas da racionalidade humana, que quanto mais o esclarecimento iluminou a terra, mais ela foi mostrando as amarras menos visíveis que a ligavam à dominação, à não-verdade. A autodeterminação dos povos, a liberdade universal

⁷ ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, 1985, p. 19. Utilizaremos a Sigla DE para as próximas citações da *Dialética do Esclarecimento* deste ensaio.

⁸ Maiores informações sobre a *dialética negativa* serão dadas no próximo item.

⁹ KANT, *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?* 1985, p.100.

– instrumentos fundamentais da burguesia para conquistar o poder – voltaram-se contra a própria burguesia tão logo se vê forçada, enquanto sistema de dominação, a recorrer à força para se preservar (DE, p. 51). E isso tem sido uma constante em seu vir-a-ser. O esclarecimento se articulou ao poder e se tornou sua sombra. O saber só tem valor se for operacional, se produzir valor de mercado. O amor à sabedoria, o entusiasmo pela verdade das coisas e dos acontecimentos, que levaram os pensadores e os educadores a criarem suas inquietadoras filosofias e pedagogias, são inúteis e suspeitos. A lógica formal e o procedimento matemático se tornaram o cânone da *intelligentzia* esclarecida para calcular o mundo e unificá-lo através da padronização. Processou-se o entrelaçamento entre trabalho, mito e dominação.

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (DE, p. 43)

Com o abandono do pensamento e sua transformação em produções coisificadas, o esclarecimento abdicou de sua própria realização.

A dialética negativa é a tentativa de um contínuo resgate da intransigência do pensamento na crítica impiedosa dos construtos espirituais e materiais da razão instrumental. Significa a despositivização do pensamento, a retomada de sua virtualidade de “desencantar o mundo”. Tanto na *Dialética do Esclarecimento*, como na *Dialética Negativa*, se enfatiza a asserção: é preciso se deter sem pressa e com firmeza na negação determinada das densas contradições da realidade, sem procurar, a nível da teoria e da práxis, conciliações fáceis e

apressadas. Ao mesmo tempo, nos horizontes de uma e de outra se anuncia a perspectiva: é preciso manter vivo o sonho kantiano do esclarecimento emancipatório.

É a dialética negativa do esclarecimento uma metodologia manca, que não leva em consideração o momento da síntese, da superação hegeliana? Se entendermos por dialética a relação contraditória e explícita entre os três momentos que a compõem, a dialética adorniana não se completa. Ela se detém indefinidamente no momento da negatividade, como que esgotando nesse antiprocessos a força da razão. Por outro aspecto, à medida que a autorreflexão crítica vai iluminando a terra e mostrando as amarras que ligam o esclarecimento ao mito, escancara, ao mesmo tempo, as rachaduras, as frestas petrificadas no coração das coisas, de que se pode arrancar indícios de rupturas, frágeis esperanças de alternativas. Investir pesadamente na análise crítica da realidade historicamente construída, significa acreditar na destruição da mesma pela perspectiva de uma outra. Caso contrário seria brincar com a humanidade. Na *Dialética do Esclarecimento*, em diversos momentos se manifestam esses momentos utópicos mesmo que impossíveis de se realizarem nas circunstâncias estabelecidas.

O esclarecimento é mais que esclarecimento: natureza que se torna perceptível em sua alienação (...) Todo o progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. (...) ele (o esclarecimento-BP) só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao último acordo com esses inimigos (que o acusam de destrutivo) e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega. (DE, p. 50, 52)

Longe de ser um ataque raivoso e punitivo à razão desvairada, trata-se de um ato de amor e de loucura na razão pródiga, que um dia poderá regressar. Se no esclarecimento dos dias da razão instrumental predomina o mito, ao mesmo tempo nela está fragilmente presente o sopro de seu reavivamento. A

estratégia de Adorno para reavivar a chama é não apresentar nenhuma estratégia, nenhuma proposta. A dramaticidade de suas análises filosóficas consiste em “lançar garrafas com mensagens ao mar”, sem esmorecer, para que, quem sabe outros, em outras praias, possam encontrar suas mensagens. Para ele, todo pensamento por mais individual que seja, traz a marca do universal, reaparece cedo ou tarde em outros lugares, em outras instâncias.

Dialética Negativa: onde foi parar a síntese hegeliana? A palavra *dialética* vem do verbo grego *διαλεγειν*, que quer dizer conversar, falar entre si, disputar. O conceito de pugna está presente, desde o início, na história desse termo. Examine como se desenvolviam os diálogos socráticos, tanto no movimento da ironia, como no da maiêutica. A ideia da tensão entre momentos antagônicos já se manifestava no interior da filosofia pré-socrática de Heráclito. Na verdade, parte importante da história da filosofia foi modelada pela pugna dos conceitos entre si. E quando essa pugna foi tematizada, recebeu o nome de dialética. Com Hegel, a dialética incorporou em seu interior o resultado enriquecido da tensão, e através da *Aufhebung* – superação-preservação-conciliação – reabre o processo de pugna. Adorno elabora a expressão *dialética negativa* por entender que a negatividade, momento propulsor do processo, ficara ofuscado em Hegel.

A formulação Dialética Negativa é um atentado contra a tradição (afirma Adorno no prólogo de seu texto homônimo). A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar (desdobrar/divulgar) seu paradoxal título é uma de suas intenções.¹⁰

Como a *Dialética Negativa* se manifesta a partir de dentro de si mesma? Primeiramente a construção da metodologia da *dialética negativa* só foi possível a partir de Hegel, e, ao mesmo

¹⁰ ADORNO, *Dialética Negativa*, 1975, p. 7. Utilizaremos a Sigla DN para as próximas citações da *Dialética Negativa* deste ensaio.

tempo, a contrapelo de sua dialética positiva. Para Adorno, o Prefácio da “Fenomenologia do Espírito” apresenta o pensamento como princípio negativo e o negativo se expressa como a energia do pensamento, do eu puro (DN, p. 45 e 159). Porém no decorrer do texto hegeliano, embora a negatividade seja sempre enfatizada como momento privilegiado do processo, ela perde sua força pela busca necessária da solução sintetizadora. Hegel aplaina pela identidade a contradição, expressão do não idêntico. E isso para Adorno significa retroagir ao pensamento dedutivo. Hegel acendeu o estopim da negatividade, mas não explorou a fundo sua virulência.

A dialética negativa diferencia-se da dialética hegeliana em sua recusa da equiparação da negação da negação com a positividade. Segundo Adorno, nessa última sobrevive, no mais recôndito de si, um princípio antidialético, comparável, na lógica convencional, ao "menos vezes menos equivale a mais". Já que o estado de coisas a ser negado é um todo antagônico, sua negação permanece negativa, à medida que atinge apenas aspectos particulares daquele. Uma negação persistente não se presta a referendar o existente. A negação da negação não invalida o processo dialético, mas mostra que ele não é suficientemente negativo. A negação da negação – a positividade – proclama que em toda síntese se manifesta uma apressada vontade de identidade. (Cf. DN, p.145,151,162).

Adorno, ao justapor conceitos antitéticos, ao apresentar a irreconciliabilidade entre conceitos e realidade, dotou seu pensamento de uma estrutura dinâmica e proporcionou a força para a reflexão crítica. Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro apenas como um momento dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese, à consumação sistemática, Adorno fez da negatividade o sinal distintivo de seu pensamento precisamente porque acreditava que Hegel havia se equivocado no fazer coincidir razão e realidade. Como em Kant, as antinomias adornianas permanecem antinômicas, antes pelos limites da realidade do que pelos limites da razão.

A filosofia adorniana se apresenta como aparentemente desinteressada, especulativa, e o é radicalmente; seu propósito primeiro, porém, é desobstruir com intransigência a densa camada ideológica que oculta as contradições do social e iluminar com raio x o duro chão da realidade. Adorno compreendeu que “a partir do momento em que a filosofia rompeu sua promessa de ser idêntica com a realidade ou de estar prestes a efetivá-la, está obrigada a autocriticar-se sem piedade” (DN, p.11). Essa sua compreensão efetiva nos autoriza a extrair da Dialética Negativa sua importância e atualidade no tratamento do social, do cultural e particularmente do educacional.

Na Teoria Estética, a arte e a filosofia precisam uma da outra. A experiência filosófica e a experiência estética (sobretudo através da música) acompanharam Adorno durante quase toda a sua vida. Sua convivência familiar com a mãe, cantora, e a tia, pianista, o contato com a “nova música” em Viena, o “expressionismo” de Schönberg, as lições do maestro Berg, contribuíram para aumentar os seus conhecimentos sobre a música moderna, e tiveram um profundo efeito em seus trabalhos filosóficos, como modelo de procedimento metodológico. Na música, ao mesmo tempo em que desvendava sua potencialidade expressiva, buscava sua dimensão cognitiva¹¹. Para Adorno, porém, filosofia e arte não são a mesma coisa, apesar de se aproximarem em seu conteúdo de verdade. “Uma filosofia que imitasse a arte, que aspirasse a definir-se como obra de arte, eliminaria a si mesma” (DN, p. 23).

A arte se caracteriza ao mesmo tempo como *fait social* e *autonomia*. O duplo caráter da arte constitui a sua ambiguidade, a sua potencialidade. Ela é um artefato, produto do trabalho social, sempre aberta à empiria, da qual tira o seu conteúdo. Na obra de arte produzida, bem como em seu autor, há a presença do coletivo, das forças produtivas disponíveis. O artista não aborda sua obra unicamente com os seus olhos, os seus ouvidos,

¹¹ Mais da metade dos 23 volumes das obras de Adorno refere-se à música

os seus sentidos; ele a trabalha como um agente do social. Mas a arte é também expressão de autonomia. Se ela apenas se assemelhasse às coisas, das quais provém, se reificaria. No entanto, ela protesta contra a realidade que a quer abarcar. E quem lhe dá essa virtude de negatividade é seu outro eu, a autonomia. Mesmo entrando no circuito das mercadorias e servindo de veículo ideológico à dominação, carrega a arte, às avessas, um caráter eminentemente crítico-educativo. “(...) a arte transforma-se em ideologia ao sugerir, como imago do não cambiável, a ideia de que no mundo nem tudo seria permutável. Em virtude do não cambiável, ela deve, através de sua forma, levar o cambiável à autoconsciência crítica”.¹²

A obra de arte, em todos os seus gêneros, está penetrada de momentos intelectivos, que necessitam ser explicitados. Ela precisa da filosofia para compreender a si mesma, para dizer o que ela não consegue dizer, mas que só por ela “pode ser dito, ao não dizê-lo”. É pelo conceito que o espírito das obras de arte, mesmo não sendo conceito, pode ser captado, se tornar fala e ir além na expressão de sua dimensão estética. Para Adorno, as obras de arte são enigmas e, como tais, se apresentam para serem decifradas. Interpretar é decifrar. Na medida em que não falam, elas mesmas são incapazes de fornecer respostas a seu caráter enigmático. Mas, por serem enigmas, não se deixam desvendar de maneira unívoca. A reflexão filosófica se aproxima continuamente da estética na tentativa de captar a resolução objetiva do enigma. Ao mesmo tempo, a reflexão filosófica se afasta continuamente da estética por a sua ação não esgotar a plurivocidade sígnica das obras de arte.

A contribuição do conhecimento estético enquanto correção da rota da filosofia, desgastada pela profusão de categorias dos mais diferentes *-ismos*, é mostrada por Adorno, na *Teoria Estética*:

¹² ADORNO, *Teoria Estética*, 1992, p.101. Utilizaremos a Sigla TE para as próximas citações da *Teoria Estética* deste ensaio.

Quanto mais compactamente os homens cobriam o que é diferente do espírito subjetivo com a rede das categorias, tanto mais profundamente se desabituarão da admiração perante esse 'outro' e, com familiaridade crescente, se frustraram da estranheza. A arte (...) procura, debilmente, reparar isso. Leva *a priori* os homens à admiração, como outrora Platão exigia da filosofia, que se decidiu pelo contrário" (TE, p. 147).

Eliminar da arte a reflexão, reduzindo-a ao âmbito do simplesmente irracional significa, para Adorno, trilhar o caminho da indústria cultural. Mostrar, porém, a participação da arte na racionalidade passa a ser então uma das tarefas centrais da teoria estética. Isso porque a arte faz bem à filosofia. A filosofia precisa da arte. Adorno em alguns momentos de seu discurso apresenta a angústia solitária da filosofia: "A filosofia é o esforço permanente e mesmo desesperado de dizer o que não se pode propriamente dizer"¹³; "seu caráter flutuante (...) não é outra coisa que a expressão do que para ela mesma resulta inexpressável" (DN, p.112-113). Tentar exprimir conceitualmente o não conceituável: eis o paradoxo da filosofia! É na quase impossível busca da verdade que o pensamento precisa da arte, que, na sua objetividade, expressa o inefável. Mas sem deixar de ser pensamento, pois, caso contrário, se falsearia, convertendo-se no absurdo de um objeto abstrato. Daí, a necessidade da presença do *momento expressivo* no interior da filosofia, possibilitando a construção de um saber diferente do dominante.

A arte pode ajudar a filosofia a desenvolver um saber alternativo porque ela comporta em seu interior a tensão entre seus dois momentos constitutivos, a mimese e a racionalidade. "A arte é o refúgio do comportamento mimético. (...) Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado" (TE:68). Adorno reserva na *Teoria Estética* diversos aforismos para tratar

¹³ ADORNO, *Terminologia Filosófica I*, 1983, p.63.

especificamente de cada um dos momentos constitutivos da arte, bem como para tratar da tensão imanente entre esses momentos. Mimese e racionalidade pertencem-se mutuamente uma à outra na obra de arte. A mimese é o momento do pré-espíritual, da magia, do não conceitual, da expressão, da exposição; a racionalidade, o momento do espírito, da construção, do *metier*, da experimentação. Manifestam-se na tensão e ao mesmo tempo se interpenetram. Essa dialética mimese–racionalidade não pode ser interrompida, nem a favor de uma e nem a favor de outra, pois isso engendraria a morte da arte e/ou sua integração na ideologia. Isso não impede que, historicamente, um ou outro momento constitutivo da arte seja enfatizado em contraposição à situação social.

É nessa perspectiva que o estético se torna o novo para resgatar a filosofia de suas dimensões abstratas ou por demais reificadas, reinventando sua potencialidade de interpretação do mundo danificado e sua atualidade expressiva enquanto intervenção no mesmo. Vale a pena citar aqui Rodrigo Duarte:

(...) a concepção de expressão origina-se exatamente no âmbito da manifestação estética, preserva-lhe toda a especificidade, e transpõe-se para o âmbito filosófico apenas no tocante à ideia de que a introdução do comportamento mimético no seio de uma atividade essencialmente racional como a Filosofia, engendra um saber alternativo, radicalmente diferente da ciência dominante da natureza e coadjuvante na opressão dos homens, recuperando a possibilidade de esperança na superação do sofrimento a partir de uma experimentação radical do mesmo. ¹⁴

As implicações filosófico-educacionais

Neste tópico abordaremos os seguintes itens: o resgate da formação cultural no mundo dominado pela semicultura; a

¹⁴ DUARTE, *Mimesis e Racionalidade*: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno, 1993, p. 64; 95.

potencialidade educativa do pensamento autorreflexivo; a rejeição da educação pela dureza; a reeducação dos sentidos pela sensibilidade estética.

Da semiformação à formação cultural: Como destravar a Bildung? O texto “Teoria da Semicultura” (*Halbbildung*), ao analisar a tensão entre a semiformação e a formação cultural, nos apresenta a dupla face da problemática pedagógica contemporânea: a educação pelo capital tardio de seus reprodutores através da negação da formação cultural; e a proposta de, a partir da semiformação generalizada, a *Bildung* (formação cultural) ser resgatada pelos construtores da sociedade em que vivemos.¹⁵

A questão do resgate da “formação cultural” é palpitante nos textos em que Adorno critica a indústria cultural e a semicultura. Para Wolfgang Leo Maar, “Adorno se detém na formação educacional por motivação análoga à que inspirou Kant a se ocupar do esclarecimento da Ilustração”¹⁶. Assim como o Iluminismo se tornou problemático em pleno Século das Luzes, assim a formação cultural se converteu em seu contrário em plena época da universalização da informação. Mas não é só. A utopia de Adorno e dos frankfurtianos é retomar radicalmente a proposta iluminista de Kant, duzentos anos depois, numa época em que a razão se transformou em suporte do progresso e da dominação.

A burguesia historicamente negou aos trabalhadores os pressupostos básicos da formação cultural, entre eles o ócio para poderem se dedicar, com tempo e paixão, às coisas do espírito e construir progressivamente em suas consciências a síntese necessária de elementos formativos e vitais. Mas não apenas extraiu-lhes o básico; foram-lhes negadas também as condições que modelavam historicamente o homem erudito, entre elas: a

¹⁵ PUCCL, *Teoria da Semicultura*: elementos para uma proposta educacional. *Reflexão e Ação*, 1995, p. 33-44.

¹⁶ MAAR, *A guisa de introdução*: Adorno e a experiência formativa, 1995a p.15.

desvalorização da memória, da reflexão filosófica – “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”(TS, p. 398); a sabotagem da expressão pela difusão; a eliminação dos momentos de diferenciação; a atrofia da espontaneidade; a adulteração da vida sensorial; e outorgadas, em seu lugar, outras condições adaptadas aos novos tempos, ocasionando” uma devastação do espírito” (TS, p. 397).

Adorno, no entanto, ao questionar contundentemente a semiformação, sugere um antídoto contra a mesma. Sua crítica tem sentido na afirmativa de que: “como a integração é uma ideologia, é também – por ser ideologia – desmorroneável” (TS, p. 395). A semicultura, embora se apresente como uma segunda natureza, é fruto da imposição hegemônica, portanto “é coisa dos homens”; logo, contém em si mesma o gérmen de sua destruição. No último parágrafo da “Teoria da Semicultura”, a tensão entre *Bildung e Halbbildung* se faz mais explosiva. Observa o autor que na atual relação contraditória entre as duas, a teorização sobre a formação cultural traz em si uma antinomia aguda e, de imediato, sem perspectivas: de um lado, 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 contribuiu para a neutralização do espírito que para a busca de uma vida digna dos seres humanos, como propunha a cultura. De outro lado, 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 à barbárie (TS, p. 409).

Seria falso também presumir que nada escape do controle da semicultura socializada. 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

Bildung: a autonomia e a adaptação. A saída seria apontar uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada e nem eliminada; para isso é preciso que se rejeite tanto uma concepção de cultura tomada como absoluta, quanto uma concepção da cultura como mera função da prática imediata. A cultura não pode, de um lado, ser apenas reduzida à sua origem, à afirmação da autonomia; também não pode ser simplesmente reduzida à dependência das condições da vida real. Porém no atual momento tem-se que resgatar como direito “o cuidado pela formação cultural e enfatizar a irrevogável autonomia 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 de vida constitui não apenas a falsidade do espírito, mas também a sua verdade; que essa promessa de liberdade é algo tão social quanto a própria 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. 409). Adorno usa aqui a técnica da "curvatura da vara", exagera de um lado para restabelecer a posição correta. 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 *Minima Moralia*, já tinha afirmado 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 (...). Pois 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 conseguiria aguentar firme e oferecer resistência à absurdidade.¹⁷

É nesse tenso campo de forças e de impulsos irreconciliáveis que Adorno descobre, esperançoso, o tênue pulsar da utopia: “Contudo a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. (TS, p. 410)

Vale a pena observar, ao final deste tópico, que a formação, na perspectiva adorniana, deve ser compreendida em um sentido mais amplo que a simples educação escolar. É evidente que a escolarização é um dos momentos fundamentais no processo formativo e pode se transformar em um momento privilegiado na busca do resgate da experiência formativa. Mas não é o momento único e, para muitos que estão fora dos muros escolares, não é nem o momento privilegiado. O movimento de semiformação permeia todo o processo produtivo e as relações sociais de produção. O chamado “saber popular”, o aparente “tempo livre”, os “democráticos” meios de comunicação, as diferentes manifestações estéticas respiram semicultura por todos os seus poros. A busca, pois, de uma educação que priorize a experiência crítico-formativa deve ser desenvolvida, em seus elementos subjetivos e objetivos, em todos os espaços, organizações e expressões que possam ajudar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades humano-formativas.

Aquele que pensa opõe resistência: educa-se. Defender a educação na sociedade burguesa vigente significa antes de tudo resistir criticamente ao processo de semiformação e à própria sociedade burguesa que gerou esse processo. No entanto se percebe que a expressão “consciência crítica”, e suas derivadas (conscientização, espírito crítico etc.) foram despotencializadas

¹⁷ ADORNO, *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p.175.

em seu sentido pleno pelo processo da semicultura. Acabaram se transformando em *slogans*, em receituários vazios, nas mãos de educadores e de formadores da opinião pública. O elemento mais subversivo que a *Bildung* tinha historicamente em mãos para continuar sua tradição na busca de “homens livres e iguais”, a reflexão crítica, se reverteu em seu contrário

Apesar de tudo, Adorno insiste o tempo todo na virtude do pensamento crítico para desenvolver um novo processo formativo e cultural. Como resgatar, pois, a radicalidade da reflexão-crítica? Como utilizar o potencial da crítica, recuperando seu momento de imersão profunda e intransigente na busca da criação e continuidade de experiências formativas e transformadoras da realidade?

Quando você reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. Marcuse, em *Razão e Revolução* nos mostra o poder educativo presente no pensamento negativo:

(...) compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo. Sua função é romper com a autodesconfiança e autossatisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do estado estabelecido das coisas.¹⁸

Isso é plenamente educativo, formativo. Se a filosofia quiser ainda ser educativa, terá necessariamente que ser, como sempre, crítica, negativa. Só a via crítica permanece como porta aberta para a filosofia testar-se a si mesma, deixar de ser sistema e desenvolver em quem a utiliza os anticorpos da resistência. Os filósofos, cujas mensagens chegaram até nós, foram críticos,

¹⁸ MARCUSE, *Razão e Revolução*: Hegel e o advento da Teoria Social, 1988, p. 37; 124.

desde os pré-socráticos. Em todos eles, a crítica não foi mera consequência de modismos ou idiosincrasias, e sim de posicionamento decisivo na busca do conhecimento e da formação cultural de seu tempo. Esses pensadores encontraram na crítica a própria verdade.

Adorno faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão: receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é; ao contrário, toda reflexão verdadeira impulsiona virtualmente o pensamento na direção de um movimento negativo. O fetiche se desfaz quando se compreende que o que existe não é simplesmente assim ou só assim, e sim que chegou a ser assim sob determinadas condições. Sua forma presente, sob a vestimenta de uma segunda natureza, é resultante de sua historicidade. Pode ser despida. A consciência se degenera pela carência de reflexão. Onde falta a reflexão, instala-se em seu lugar a ideologia. “Tudo o que legitima de algum modo a filosofia provém de algo que é negativo”. (DN, p. 58)

Pensar é o contrário de servir, de ser “prático”; é reagir. O pensamento fadiga inconvenientemente os “práticos”. Ele dá muito trabalho por ser demasiadamente prático. Aquele que pensa, opõe resistência. É mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza¹⁹. A força do pensamento se explode no ir contra a “roda viva”, no resistir o previamente pensado. Na reação ele se faz produtivo, criador. “O pensamento é o polo oposto à contemplação passiva e implica, em seu próprio conceito esforço; e esse esforço é negativo, rebelde contra a pretensão constante com que o imediato exige submeter-se diante dele” (DN, p. 27). O pensamento intervém. Sua forma de práxis é intervenção, expressão tão cara aos ensaios de Adorno.

Para Adorno, o método da formação cultural, da educação deve ser negativo: o que aparenta ser torna-se efetivamente o que

¹⁹ ADORNO, *Notas marginais sobre teoria e práxis*, 1995, p.208.

é pela contraposição ao que não é. Nas circunstâncias presentes de dominação universal da razão instrumental, da semicultura, em que as perspectivas de sobrepujar o capitalismo tardio se apresentam como longínquas, não é possível suavizar as divergências ou “humanizá-las”, propondo soluções conciliatórias e irreais. É preciso expor com força, profundidade e com coragem a negatividade intrínseca das coisas, levando as tendências antitéticas ao extremo. Porém, ressaltando sempre suas tensões existentes de modo proveitoso, na esperança de a exposição viva e dura das contradições sociais levar o sujeito a se situar com autonomia no conhecimento do real, pois “quando o diferente choca contra seu limite é para forçar a superação”. (DN, p. 13)

Que Auschwitz não se repita nunca mais! A presença da barbárie ou a perspectiva de seu retorno fez parte do contexto sociocultural de Adorno, desde sua experiência do nazifascismo (1933) até sua morte (1969). Seus textos são um manifesto pungente dessa verdade. A barbárie não é a filha bastarda do capitalismo burguês e sim geração permanente das entranhas de seu desenvolvimento. Na conferência radiofônica de abril de 1965, “Educação após Auschwitz”, chama por Freud para expressar esse princípio norteador: “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente”²⁰. As condições objetivas que produziram a recaída na barbárie de Auschwitz, de Nagasaki, substancialmente permaneceram, sua maldição não foi ainda exorcizada. A dizimação, pela guerra e pela fome, de nações africanas, as mutilações/mortes cotidianas de pessoas inocentes no Rio e em São Paulo, vítimas das gangues das drogas e da violência urbana generalizada, são apenas alguns exemplos da trágica atualidade das análises adornianas sobre a permanência das condições objetivas que geram a barbárie.

As reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos sócio-econômico-políticos que

²⁰ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p.33. Utilizaremos a Sigla EAA para as próximas citações de *Educação após Auschwitz* deste ensaio.

geram a barbárie, levam Adorno, particularmente em suas conferências de 1959 a 1969, a transpor para o lado subjetivo as tentativas de combate à reincidência, enfatizando nesse processo a chamada “volta ao sujeito”. Nessa tentativa, a educação, a psicanálise, a autorreflexão crítica assumem um posicionamento ímpar:

deve-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. (...) Devemos trabalhar contra essa inconsciência, devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica. (EAA, p. 34-35)

A desbarbarização, pois, se apresenta como um dos mais importantes objetivos da educação. Essa proposta Adorno tinha afirmado na “Educação após Auschwitz”, (abril de 1965), referindo-se especificamente à reeducação do homem do campo (EAA. P. 37-38). Nesse mesmo ano, em outra palestra radiofônica, “Tabus a respeito do magistério”, insiste na temática:

Se a barbárie (...) é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.²¹

Alguns anos depois, 1968, na conferência “A educação contra a barbárie”, volta a defender esse ponto de vista: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”²². Nestes textos, quando fala de barbárie, se refere diretamente ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio, à tortura, tão presentes na

²¹ ADORNO, *Tabus a cerca do magistério*, 1995, p.117.

²² ADORNO, *A Educação contra a barbárie*, 1995, p.155. Utilizaremos a Sigla ECB para as próximas citações de *Educação contra a barbárie* deste ensaio.

sociedade de seu tempo e também na nossa. Para Adorno, a desbarbarização é decisiva para a sobrevivência da própria humanidade. É preciso contrapor-se com força a ela, principalmente na escola, ajudando a esclarecer os alunos do pesado legado que se abate sobre a humanidade. Adorno julga que a problemática da barbárie, quando tratada com urgência e agudez pela educação, – o simples fato de se colocar essa questão no centro da consciência – traz benefícios e possibilidades de mudanças. Daí a importância de se entender mais a fundo o seu conceito de desbarbarização.

Na elaboração da proposta de desbarbarização da educação, Adorno começa denunciando os caminhos que não se deve seguir. Critica inicialmente a “educação pela dureza” como errada. Aquele que é duro consigo mesmo adquire o direito de sê-lo também com os outros, “se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir”. Esse mecanismo deve ser conscientizado, e se deve, ao mesmo tempo, fomentar uma educação que não mais valorize a dor e a capacidade de suportá-la (EAA, p. 39). Prima-irmã da educação para a dureza é a formação educacional das pessoas que se apresentam com o consciente coisificado. São pessoas que se distinguem pela incapacidade de realizar experiências humanas, pela ausência de emotividade. Elas se relacionam ambigualmente com a técnica, com se esta fosse um fim em si mesmo, que satisfizesse plenamente as carências humanas. Seu amor tecnológico, absorvido por objetos, as tornam intimamente frias, incapazes de amar outras pessoas. Equiparam-se de certa forma às coisas e tendem a considerar os outros também como coisas (EAA, p. 40-42).

Vale a pena levantar aqui outro aspecto importante que se deve combater nesse processo de desbarbarização: o princípio da competição, particularmente utilizada em escolas, de diferentes regimes políticos, como um instrumental pedagógico por excelência. Adorno, bem como seu interlocutor Helmut Becker, na entrevista “A Educação contra a Barbárie”, vão

analisar essa temática, mostrando sua ambiguidade. A competição, enquanto estímulo, emulação, bem orientada, pode ser realmente um instrumental pedagógico. Porém da maneira como usualmente é utilizada nas escolas se torna um instrumental reprodutivo da intensa competição presente no sistema capitalista, em que os homens são inimigos dos próprios homens, vigendo, na lei da sobrevivência geral, o domínio dos mais fortes, mais ricos, mais cultos, mais armados. A competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. É preciso – diz ele – “desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie”. (ECB, p. 161-193).

O que se entende aqui por “desbarbarização da educação?” A nosso ver, duas características constituem esse princípio pedagógico: a educação enquanto esclarecimento e a educação enquanto emancipação. Os frankfurtianos nunca perderam a esperança de resgatar a potencialidade crítica do esclarecimento espezinhada pelo capitalismo tardio. O esclarecimento (*Aufklärung*) é a negação do caráter repressivo e unilateral da indústria cultural e só se realiza se conseguir resgatar suas possibilidades reflexivas e dialéticas. É o que afirma explicitamente Adorno na “Educação após Auschwitz”:

A educação só teria sentido como educação para a autorreflexão crítica. (...). 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. (EAA, p. 37)

Adorno tem plena consciência de que a educação apenas, por mais crítico-reflexiva que seja, não tem condições sozinha de transformar radicalmente a situação de barbárie predominante. Porém ela tem uma especificidade insubstituível: enquanto esclarecimento geral pode criar um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma

repetição; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível (EAA, p. 35-36).

O esclarecimento pedagógico não é privilégio da reflexão filosófica. Adorno atribui importância fundamental à psicologia, enquanto atividade que pode levar à conscientização os mecanismos subjetivos, fortalecendo na pré-consciência determinadas contra instâncias, que ajudam a preparar um clima desfavorável aos extremismos (EAA, p. 44). Acreditava que o consciente nunca acarreta tantos males quanto o inconsciente, o semiconsciente e o pré-consciente. Defendia a atualidade do conhecimento autêntico e integral da psicanálise e seu potencial enquanto autorreflexão crítica.²³

Vinculado ao esclarecimento reflexivo e dialético no processo da desbarbarização da educação está a busca da emancipação, a *Mündigkeit* kantiana. *Mund*, em alemão, quer dizer boca. *Mündigkeit* = fazer uso da própria palavra, ser senhor de si. A emancipação pressupõe a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. De certo modo, pois, emancipação se aproxima de conscientização, racionalidade. Nos textos “Educação - para quê?” Adorno tenta caracterizar melhor o que ele entende por uma educação emancipatória. Educação não é um processo de modelagem de pessoas, porque ninguém tem o direito de modelar alguém a partir de fora. A educação não é também mera transmissão de conhecimentos. É, antes de tudo, a produção de uma consciência verdadeira. A educação traz dentro de si uma ambiguidade: ela é ao mesmo tempo adaptação e autonomia. De um lado, ela precisa integrar a criança, o jovem na realidade em que ele vive. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Porém ela não pode ser apenas um processo de adaptação e seria igualmente questionável se fosse apenas isso,

²³ ADORNO, *O que significa elaborar o passado*, 1995, p. 29-50.

produzindo nada além de pessoas bem ajustadas ²⁴. A educação deve ser também e simultaneamente autonomia, racionalidade, possibilidade de se ir além da mera adaptação. Não podemos nos desviar dessa tensão entre autonomia e adaptação, sob o risco de falsear o processo pedagógico.

A educação como produção de uma consciência verdadeira é, para Adorno, uma exigência política, pois, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (*Idem*, p. 141-142). Adorno lamenta que na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor ²⁵, e reafirma com convicção que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (*Idem*, p. 183)

A regressão/reeducação dos sentidos. Vamos neste tópico abordar o duplo caráter da educação dos sentidos, a educação imposta pela indústria cultural, prioritariamente voltada para a adaptação, e a educação que visa resgatar a autonomia do sujeito e reeducar os sentidos, a partir de uma teorização estética. Essa temática perpassa a maioria dos textos filosóficos, sociológicos, literários e estéticos de Adorno. Em nosso breve comentário, nos deteremos em alguns tópicos da *Teoria Estética*. A análise visa focar a questão da regressão dos sentidos na era da indústria cultural, e, no aprofundamento dessa crítica e também no contexto dos diversos textos, desvendar as possibilidades de os sujeitos reeducarem suas faculdades perceptivas e intelectivas.

²⁴ ADORNO, *Educação – para quê?* 1995, p.141-144.

²⁵ ADORNO, *Educação e Emancipação*, 1995, p.172.

Nos textos sobre a música, Adorno já mostrara como a invenção de um certo número de descobertas técnicas bem como modificações padronizadas da sociedade de consumo contemporânea modificaram consideravelmente o *sensorium* humano, particularmente a estrutura da audição musical. De um lado a fetichização da música ligeira, da música popular, que, através da estandardização do ritmo, da melodia, da harmonia e de sua repetição incessante se apresenta como a única e verdadeira música. No polo oposto um processo semelhante de estandardização dos hábitos de ouvir – a regressão da audição – despojando os ouvintes de sua espontaneidade, promovendo neles predisposições contra outro tipo de música que não o predominante. Registram-se modificações históricas no ato de compreender e sentir a música. “A música popular impõe seus próprios hábitos de audição”.²⁶

No livro *Minima Moralia* são vários os aforismos que analisam a regressão dos sentidos, a atrofia da percepção, o banimento da espontaneidade, a prejudicial “objetivização” do pensamento como resultado consequente da onipresença da indústria cultural. Em alguns aforismos destaca-se também a possibilidade de uma nova maneira de olhar-ouvir-sentir-tocar-cheirar a realidade: o olhar sabático, o olhar da criança, o tom da voz da mulher bonita que fala o telefone, e o ouvido percebe o que é destinado ao olho, porque ambos vivem da experiência de uma mesma beleza (MM, p. 97).

Mas como se manifesta a regressão-educação dos sentidos na *Teoria Estética*? É verdade que a *Teoria Estética*, assim como os livros filosóficos de Adorno, não trata diretamente da questão educacional. Não deixa de ser, porém, a mensagem estético-filosófica, que perpassa esse volumoso texto, uma crítica radical

²⁶ ADORNO, T. W. Sobre Música Popular. Tradução de Flávio R. Kothe, In CONNH, G., *Theodor W. Adorno*. São Paulo, Ática, 1986, p.124; ADORNO, T. W. O Fetichismo na Música e a regressão da audição. Tradução de Luiz João Baraúna. In *Horkheimer/Adorno: Textos escolhidos*, Col. “Os Pensadores”. São Paulo, Nova Cultural, 1991, p. 79-106.

à “deseducação” dos sentidos perpetrada pela indústria cultural, e, ao mesmo tempo, uma promessa de como a verdadeira arte pode ser um instrumento de educar para a sensibilidade estética, para o estremecimento, para a admiração. Quando se fala de arte, de obra-de-arte, se fala de uma nova maneira de ser ver o mundo, em que os sentidos, a percepção, a razão, a reflexão se articulam tensamente na crítica e no resgate do indivíduo e da sociedade. É isso o que a Teoria Estética nos faz ver. Assim como a indústria cultural impõe-nos seus próprios hábitos (educar é formar hábitos) de ouvir-ver-sentir-perceber-pensar, impedindo-nos de tocar as coisas com nossos próprios sentidos, a obra-de-arte, trabalhando em direção oposta, pode nos ajudar a criar hábitos que favoreçam o desenvolver de sentimentos e comportamentos estéticos.

Num belo parágrafo da *Teoria Estética*, Adorno trata da importância da educação dos sentidos para se poder usufruir criticamente da arte. Ressalta a dificuldade de se explicar a broncos o que é a arte, pois eles não poderiam introduzir em sua experiência vivida a compreensão intelectual dessa realidade. O princípio da realidade está tão sobrevalorizado neles que interdiz sem mais o comportamento estético. Quem é totalmente privado de “ouvido musical”, quem não compreende a “linguagem da música”, percebe nela apenas a confusão, e, mesmo interrogando-se sobre o significado de tais ruídos, dificilmente vai-se dar conta do seu caráter enigmático, que precisa ser desvendado. Todos aqueles que tentam reproduzir uma obra de arte sem conhecer sua disciplina imanente, olham um quadro ou um poema com os olhos vazios, à semelhança dos ouvidos moucos com que o inculto ouve a música. É porque, conclui Adorno, o olhar vazio ou interrogador deve resultar da experiência e da interpretação, e isso é alguma coisa realizada historicamente (TE, p. 141).

Adorno nos mostra também a historicidade da experiência com a natureza, bem como o envolvimento dessa experiência com a sociedade; como através dela se desenvolvem os

esquemas de percepção e, por contraste e semelhança, a própria caracterização de natureza. Desde a emancipação burguesa, em nome dos pretensos direitos naturais do homem, o mundo da experiência se tornou mais reificado do que no século XVIII. E a experiência imediata da natureza, libertada de sua intransigência crítica e dominada pela relação de troca, tornou-se informalmente neutra e apologética. De modo que, “sentir a natureza, seu silêncio, tornou-se um privilégio raro e comercialmente explorável” (TE, p. 85). A redução de tudo ao mundo da mercadoria deforma as percepções, as experiências vividas e a intelecção da realidade. Assim ele já tinha se expressado nas *Minima Moralia*:

Nossos órgãos não captam o sensível isoladamente, mas reparam se a cor, se o som, se o movimento é para si ou para uma outra coisa; eles se cansam com a falsa multiplicidade e convertem tudo em cinza, decepcionados pela enganosa pretensão das qualidades de ainda existir, quando na verdade são orientadas para fins de apropriação, aos quais apenas devem em larga medida sua existência. O desencantamento do mundo sensível é a reação do *sensorium* à determinação objetiva desse mundo como “mundo de mercadorias”. Só as coisas purificadas da apropriação seriam ao mesmo tempo coloridas e úteis: sob a coerção universal esses dois predicados não se conciliam. (MM, p. 199)

Na construção e na interpretação de uma obra-de-arte há uma imanente tensão entre os elementos sensitivos, perceptivos e os elementos intelectivos. Não se concebe uma educação dos sentidos que não seja ao mesmo tempo uma educação das faculdades racionais. Adorno, já vimos, trabalha essa tensão sob a dialética mimese-racionalidade. A mimese é o momento da sensibilidade, da emoção, da pré-logicidade; sem ela a obra-de-arte deixaria de ser arte e se confundiria com o simples artefato. A racionalidade é o momento da construção, da logicidade, do espiritual; sem ela, a obra-de-arte seria uma manifestação de irracionalidade inconsequente. Na tensão desses dois momentos estéticos, a mimese

nega a racionalidade, a mimese se compõe com a racionalidade, a mimese manifesta sua racionalidade. “Na irracionalidade do momento expressivo, a arte tem o objetivo de toda a racionalidade estética” (TE, p. 135;139). O espírito, por sua vez, não é unicamente o *spiritus*, o sopro que anima as obras de arte e as transforma em fenômenos, é também a força de sua objetivação; é a sua mediação imanente, que sobrevém em seus momentos sensíveis, configurando-os objetivamente. O elemento sensível não seria estético se não fosse mediatizado pelo espírito. “A pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição” (TE, p. 86 e 105). A educação estética trabalha, pois, no sentido de captar o momento expressivo presente na reflexão filosófica e o momento intelectual presente na manifestação estética. Uma sensibilidade que aguça o pensamento crítico; uma racionalidade que potencialize o caráter enigmático da obra de arte.

Daí a importância da articulação arte-filosofia como uma forma de se resgatar um novo olhar crítico, de purificar as coisas da onipresente apropriação capitalista, de as tornarem ao mesmo tempo coloridas e úteis. A arte, através de seu processo formativo, pode ajudar os homens, submetidos predominantemente pelas categorias afirmativas do espírito objetivo, a reaprenderem o estranhamento, a admiração. É essa mesma estranheza e admiração que está nos fundamentos de todos aqueles que se dispõem a se aproximar, como um aprendiz, de uma obra de arte: “Só compreenderia a música quem a ouvisse com a mesma estranheza de alguém que nada soubesse acerca dela, e com a mesma familiaridade com que Siegfried escutava a linguagem das aves” (TE, p. 142 e 147)

* * * *

Tentar sistematizar o pensamento de Adorno é temerário. Corre-se o risco de o despotencializar. Adorno escreve em forma de aforismos, de fragmentos, de ensaios. E o ensaio

não começa com Adão e Eva, mas com aquilo que quer falar; diz o que lhe ocorre, termina onde ele acha que acabou e não onde nada mais resta a dizer. (...). O ensaio pensa aos solavancos e aos pedaços, assim como a realidade é descontínua. ²⁷

Selecionamos para este trabalho alguns eixos, a nosso ver, significativos do pensamento de Adorno e procuramos extrair deles potencialidades pedagógicas. Conservamos a forma de aforismos, embora a leitura do todo possa indiciar unidade. Adorno foi antes de tudo um filósofo, um sociólogo, um esteta. Fala diretamente da educação em suas conferências dos anos 1950, 60, mas a pedagogia não foi campo privilegiado de suas reflexões. Ao mesmo tempo, são os textos não-pedagógicos os que mais falam da educação. Isso porque a formação cultural – em contraposição à enformação construída pelo mundo administrado e pela indústria da cultura – é temática preponderante e obrigatória em todos os seus densos textos, desde os que antecedem a *Dialética do Esclarecimento* até o póstumo *Teoria Estética*. Podemos dizer, como hipótese de trabalho, que a Teoria Crítica adorniana, em seu conjunto, é uma teoria pedagógica – mesmo sem as intenções de seu autor – pela ênfase nos momentos da negatividade e da interpretação do real, pelo resgate da admiração e da resistência do sujeito, mesmo em um mundo danificado. Nosso trabalho terá alcançado seu objetivo se as mensagens por nós selecionadas e disseminadas, quais garrafas lançadas ao mar, puderem ser acolhidas, decifradas e gerarem estranheza/inquietações em alguns poucos infratores da ortodoxia dominante.

²⁷ADORNO, *O Ensaio como forma*, 1986, p.168 e 180.

Referências

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

ADORNO T.W. **Terminologia Filosófica I**. Versión castellana de Ricardo Sanchez Orti de Urbina. Madrid, Taurus, 1983, p.63.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti, In CONH, G., **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo, Ática, 1986, p.33.

ADORNO, T. W. Sobre Música Popular. Tradução de Flávio R. Kothe, In CONH, G., **Theodor W. Adorno**. São Paulo, Ática, 1986, p.124.

ADORNO,T.W. O Ensaio como forma. In COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**: Sociologia. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo, Ática, 1986, p.168 e 180.

ADORNO. T. W. O Fetichismo na Música e a regressão da audição. Tradução de Luiz João Baraúna. In **Horkheimer/Adorno: Textos escolhidos**, Col. "Os Pensadores". São Paulo, Nova Cultural, 1991, p. 79-106.

ADORNO T. W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, edições 70, 1992, p.101.

ADORNO, T. W. **Educação para a Autonomia**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, UNESP: Araraquara, (publicação interna), 1994.

ADORNO T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In Theodor W. ADORNO, **Palavras e Sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, VOZES, 1995, p.208.

ADORNO, T. W. Tabus a cerca do magistério. In Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p.117.

ADORNO.T.W. A Educação contra a barbárie. In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p.155.

- ADORNO, T.W. O que significa elaborar o passado. In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p.29-50.
- ADORNO, T. W. Educação: para quê? In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p.141-144.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 172 – 185.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura, tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação, Ano XVII, 1996, (nº 56), p. 388-411. Campinas, Editora Papirus
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- DUARTE, R. **Mímesis e Racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo, Loyola, 1993, p. 64; 95.
- KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In **Textos Seletos** (edição bilíngue). Petrópolis, VOZES, 1985, p.100.
- MAAR, Wolfgang Leo (1992). Lukács, Adorno e o problema da Formação. In **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. São Paulo, (n.27), 1992, p. 186-191.
- MAAR, W. L. A guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In Theodor W. Adorno, **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995a, p.15.
- MARCUSE, H. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da Teoria Social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4ª Edição, 1988, p. 37 e 124.
- PUCCI, B. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação**, v.3 (n.1/2), 1995, p. 33-44.

X

A Filosofia na formação universitária dos professores do Ensino Médio, 2016 ¹

O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem (Florestan Fernandes).

A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais que uma disciplina específica (Theodor Adorno).

O ensaio analisa o papel da filosofia na formação do docente do Ensino Médio; parte de Adorno que, enquanto avaliador da prova geral de filosofia nos exames de habilitação para o magistério em ciências nas IES alemãs, destacava o papel formativo da filosofia e como a ênfase no ensino profissional ofuscava a formação intelectual. Após resgatar o potencial histórico da *Bildung*, o ensaio se volta para os dias de hoje e tenta iluminar a atuação da filosofia na formação docente do ensino médio. Dois grupos de problemas são levantados: o domínio de organizações privadas, cursos noturnos e EaD na formação; a submissão dessas organizações ao mercado. Consequência: o privilégio das competências e o desprestígio da formação. Ao final, o ensaio tenta resgatar o potencial da filosofia na formação desse profissional.

¹ Este texto foi apresentado e debatido no II Congresso da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE): “Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional”, realizado na UNICAMP, em setembro de 2016 e, posteriormente, publicado na *RESAFE: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (UnB/Brasília) em 2016, v. 26, p. 107-119.

Em 1962, Theodor Adorno proferiu uma palestra na Casa do Estudante de Frankfurt com o título: *A filosofia e os professores*; no ano seguinte, essa mesma palestra foi transmitida pela Radio de Hessen, estado alemão em que se encontra Frankfurt. Seu objetivo era falar sobre a prova geral de filosofia exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério em ciências nas escolas superiores de seu estado. Adorno participava, há onze anos, como examinador dessas provas na Universidade de Frankfurt e, com base na experiência de avaliações dos participantes e nas reflexões com colegas de trabalho, apresentava considerações críticas à fragilidade da formação em filosofia desses futuros profissionais. E justificava suas preocupações salientando que, na avaliação dos candidatos, deve-se ter em mente os jovens do ensino médio que lhe serão confiados enquanto futuros professores; aqueles jovens que sentarão defronte a eles e que estão ameaçados de danos infundos se seus mestres se mostrarem de “espírito deformado e incultos”. Diz ele: “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 em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (1995, p. 54). Para ele, o que caracterizava o intelectual era a relação crítica e formativa que este estabelecia com o seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação faz parte, pois é ela que constitui a essência da filosofia.

Não nos esqueçamos que Adorno estava analisando a filosofia exigida para o magistério em ciências. Ele tinha a seu favor a clareza do regulamento da prova, que, no parágrafo 19, assim se expressava: “Deve avaliar-se se o candidato aprendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir de questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade” (ADORNO, 1995, p. 53-54). Para o frankfurtiano, o propósito da prova geral era avaliar se os candidatos tinham condições de ir além do aprendizado profissional específico; se eles conseguiam

desenvolver uma reflexão sobre sua profissão e sobre eles mesmos, enquanto responsáveis pela formação dos jovens alemães que participavam do nível médio ou do nível colegial.

Poder-se-ia objetar que o regulamento da prova geral era anacrônico, se encontrava ainda sob as luzes do idealismo alemão do século XIX, em que a filosofia não era vista como uma disciplina a mais na formação dos universitários, mas como a autoconsciência viva de sua época; e que a verdadeira formação do espírito era o objetivo primordial das escolas superiores. E, pelas considerações de Adorno no decorrer do texto, e, sobretudo, por ele ter escolhido esse problema como tema de uma palestra, percebe-se, nas entrelinhas, que a mentalidade de boa parte dos examinandos nos anos 1950-1960 já não era a mesma em que a filosofia poderia ser considerada como “autoconsciência do espírito” e não apenas como uma disciplina específica a mais no currículo; em que a concepção da formação universitária e, como sequência, a concepção do exame final, impeliam os participantes a irem além do empreendimento das ciências particulares.

Logo no início da palestra, o frankfurtiano se mostrava apreensivo pela incompreensão dos candidatos a respeito da finalidade da avaliação geral: “Creio que consigo sentir o mal-estar dos mesmos em relação à prova; alguns duvidam de seu sentido” (1995, p. 51). No desenvolvimento do texto trazia alguns exemplos em que os examinandos não conseguiam estabelecer uma conexão viva entre os conceitos de um pensador e as contradições sociais de sua época; entre um determinado conhecimento científico e os movimentos culturais vivos de seu tempo. E, mais ao final da palestra, Adorno radicalizava suas observações: “A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário: em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural” (1995, p. 69).

Por outro lado, não deixa de notar que, entre os participantes, “não faltam estudantes dotados de horizonte e de

sensibilidade intelectual” (*ibidem*, p. 51). Esses são considerados por Adorno pessoas bem formadas e que transmitirão essas virtudes aos jovens e adolescentes de seu país.

O conceito *Bildung*, na tradição alemã, carrega uma expressiva conotação crítica e formativa. Giacóia Junior, em seu texto “A Educação em Nietzsche e Adorno”², assim o caracteriza:

“Formação” traduz o termo alemão *Bildung*, sem equivalente em português. Pode-se destacar duas acepções principais: 1). Formar, conformar, configurar, modelar, dar forma, formar-se, ...; 2). Formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; neste segundo sentido, o termo pode também significar cultivo espiritual, cultura, boa formação (Nota de Rodapé n. 1; 2009, p. 38).

A história do termo *Bildung* tem sua origem no pensamento iluminista alemão do final do século XVIII, tempo de Kant, Schiller, Humboldt, Herder, Goethe, Beethoven. Quem nos traz preciosas informações sobre esse conceito é Moses Mendelsohn (1728-1786), que, ao responder à questão “O que é o Iluminismo”, proposta pela *Revista Mensal Berlinense*, em 1784, diz:

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

² O autor, ao refletir sobre o conceito de *Bildung* em Adorno, utiliza-se como referência a palestra de Adorno “A Educação e os Professores”.

vida prática. (...). Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos.³

É um conceito, pois, surgido entre os intelectuais e os artistas, nos inícios da sociedade burguesa alemã, e se relacionava aos “esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social”. A filosofia, a música, a literatura, a religião pietista, o processo educativo, tiveram um papel importante na construção da *Bildung*. Goethe nos mostra isso: o filho de comerciante Wilhelm Meister, nascido no interior da incipiente burguesia alemã, quer se aproximar da experiência teatral e da cultura da nobreza, para adquirir “uma formação geral e pessoal”, negada aos filhos da burguesia naquele momento histórico.⁴

Adorno, no ensaio “Teoria da Semiformação” – *Theorie der Halbbildung* –, associa a *Bildung* ao processo de emancipação da burguesia no final do século XVIII, em que “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma” (2010, p. 13) e argumenta que esse conceito, mesmo questionável por se vincular a um tempo histórico ultrapassado, ainda é o parâmetro que serve de base para analisar seu antípoda, o conceito de semiformação.

Entendem-se, pois, as angústias do frankfurtiano ao sentir uma real deficiência de formação nos futuros professores de ciências das escolas superiores da Alemanha e as consequências desse *déficit* para os alunos e para a sociedade. Traumatizado pelas recentes manifestações da barbárie nazista e fundamentado teoricamente nas investigações sobre a *Personalidade Autoritária*, realizada em Berkeley, USA, no final da década de 1940, detecta um potencial autoritário na aliança entre a ausência de reflexão intelectual e os estereótipos da

³ MENDELSON apud MAAS, *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*, 2000, p. 26.

⁴ Ler a Missiva de Wilhelm a seu cunhado, no livro de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, 2006, p. 284-286.

cultura oficial: “Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual na ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica”. E vai além, ao afirmar: “Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas ... mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento”. Entre elas: a disposição de se adaptar ao vigente; deficiências de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias; convencionalismo; defesa contra a introspecção; submissão à autoridade; superstição e estereotipia. Podem essas síndromes e estruturas de pensamento serem apolíticas, mas conterem em si implicações e consequências políticas. E termina o parágrafo enfatizando: “Este é talvez o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir”.⁵

Giacóia Junior, no artigo citado, comenta esse incisivo diagnóstico de Adorno:

É porque essa síndrome exhibe todos os traços daquela consciência reificada, que se traduz na incapacidade de fazer experiências próprias e de comportar-se de modo livre e autônomo em relação a coisas e pessoas. (...). A consciência reificada constitui uma condição fundamental para uma educação que promove a barbárie e que, portanto, pode novamente conduzir a Auschwitz. (2009, p.44)

Adorno, enquanto professor, educador e examinador, tem presente, em suas considerações críticas, que a *Bildung*, não é uma aquisição espontânea que se dá apenas pelo fato de os examinandos participarem como alunos de seus respectivos cursos superiores. A formação universitária não é uma mera proficiência científica; exige muito mais que a aprendizagem técnico-profissional; exige “esforço espontâneo e interesse”; “disposição e capacidade de se abrir a elementos do espírito”; “apropriação (desses elementos) de modo produtivo na consciência”. E sem pejo de ser taxado de sentimental, resume,

⁵ ADORNO, *A filosofia e os professores*, 1995, p. 62-63.

numa palavra-chave, o que ele julga necessário para a aquisição do bem formar-se: “para haver formação cultural se requer amor” (1995, p. 64). Esforço, interesse, abertura do espírito, apropriação, amor: a *Bildung* envolve o indivíduo em todas as suas dimensões da vida: do corpo e do espírito; do pessoal e do social.

Por outro lado, reconhece a força e o prestígio que o desenvolvimento científico foi adquirindo progressivamente e gerou na sociedade de seu tempo, particularmente, no interior da academia. Se tempos atrás, o espírito científico, por sua postura de nada aceitar sem antes verificar e comprovar, se apresentava como expressão de liberdade e de não submissão às imposições dogmáticas dos poderes dominantes; “atualmente a ciência se converteu, para seus adeptos, em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provar arrepios”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento científico transformou a filosofia em um de seus ramos de conhecimento; e a aceitação ingênua e entusiasta das inovações científicas e tecnológicas, inclusive nas ciências humanas e sociais, tornou-se o ritual ideológico da contemporaneidade, dispensando o pensar crítico e a liberdade de ação. E a filosofia é vista como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis para a vida. (ADORNO, 1995, p. 69-70)

Não estaria o pensador frankfurtiano, – em suas considerações críticas sobre a prova geral e as deficiências formativas de seus participantes, ao reconhecer o prestígio e a força ideológica do desenvolvimento científico na sociedade e no interior da academia –, querendo a todo custo se apegar a uma concepção de formação cultural ultrapassada na década de 1960, na república alemã? Como exigir dos formandos em ciências na Universidade de Frankfurt desse período, que priorizem a filosofia enquanto “autoconsciência do espírito” de uma época, quando o próprio espírito do tempo, insuflado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, leva-os a buscar para a sua vida profissional o útil e o produtivo?

Não é o que pensa Adorno, não obstante todos os problemas por ele mesmo colocados e admitidos. No último parágrafo da palestra expõe essa questão, retoma o potencial de ação e de reação presente no espírito e conclama os futuros docentes, enquanto intelectuais, a se deixarem conduzir pelos seus impulsos formativos:

O espírito encontra-se hoje numa situação mais questionável do que então, e seria esquisito pregar idealismo, mesmo que ele ainda mantivesse sua atualidade filosófica perdida. Mas o próprio espírito, não se restringindo àquilo que é fatural, porta em si aquele impulso de que subjetivamente se precisa. A obrigação de se entregar ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual. (1995, p. 73)

* * * * *

E a Universidade Brasileira deste início do século XXI, nos horizontes do capitalismo globalizado, como está desenvolvendo seu papel de formação cultural dos licenciandos em ciências, os futuros próximos educadores dos alunos do ensino Médio? Qual o espaço e a atuação da filosofia no processo formativo desses profissionais da educação? As reflexões trazidas por Theodor Adorno em sua palestra, “A Filosofia e os Professores”, de 1962 - - era das revoluções mecânicas – têm ainda alguma coisa a dizer aos educadores da era digital?

Há pelo menos dois conjuntos de problemas que nos preocupam sobremaneira ao tentar refletir sobre as interrogações feitas acima. O primeiro diz respeito aos dados estatísticos da formação universitária de nossos futuros docentes do ensino médio. Tomando como parâmetros de análise os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2013, o total de alunos matriculados na educação superior brasileira aumentou quantitativamente, foi para 7.305.977, e a modalidade a distância, EaD, já atingia, nesse ano, 15,8% do

total de matrículas em cursos de graduação, ou seja, mais de 1.150.000 alunos. No cômputo geral, os cursos de bacharelado representavam 67,5% das matrículas na educação superior; as licenciaturas 18,9%; e os cursos tecnológicos 13,7%. Por sua vez, na EaD, 39,2% dos matriculados cursa licenciatura; os que escolheram o bacharelado são 31,1%; os tecnólogos, 29,7%. A rede privada é responsável por 74% do total de alunos dos cursos superiores de graduação⁶. E, majoritariamente, os cursos nas instituições privadas acontecem no período noturno. Ou seja, a grande maioria dos futuros docentes do Ensino Médio, inclusive os da área ciências, serão formados por IES privadas e frequentam a escola no período noturno; e cresce cada vez mais os licenciados em EaD. Esses dados, por si só, já nos colocam interrogações sobre a qualidade de formação dos futuros docentes do ensino médio e sobre a responsabilidade deles quanto à educação crítica dos jovens a eles confiados.

Outro conjunto de problemas que nos preocupa é a progressiva submissão da universidade brasileira ao mercado. Que a universidade tenha o papel de formar competentes profissionais para atuarem no mercado de trabalho é esta uma de suas funções principais; agora, que a universidade se submeta aos desígnios do mercado e se descure de formar o cidadão crítico e autônomo é um problema que se agravou atualmente, vinculado ao estágio em que se desenvolve o sistema capitalista de produção.

A Declaração de Bolonha, em 1999, selou a subsunção da universidade europeia ao mercado capitalista. Em uma sociedade marcada por processos de globalização, em que o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas criadas por essa sociedade,

⁶ INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Acesso: 25/05/2015. In: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf

sobretudo, as referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia. Por sua vez, o modelo de universidade gerado pelo Processo de Bolonha é atrativo: pelo refluxo nos investimentos por parte de governos e organismos internacionais; pela diminuição no tempo de formação dos estudantes; pela possibilidade de cobrança de anuidades, particularmente no mestrado e doutorado; pela vinculação mais estreita e direta com as necessidades das empresas⁷. Os ideais iluministas e humboldtianos da *Bildung* vão cedendo espaço à instrução, à aquisição de competências profissionais, ao predomínio de um pragmatismo utilitarista.

Mas o Processo de Bolonha não se espalhou apenas nos horizontes da Comunidade Europeia; ele está se globalizando e vem ingressando com força total nos países anteriormente colonizados pelas nações europeias. É o que estamos assistindo em nossa pátria, não apenas pela crescente mercantilização do ensino superior, mas pela submissão acrítica de nossas IES aos ditames do mercado.

Marilena Chauí, na Abertura da 26a. Reunião Anual da ANPEd, em 2003, em sua conferência, “A universidade pública sob nova perspectiva”, já nos tinha chamado a atenção para o fato de a universidade estar se transformando progressivamente de uma Instituição de Ensino para uma organização prestadora de serviço, para uma universidade operacional. Diz ela:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia operacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheias ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações

⁷ BIANCHETTI, *O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade*: entrevista com Josep M. Blanc”, 2010, 263-285.

que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.⁸

Na universidade operacional, dizia a filósofa, a docência passa ser entendida como transmissão de conhecimentos, adestramento, habilitação ligeira para os estudantes, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; e, com isso, faz-se desaparecer a marca essencial da docência: a formação. Numa escola operacional, não há espaço para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos. (Idem, 2003, p. 7)

Considerando, pois, que a maioria dos docentes do ensino médio, em nosso país, são formados, atualmente, em organizações privadas de ensino – centros universitários ou faculdades isoladas --, em cursos noturnos, muitos deles através da EaD; considerando ainda que as organizações privadas de ensino são aquelas que têm mais interesse em articular os currículos de seus cursos aos ditames do mercado; podemos inferir o quanto esses dois conjuntos de problemas podem influenciar a qualidade do ensino e a formação dos futuros docentes do ensino médio, daqueles que, parafraseando Adorno, terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual dos jovens de nosso país.

Além de que nos cursos de licenciatura das organizações privadas de ensino, a incumbência pela formação cultural dos alunos é, muitas vezes, relegada às chamadas disciplinas pedagógicas, que ocupam cerca de um quinto do total de horas-aula do curso, a contragosto dos coordenadores e dos próprios formandos, que, sempre que podem, querem ampliar o espaço das disciplinas científicas e específicas, pois são essas que desenvolvem as competências exigidas pela profissão. Entre as disciplinas pedagógicas se encontram a filosofia, a sociologia e a psicologia, incumbidas de formar o cidadão crítico e

⁸ CHAUI, *A universidade sob nova perspectiva*, 2003, p. 7.

autônomo. Prevalece a fragmentação do saber e o aprendizado do mero profissional; secundariza-se a dimensão da formação.

Estamos longe de entender o curso de licenciatura como aquele que forma o intelectual. Em algumas organizações de ensino se capacita primeiro o profissional, através do bacharelado; e depois, quem quiser, complementa seus estudos com as disciplinas pedagógicas, para se tornar um docente daquela ciência específica, como se entre as disciplinas científicas e as pedagógicas não houvessem elos de vinculação orgânica e de complementação no processo formativo. Porque não tensionar esses dois conjuntos de saberes na formação do futuro docente do ensino médio?

É o que pensa Giacoia Junior, quando afirma que a *Bildung* “exige talento filosófico, a saber, capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (2009, p. 41); e que, portanto, é responsabilidade de todos os docentes e de todas as disciplinas a tentativa de integrar a multiplicidade dos saberes específicos do curso na unidade de uma formação crítica e autônoma do profissional.

É também o que pensa Chauí sobre o conceito de formação, quando afirma:

Antes de tudo uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (2003, p.12)

Se de um lado, o desenvolvimento tecnológico em tempos de capitalismo global quer cada vez mais se utilizar do espaço universitário para capacitar seus profissionais e encontra nele

muitos colaboradores; há, ainda, filósofos de renome, como Giacoia Junior, Chauí e outros, que reagem com firmeza contra a permanência hegemônica do mercado na Academia. Eles, com o risco de serem tachados de anacrônicos, defendem com vigor a necessidade e a força de potência da *Bildung* no ensino superior em pleno século XXI. Certamente porque acreditam que esse conceito, mesmo submetido ao uso estúrdio e impróprio que o desenvolvimento capitalista e tecnológico fez dele em sua trajetória mais recente, não perdeu a profundidade semântica que a história do pensamento e da academia lhe forneceu; e que, portanto, continua alimentando em seu interior a possibilidade de sua práxis.

Adorno também acreditava nisso. Ao final de sua palestra de 1962, mesmo constatando a deficiente formação dos futuros docentes em ciências de sua universidade, reafirma sua convicção ao dizer:

É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho, inclusive o exame. Esta seria o começo daquela filosofia que se oculta somente àqueles que se encontram obnubilados frente aos motivos pelos quais ela se oculta a eles. (1995, p. 73)

Essa mesma convicção ele já tinha manifestado ao final de seu texto de 1959, “Teoria da Semiformação”, quando reconhece ser anacrônico agarrar-se ainda com firmeza à *Bildung*, depois que a sociedade capitalista de seu tempo já a tinha privado de suas bases. “Contudo – insiste o frankfurtiano – a única possibilidade de sobrevivência que resta à *Bildung* é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (2010, p. 39). Prevalece ainda a convicção da filosofia enquanto parceira imprescindível da formação.

Referências

- ADORNO, Theodor W. “A filosofia e os professores”. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 51-74.
- ADORNO, Theodor W. “Teoria da Semiformação”. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BLANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanc”. In **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010.
- CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**, 2003, nº 24, pp. 05-15;
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. A Educação em Nietzsche e Adorno. In PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (Orgs.). **Experiência Formativa & Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009, p. 37-52.
- GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: editora 34, 2006.
- INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2013**. Acesso: 25/05/2015. In: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf
- MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

XI

José Luiz Sigrist, docente, orientador e coordenador do PPGE/UNIMEP, 2003 ¹

Bruno: O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP está comemorando nesse 2º Semestre de 2002 o seu 30º. Aniversário de criação. Estamos hoje reunidos pra entrevistar o Prof. José Luiz Sigrist, que faz parte essencial da história do PPGE, já que foi seu professor desde 1973 até 1993, e, ao mesmo tempo, foi seu coordenador de agosto de 1973 até o final de 1986, durante aproximadamente 14 anos. Então Sigrist é alguém que tem muita coisa para contar, alguém que participou do início do PPGE, de seus momentos mais difíceis, dos momentos críticos, momentos esses fundamentais para que o PPGE pudesse comemorar seus 30 anos e sua significativa produção. Vamos entrevistar Sigrist para que ele fale um pouco da fascinante história de nosso Programa. Outros colegas do PPGE me acompanham nesta agradável arte de entrevistar: Júlio Romero Ferreira, professor do PPGE desde 1986 até os dias de hoje, e seu coordenador de 1987 a 1990, logo após a saída de Sigrist, e depois nos anos 1999 e 2000. E Cleiton de Oliveira, mestre pelo PPGE, defendeu sua dissertação na área de Administração Escolar em 1983, foi diretor do antigo Centro de Ciências Humanas da UNIMEP, e é professor do PPGE desde 1998. Sou Bruno Pucci, atualmente coordenador do Programa; também sou mestre pelo PPGE em 1976 na área de Filosofia da Educação. Fui professor do Programa do 2º. Semestre de 1978 até 1985. Retornei ao PPGE em 1996 e continuo professor do

¹ A entrevista foi publicada na *Revista Comunicações*, da UNIMEP, Piracicaba, em 2003, v. 10, n. 02, p. 61-92.

Programa até hoje. Passo a palavra ao Sigrist para que nos fale um pouco dos inícios do PPGE e, no transcurso de sua exposição, nós vamos entrando, conversando e dialogando.

Sigrist: Inicialmente eu gostaria de agradecer aos colegas de trabalho e, mais do que isso, aos amigos; eu creio que posso com muita alegria chama-los de amigos, porquanto eles foram parte importantíssima da minha vida acadêmica e pessoal ao longo de 20 anos em que eu trabalhei aqui na instituição. Gostaria também inicialmente de cumprimentar o Magnífico Reitor, os Vice-Reitores, os diretores de todas as faculdades e de modo especial os professores atuais e passados do PPGE e todos os alunos que passaram por esse Programa. Eu fiquei muito contente ao receber o convite para estar aqui hoje. Creio ser uma obrigação até mesmo moral que cada um de nós preserve a memória da história de um trabalho coletivo, onde quer que nós tenhamos trabalhados, onde quer que estejamos. Então eu louvo essa iniciativa do Programa de Pós-Graduação e estou aqui para colaborar, até os limites da minha memória e da competência, para responder as perguntas que serão feitas. Eu gostaria só de, antes de falar do início do PPGE, lembrar como eu cheguei a Piracicaba. Em 1968, mais exatamente no mês de setembro – na época eu era diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC-Campinas – recebi um convite do reverendo Crisanto César (pai do Ely Eser César) e do Dr. Gustavo Alvim, para um contato no Hotel Términos de Campinas. Lá chegando, almoçamos com eles, eu e mais dois colegas, e eles me disseram a que vieram; nunca nos tínhamos visto. Eles tinham ido a Campinas para conseguir professores para um curso de Direito, que ia-se abrir em 1970. Da minha parte eu disse que não tinha nenhum interesse em seguir o magistério na área do Direito, embora eu tivesse me graduado, além de em Filosofia e Teologia, também na área de Direito; tornei-me bacharel em 1964. Mas, argumentaram eles que se tratava apenas de ceder o currículo para um eventual exercício do magistério, que eu não me comprometeria necessariamente a dar aula no curso de

Direito. E disseram ainda que alguns professores, já mais avançados em idade, se recusaram, mas recomendaram a mim e aos colegas, que éramos mais jovens, e, na visão deles, com competência bastante para começar o magistério na Faculdade de Direito. Foi assim que eu dei o meu currículo e me esqueci de Piracicaba, onde tinha estado, se me lembro bem, uma ou duas vezes, com o meu pai, num Fordeco velho, por estradas que só tinha árvores ao lado; meu pai era corretor de café, vinha comprar café nas fazendas aqui perto da região para exportar. Então tenho essa vaga ideia e também me lembro dos dourados que ele comprava junto aos pescadores do rio Piracicaba; isso no início dos anos 1940. Bom, coincidentemente eu estava desempregado, por razões que não cabe aqui discutir, quando no início do ano 1970, eu recebo um telegrama dizendo para comparecer a Piracicaba, no Instituto Educacional Piracicabano, para cuidar de assuntos de meu interesse. Confesso que levei um susto: que assuntos de meu interesse eu posso ter com o Instituto Educacional Piracicabano, que não sabia nem o que era, nem que existia?! De qualquer forma, não fui capaz de me recordar daquela ida do pai do Ely Eser e do Dr. Gustavo a Campinas. Mas enfim estive em Piracicaba e fui acolhido pelo Silveira, que era o secretário geral do Instituto na época. Foi quando ele me informou que o Ministério de Educação e Cultura, pelas suas Câmaras apropriadas do Ensino Superior, tinha aprovado o meu nome para o magistério em Direito. E eu fiz um pouco de charme, dizendo que precisava consultar os meus horários, a minha agenda etc e tal, mas que eu responderia no máximo em 3 dias. No dia seguinte já estava telefonando, dizendo: “Me entrega todas as aulas que existirem por aí”, porque só quem já ficou desempregado sabe o quanto isso foi gratificante prá mim! E assim, pela 1ª. vez na minha vida, aos sábados à tarde, eu comecei a dar aula de Direito, primeiro de Direito Civil, Introdução ao Direito Civil, e no segundo semestre essa mesma disciplina, Direito Civil I, e mais Direito Constitucional. Entre os alunos da primeira turma, estava o

Prof. Davi Ferreira Barros, que, posteriormente, trabalhou muito no PPGE, foi, inclusive, seu coordenador.

Cleiton: Ele era seu aluno?!

Sigrist: Aluno. Eles gostavam das minhas aulas de Direito Civil e pediram para que eu desse aula também de Direito Constitucional. Para minha alegria em termos profissionais, mas para meu desgosto também, porque, naquela época do governo Médici, dar aula de Direito Constitucional era um desafio, e os alunos não eram nem bobos, nem ingênuos; e as perguntas vinham... e a gente tinha que ser mais do que “mineiro” para responder certas indagações. Foi em 1971, e esta data é importantíssima para a UNIMEP, pois apareceu em cena, embora já estivesse em Piracicaba, Dr. Richard Senn. Ele nos reuniu em julho, a mim e mais alguns professores, para dizer que ele ia criar seis novos cursos e que faria o primeiro ano de 1º. De agosto até 28 de fevereiro, corrido, sem férias, a não ser uma semana de Natal; e que convocava a nós para ministrar aula naquilo que foi chamado de “Basicão”, o curso básico – que era uma estruturação da grade curricular sugerida pelo MEC, mas que não vingou muito; apenas em poucas universidades. A PUC de São Paulo foi uma experiência, parece-me, bem sucedida; aqui também foi bem sucedida, pelo menos nos primeiros anos. O que significava isso? Quem entrava na UNIMEP, entrava não para um curso, digamos Direito, Engenharia ou Letras; entrava para a Universidade, para depois de um ou dois anos – isso dependia da opção do Conselho Universitário de cada Universidade –, fazer a sua escolha por este ou aquele curso. Então, Dr. Senn me convidou para ministrar aula de Introdução à Filosofia para todos os alunos do curso Básico.

Bruno: Quanto alunos no Curso?

Sigrist: Eram 682 alunos, divididos em 5 turmas, resultando desse fato que eu dava aula para mais de 100 alunos

por turma. Lembro muitíssimo bem que uma turma tinha 145 alunos. Mas havia microfones naquela época; os recursos eletrônicos já eram satisfatórios a ponto de termos alto-falantes. Eu, a Profa. Ruth Dafoe, o Prof. Roberto Aguiar, o Prof. Luiz Oliveira, a Profa. Rinalva Cassiano Silva, o Padre Gil – um excelente professor –, aceitamos o desafio, era um desafio difícil, mas o enfrentamos com bastante satisfação. Por que me reporto ao “Basicão”, de agosto de 1971 até fevereiro de 1972? Porque tenho para mim que foi o curso que projetou a UNIMEP, a primeira projeção positiva; porque os professores se dedicaram bastante; a gente trabalhava integradamente, com alegria, e os alunos também estavam contentes pelas novas faculdades, pelos novos cursos superiores, pois só havia a ECA – Economia, Contabilidade e Administração, com vida própria – e Pedagogia. A Pedagogia, na época, estava em crise. Se for o caso, o Cleiton saberá explicar melhor essa questão. Mas, então, o Dr. Senn criou 6 Faculdades novas, que vão dar origem às Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano (IEP). Eu trabalhei no Direito em 1970 e 71, no curso básico até o final de 1971. Em 72 comecei a trabalhar em tempo integral na UNESP em Rio Claro e me lembro de uma conversa que eu tive, antes, com um outro colega docente do IEP; ele fazia empenho para que eu não saísse daqui; eu dizia que não via muito futuro em Piracicaba, seja para mim, seja para o IEP, e ele garantia que o IEP estava fadado ao sucesso, que nem ele era capaz de imaginar no momento. Em termos quantitativos até que eu concordava, mas qualitativamente tinha as minhas dúvidas: os professores que chegavam não tinham titulação alguma, recém graduados, porque não tinha gente mesmo! Eu me lembro que o diretor da Faculdade de Filosofia da PUCCAMP tinha muita dificuldade em encontrar um professor bom de filosofia. Ou seja, eu era muito elitista, para simplificar a minha posição naquela época, pois tinha frequentado uma universidade eletizada, de curso integral de manhã e à tarde, nunca à noite; então, era difícil eu acreditar na possibilidade do ensino

superior massificado, com grandes quantidades de alunos, com professores ainda não qualificados. Fui para Rio Claro. Lá estava, quando em 1972 começa a história do Pós-Graduação em Educação. Através do filho do Dr. Senn, que sempre me visitava em Rio Claro, o Ricardo, fui convidado para vir a uma reunião aqui na Reitoria; na época era Diretoria Geral. Cheguei, estavam lá o Dr. Senn, o prof. Joel Martins – a quem a Pós-Graduação em Educação no Brasil nunca prestará a justa homenagem, porquanto foi ele, a meu ver, quem moldou a CAPES a serviço dos Programas de Pós-Graduação; também teve a coragem de implantar um Pós-Graduação de alto nível na PUC-SP, convencendo a direção maior dessa instituição sobre a necessidade de um Pós-Graduação, ainda que deficitário. Mas estavam, então: Prof. Joel, o Prof. Newton Aquiles Von Zuben, o prof. Dermeval Saviani, o Prof. Antônio Joaquim Severino e o Prof. Geraldo Tonaco. Os 4 últimos professores eram doutores recém-titulados em Filosofia, em Louvain, na Bélgica, ou na própria PUC em São Paulo. E já tinham tido uma experiência de um ano e meio de Mestrado em Filosofia da Educação na PUC-SP. Então, o Dr. Senn quis fazer um convênio com a PUC-SP, como de fato fez, para implantar aqui o Pós-Graduação em Educação, e essa foi a primeira reunião. Chegando à reunião, Dr. Senn me apresentou aos outros colegas dizendo: -- “Este aqui será o doutor da UNIMEP a partir do ano que vem”. E eu não achei a ideia má, mesmo porque, por razões também que não cabe aqui discutir, no final de 1972 eu não pude continuar trabalhando lá em Rio Claro. Então, abriam-se de novo para mim as portas. Pois bem, isso foi em julho. No início de agosto começavam as primeiras disciplinas do Curso de Pós-Graduação em Educação na – ainda não – UNIMEP. O curso tinha aulas inicialmente às sextas à tarde e à noite, e sábado de manhã. Depois, passaram as aulas para segunda-feira à tarde e à noite e terça de manhã. Os alunos eram obrigados a cursar 9 disciplinas. O primeiro coordenador foi o Newton Aquiles Von Zuben, que ficou um ano no Programa; depois ele se transferiu

para a UNICAMP, deixando em seu lugar como coordenador o Geraldo Tonaco. Mas, já em 1973, Dr. Senn pediu que eu fosse, por estar em tempo integral em Piracicaba, o Coordenador Administrativo do Pós-Graduação em Educação e de outros dois Pós, que surgiram logo depois, o de História e o de Línguas; enquanto o Tonaco ficaria como Coordenador Pedagógico. Em 1975 fui nomeado Coordenador Geral do Centro de Pós-Graduação, nome formal ou legalmente inexistente, porque, realmente, na estrutura e no regimento da época não existia Centro de Pós-Graduação. Existiam Centros de Ciências Aplicadas, Humanas, Biológicas e assim por diante.

Bruno: Mas já era Universidade?

Sigris: Em 1975 já. E eu trouxe aquele documento de nomeação prá você ver. Através dele fui nomeado Coordenador Geral dos Cursos de Pós-Graduação, que incluíam os 3 mestrados, mais os cursos de especialização. Fui nomeado ainda Pró-Reitor de Pós-Graduação, porque, com a instalação da Universidade no final do ano 1975, foram criadas 4 Pró-Reitorias: a de Graduação, que ficou sob a responsabilidade da profa. Rinalva Cassiano, a Pró-Reitoria para Assuntos Administrativos com Prof. Antônio Copatto, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que ficou sob a minha responsabilidade e a Pró-Reitoria para o Ensino de 1º. e 2º. Graus, que ficou com o Prof. Enoch Silva. Então essa foi a estrutura. Além desses cargos existiam os Diretores de Centro. Mas, voltemos ao PPGE. A afluência a ele foi muito grande e muitos alunos eram pessoas muito bem qualificadas profissionalmente. Alguns eram professores da Universidade Federal de São Carlos e que se tornaram referências da comunidade científica na área de Educação no Brasil. Cito a Beth Antunes de Oliveira, a Ester Buffa, para ficar entre os dois primeiros mestres nossos. O Prof. Bruno Pucci foi o 3º. mestre.

Bruno: E também fui para a Universidade Federal de São Carlos, depois.

Sigris: Nós tínhamos alunos da UNICAMP. É bom lembrar que a UNIMEP criou o primeiro mestrado em Educação do interior do Estado de São Paulo. Era o 3º. mestrado do Estado: o 1º. foi o da USP, o 2º. da PUC de São Paulo, depois o 3º. foi o nosso. Então, a vocação do Programa se impunha. Veio atender uma demanda do mercado latente, virtual, de Pós-Graduação no interior do Estado. Então de São Carlos vieram muitos, da UNAERP de Ribeirão Preto, professores muito bem qualificados, muitos bem sucedidos, da UNICAMP, da PUC Campinas. Cito a Vera Furlan, a Lídia Maria Rodrigo, só para identificar nomes que todos conhecem.

Bruno: José Dias Sobrinho, da UNICAMP, fez todas as disciplinas do mestrado aqui.

Sigris: José Dias Sobrinho foi Diretor, foi Pró-Reitor da UNICAMP.

Bruno: Ele fez todas as disciplinas de mestrado na UNIMEP, após o quê, mesmo sem ter defendido sua dissertação de mestrado, ingressou no doutorado na UNICAMP e lá defendeu sua tese.

Sigris: Perfeito. De Sorocaba também vieram uns 3 ou 4 alunos de primeira qualidade. Então, vejam bem vocês que a Universidade deve muito ao fato de esses alunos acreditarem nela, a despeito da precariedade de uma escola de Ensino Superior, que começa com muita coragem e pouca estrutura e, o que era mais sério ainda, mal saída de uma crise no interior da igreja, crise que respingava aqui na universidade, crise essa cuja natureza eu desconheço e não é o caso de discuti-la aqui. Razão porque Dr. Senn vem de Anápolis prá cá e assume, a partir do 2º. semestre de 1971, a direção e tem a visão de lançar a Pós-Graduação. Esta teve a sorte de encontrar, primeiro, uma clientela de elite logo no começo; em segundo lugar, contou com

corpo docente – estou me referindo aos 4, que pelo convênio com a PUC vieram para cá – também de elite. O Saviani fez uma grande escola e se tornou uma referência nacional em termos de produção. O prof. Severino é uma das personalidades mais ilustres que nós temos na Educação do Brasil. O Geraldo Tonaco teve uma morte prematura, quando já estava trabalhando na Universidade de Brasília.

Bruno: Eu fui o único orientando do Geraldo Tonaco aqui.

Sigris: É. Enfim, nós tivemos a sorte desse começo qualificado pelo corpo docente e pelo corpo discente. Ora, esse começo é uma constante dos 30 anos. O que eu quero com isso dizer? Eu coordenei durante 14 anos o Programa de Mestrado, mas eu o acompanhei durante os 30 anos, praticamente, e durante 20 pelo menos dando aulas. Eu percebo que quem construiu o PPGE/UNIMEP foram os alunos e os professores, uma construção coletiva. Eles mesmos, nos momentos mais difíceis, que foram gravíssimos, eles, os alunos acreditaram, a gente acreditou e a coisa foi prá frente.

Cleiton: Queria voltar ao início. Optou-se por oferecer o Curso de Mestrado em Filosofia da Educação e, posteriormente, em Administração Escolar. Queria que o senhor falasse um pouco sobre essas opções.

Sigris: Veja bem, conversando com o Dr. Senn ele me pediu para criar essa área no início de 1973, portanto, depois de meio ano de funcionamento da área de Concentração em Filosofia da Educação. A UNIMEP precisava qualificar Recursos Humanos da área de Administração Escolar. O que que eu achava disso? Eu falei: — "Eu acho perfeitamente legítimo, porquanto há um déficit de qualificação de profissionais dessa área, desde o 1º grau até o ensino superior". Então ele pediu para abrir essa área e nós abrimos, também com uma frequência muito boa. E ele aí então convocou a igreja, para colocar em uma das duas áreas, principalmente em Administração Escolar,

muitos dirigentes de Escolas Metodistas do país, justamente para qualificá-los. Aliás, no artigo recente que o Bruno escreveu em junho, ele fala que está desde o início nos objetivos do Pós-Graduação em Educação a qualificação de Recursos Humanos para o Ensino Superior, para o magistério superior, para a Administração de Ensino Superior ou Médio. Então, fica claro que existia essa intencionalidade de qualificar os próprios quadros da UNIMEP, que não eram titulados. E eu fiquei contente, ao perceber que perto de 100 docentes da UNIMEP já se titularam mestres ou doutores aqui e aqui continuam trabalhando, o que significa que esse objetivo, era implícito, mas já quase explicitado na consciência da gente, se tornou uma realidade altamente positiva. E outra coisa, o sucesso desse mestrado, a ponto de estar entres os melhores do país, decorre ainda de um outro fato: que acorreram a Piracicaba alunos de diversos lugares, entre outros motivos, por falta de mais cursos de Pós-Graduação e talvez pelo prestígio que o Programa adquiriu na comunidade científica. A UNIMEP teve alunos do Brasil inteiro. Eu me lembro de alunos provindos do Acre, do Amazonas, do Pará, do Piauí, da Paraíba, do Maranhão. Foi também um mestrado que atendeu todo mundo, principalmente a região. Tinha uma vocação regional patente, clara, e atendeu a Instituição UNIMEP e atendeu a Igreja Metodista do Brasil.

Cleiton: Então criou-se o Mestrado em Administração Escolar?

Sigrist: É. Agora, veja bem, desde aquele tempo, desde a criação, a mudança grande do corpo docente vai ser o grande problema do nosso mestrado. Poderemos analisar o porquê, mas a UNICAMP já carecia de professores para o Programa de Pós-Graduação dela e nós acabamos, na verdade, trabalhando com professores que eram da UNICAMP, só que aqui vinham como professores visitantes. Já antecipando um elemento fundamental na análise dos 30 anos: de 1972 a 86, quase até 1990,

92, nos 20 primeiros anos do PPGE, o grande problema foi a constituição daquilo que a CAPES chama de um núcleo duro de um programa, um conjunto de professores em tempo integral, que coordenam, lideram a docência e a pesquisa e garantem a produção e a produtividade desse programa e a sua qualidade. A constituição desse núcleo duro foi a prioridade zero, que o Prof. Elias Boaventura e eu definimos em 1978, quando tivemos negado o credenciamento do PPGE. Eu não queria ainda solicitar o credenciamento à CAPES, mas o Prof. Elias, recém empossado reitor, insistiu. Nós não tínhamos nem produção científica, nem corpo docente em tempo integral, doutor, apenas eu; tínhamos 5 ou 6 dissertações defendidas ... Cleiton, Paulo Finger. Mas não eram doutores. Bom, só para voltar à questão que você colocou, em 1973 começa a Administração Escolar com 2 professores da UNICAMP, o Charles Lyndaker e o Paul Sherpard; depois vieram o Thompson, o Paulo Finger. Na verdade, faltava-lhes, com exceção do Paulo Finger, o conhecimento do Brasil e, mais do que isso, o conhecimento da educação brasileira, da pedagogia da universidade brasileira; isso inviabilizava um trabalho de maior profundidade. Não faltavam doutores, mas eram pessoas que, lendo seus currículos, não tinham nada a ver com a nossa proposta. Essa área só se consolidou núcleo duro com a titulação da Rinalva, do Davi, do Peri Mesquida e outros.

Cleiton: -- Eu, mais tarde, o Júlio, não?

Sigrist: Sim, mas o Júlio é mais História da Educação, não é? Mas, depois de 1985 vieram o Valdemar Sguissardi, o José Maria de Paiva, antes veio o Hugo Assmann, em 81 – aqui ele foi um reforço muito grande – depois o Amálio, que, mesmo sendo de uma outra área, tinha uma iniciação muito sólida em Filosofia, pois o curso de Linguística na PUC de São Paulo, em que ele se titulou, era muito forte. Nós devemos a Santaella Braga, a Flávio Kothe contribuições que nós nunca esqueceremos. Pela qualidade dessas contribuições

mandávamos nossos alunos de Filosofia, de Administração, fazer cursos com eles na PUC-SP. Nós tínhamos que aproveitar o que nós tínhamos, não podíamos ficar muito restritos a certas disciplinas supostamente as melhores para uma grade curricular de mestrado; a gente precisava abrir a cabeça dos alunos, para que eles organizassem melhor o seu mundo, ou desestruturassem de vez, se tivessem mal estruturados. Feliz do aluno que sai daqui com dúvidas maiores do que aquelas que ele tinha ao entrar. Eu sempre dizia isso aos alunos, porque quem chega a algum ponto definido, acabado, ele acabou, a cultura dele cessou e certamente ele não vai ser um profissional, em qualquer área, produtivo.

Júlio: Eu estava nessa memória. Esse comentário que você faz do pessoal de Linguística, no trabalho conjunto com a área de Educação, eu estava pensando que também se pode constatar na área de História; nós fizemos isso, com a turma da Dea Fenelon, do Holien, do Flávio, da Clementina. Acho que uma das características que nosso programa mantém até hoje é o perfil de um programa bastante aberto, quer dizer, ele é um programa da área de Educação, a maioria de seus professores é titulado na área de Educação, mas ele sempre foi um programa aberto em termos de área de pesquisa e de formação do corpo docente e da formação dos alunos, que o procuram. Acho que na história de sua fundação já havia essa característica. Queria ouvir de você um pouco mais sobre isso. Por longo tempo ele foi o único programa de Pós-Graduação da UNIMEP. Outros programas foram criados, depois desativados. Já o programa da área de Educação, além dessa abertura ser uma sua característica, me parece que na sua fundação e constituição, dentro da UNIMEP, criou essa dimensão interdisciplinar, que tinha a ver também com a conjuntura institucional. E acho que é uma das riquezas que o Programa ainda mantém.

Sigrist: Fiquei contente de ter lembrado do pessoal da História, da Linguística, desses nomes todos, mas, veja bem,

devo confessar que não tive mérito nenhum, nem demérito, na criação do mestrado em História e do mestrado em Linguística e Teoria Literária. Foi por outras razões e por outras pessoas que essas propostas chegaram até o Conselho Universitário. A mim cabia – como Coordenador Geral e Pró Reitor até um tempo e depois Coordenador Geral na época do Elias – gerenciar tudo isso. Mas, a despeito de os dois programas terem desaparecido, e sem prejuízo para os alunos. porque todos os de História – graças ao Holien, que era Coordenador de Programa de História na PUC-SP e uma pessoa extraordinária, e graças ao mérito dos nossos alunos – foram transferidos para PUC-SP. O mesmo aconteceu com os alunos na área de Linguística e Teoria Literária. Agora, aquilo que o Júlio disse eu gostaria de corroborar, de referendar e de enfatizar, foi uma turma de elite, o Flávio Kothe é um intelectual de ampla envergadura. A Maria Lúcia Santaella também é uma pessoa extraordinária, o Holien; a Dea Feneclon é um nome da História no Brasil inteiro, o Flávio e a Clementina eram muito bem formados ...

Bruno: O José Cláudio Barriguelli.

Sigrist: Barriguelli, espírito inquieto, heterodoxo, avesso a qualquer ortodoxia, ...mas, enfim, pessoas ricas. que agitavam o debate, e produziam coisas interessantíssimas. Eu brincava com o José Cláudio Barriguelli; ele chegava: – Escuta, para a próxima aula nós vamos debater a *Crítica da Razão Pura*, de Kant. – Mas só numa aula? – Só numa aula. Quem leu e não entendeu em quinze dias e depois do debate, não aprendeu o que está lá... Eu falava para ele: – Escuta, faz 30 anos que eu estou dando aula sobre Kant, já o li não sei quantas vezes e ainda não o entendi suficientemente! – "Você é muito limitado", respondia ele. Mas, enfim, ele era assim, provocativo. Então, na linha do que o Júlio disse, até onde estou informado, essa abertura, essa flexibilidade continua. O nosso programa foi sempre muito flexível e mesmo porque ele era muito pobre. Quer dizer, na verdade, os problemas dos recursos humanos na área de Educação nos obrigava a aproveitar das riquezas de outros programas.

Júlio: Que não era só nossa, unimepiana.

Sigrist: Não era só unimepiana, e então, muita gente se enriqueceu com esses dois programas, apesar de eles terem desaparecido.

Cleiton: E por quê desapareceram? O que os levou extinção?

Sigrist: Falta de recursos humanos titulados, basicamente. O mestrado em Educação teve dois momentos, em que quase desapareceu. Aliás, foi decidida a sua extinção em dois momentos; o primeiro momento foi na época do Dr. Senn, quando ele quis transferir o mestrado para a UNICAMP, no tempo em que o diretor da faculdade era o Plínio. Mas, para alegria minha, a UNICAMP não quis saber de nos receber, então nós ficamos por aqui. E a outra foi quando o Conselho Diretor analisou os relatórios que a gente mandava. Então eles viram a precariedade do Programa. Era óbvio que não tínhamos outros professores em tempo permanente, a produção era pequena, o curso era muito longo, 9 disciplinas. Houve uma reunião, o Ely Eser pode testemunhar isso, pois uma vez ele me disse: "Olhe, eu tinha certeza... — desculpe a falsa modéstia — "que, se não fosse você, nós tínhamos fechado o mestrado naquela reunião".

Júlio: Quando foi isso, Sigrist?

Sigrist: Isso foi, acho, quando ele substituiu o Clory na Direção Acadêmica. Ah não! Dessa reunião, desculpe-me, ele participou como membro do Conselho Diretor.

Júlio: Ele não era da Universidade.

Sigrist: Não era da Universidade.

Cleiton: O Prof Ely já estava na Universidade no final dos anos 1970 ou no início dos anos 80. Lembro-me de que em uma reunião de planejamento dos docentes, antecedendo o ano letivo, apresentei uma parte do que viria a ser a minha dissertação; ele foi o incentivador dessa apresentação.

Bruno: Queria saber pouco mais sobre esse momento, em que se dá a perspectiva de fechamento do Pós-Graduação. O

PPGE começa em 1972, com o Dr. Senn. Nesse momento existiam as Faculdades Integradas; depois em 1974, 75, acontece a transformação das Faculdades Integradas na Universidade Metodista de Piracicaba. Há uma expansão qualitativa e quantitativa de cursos e alunos de graduação, e o Pós-Graduação continuava ali. E depois vamos ter em 1978, não em 80, a crise do Dr. Senn?

Cleiton: A crise se dá em julho, o Elias toma posse em agosto de 1978.

Sigris: A título provisório, segundo semestre de 78, porque a crise foi em Julho.

Cleiton: Porque havia um Concílio da Igreja aqui em julho.

Júlio: Enquanto você continuava no Pós, eu assumia a direção do Centro de Humanas.

Sigris: Isso.

Bruno: Então eu queria saber quando se dá esse momento. O Dr. Senn teve empenho fundamental na constituição do Pós, porque era um dos fatores importantes para a criação da Universidade. Há todo um incentivo inicial, muitos alunos procuraram o Pós, aí depois as Faculdades Integradas se tornam Universidade, surgem outros cursos de Pós.... Em que momento se dá a crise do PPGE?

Sigris: O momento se dá quando fica evidente para o Conselho Diretor o rombo no caixa, no orçamento.

Bruno: O Pós-Graduação sempre foi deficitário.

Júlio: E sempre será.

Sigris: E esse rombo se tornou maior até talvez por falha minha, porque na cabeça do Dr. Senn — isso ele falava prá todo mundo — o Pós-Graduação *Lato Sensu*, a Especialização, deveria cobrir o déficit do *stricto sensu*. Esse discurso se fala hoje ainda...

Bruno: Sim, hoje ainda esse discurso é muito forte.

Sigris: Na verdade, os cursos de especialização tiveram sucesso financeiro e de candidatos, até titular professores suficientes para dar aula no curso superior, porque a resolução

do Conselho Federal, que normatiza a especialização, era exatamente para atender a um dos dispositivos do Newton Sucupira sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. Então eu disse: — "Para o magistério de ensino superior enquanto não houver mestres e doutores suficientes, o curso de especialização habilita". De fato, em 1975 havia só 7% de mestres e doutores em todas as Universidades Brasileiras. Enquanto isso ... todo mundo abria esses cursos, mesmo não sendo Universidade ainda; então houve uma enchente deles. Confesso que eu tinha 9 cursos de especialização, com salas cheias, mas depois foi diminuindo, nós não diversificamos a oferta e isso, eu digo, foi falha minha. Não sei ...

Cleiton: Não!

Sigrist: Mas, não dava para assumir ao mesmo tempo cursos nas áreas de Ciências Aplicadas, Biomédica; era outro mundo. Com a área de Humanas dava muito bem para a gente trabalhar, mas com as outras áreas ...

Cleiton: Sigrist, por outro lado também esses cursos foram criados em Bauru; havia cursos itinerantes pelo Estado; quer dizer, nós não éramos os únicos a oferecer o *Lato Sensu*. Eles foram se multiplicando.

Sigrist: Eles se especializaram nisso.

Cleiton: Sim, se especializaram no oferecimento de cursos de Especialização.

Sigrist: Exatamente. Então esse argumento de ordem financeira foi um dos argumentos muito fortes, e eu contra argumentava: — Dr. Senn, o senhor precisa manter esse pessoal de qualquer jeito, do contrário o senhor não faz uma Universidade; porque eu garanto que a Pós-Graduação vai formar os quadros da UNIMEP, nem que seja só para isso; ela não sobrevive com isso, com essa endogenia é péssimo, mas ela vai ser necessária. Eu até pedi ao Prof. Joel, da PUC-SP, para ele conversar com o Dr. Senn, porque ele respeitava muito o Dr. Senn; foi orientador da tese do Dr. Senn e então eu lhe disse: —

“diz não ao Senn, que aí continua o nosso mestrado e devagarzinho a gente chega lá”. Foi quando comecei a me valer dos mestres Nosella e Bruno, porque nenhuma lei proibia...

Bruno: O Neidson.

Cleiton: O Dorgival.

Sigrist: O Dorgival, o Renato Maluf ...

Bruno: Nós éramos doutorandos da PUC.

Cleiton: A Ruth.

Sigrist: A Ruth, gente boa.

Cleiton: O Parker.

Júlio: Essa é a importância da criação do Programa, no contexto do atendimento da demanda da própria Igreja, das Universidades e do projeto da Universidade. Então isso é atendido em parte e num segundo momento ela já não é tão necessária.

Sigrist: Sim.

Júlio: A outra coisa de que me lembro, que você falava muito, é que aos poucos também, com a questão da avaliação externa da própria CAPES, começam a existir demandas para os Programas de Pós-Graduação, que não eram similares às condições de trabalho que a Universidade propunha para o conjunto dos professores. Então havia um problema financeiro e político, na medida em que, se você fosse atender as expectativas dos avaliadores de quais seriam as condições de trabalho do professor, elas não eram muito similares àquelas da maioria dos professores da instituição, que atuavam basicamente na graduação. Essa questão das condições de trabalho aparentemente diferentes em termos do estatuído e da expectativa externa mostrava um elemento rico, mas também o risco de isolar o Pós-Graduação. O Pós-Graduação ficava em um Centro à parte e ele era algo pequeno no conjunto das demandas da Universidade. Então, o problema do Pós não era algo que mobilizasse a Universidade.

Sigrist: Concordo plenamente, não tenho nada acrescentar, É interessante. Veja bem, prá nós ficou muito melhor gerenciar

o Pós-Graduação depois da criação da ANPEd. A ANPEd foi criada em julho de 1978 em Curitiba, com a presença da CAPES, do Edson Machado, seu presidente, dos assessores e dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação Educação do Brasil inteiro. Os Programas de Pós eram uns 18 a 20. E houve uma sessão, no primeiro dia, que começou assim: — "Vamos sortear 5 programas, para que contem a sua experiência, 3 das Oficiais e 2 das Particulares". Por sorte, das particulares caíram a Católica do Rio e a UNIMEP. E fui o último a falar; quando ouvi o que falaram as duas Federais, eu fiquei entusiasmadíssimo, porque a esses seus coordenadores faltava noção do que é Pós-Graduação. Imagine! Mas depois fiquei sabendo que os Programas que eles coordenavam foram criados por razões de ordem política, lá de cima, já credenciados. Eles não tinham produção, nem sabiam o que era Pós-Graduação. Então eu falei grosso, falei até mais do que a gente era, mas dizia que potencialmente nós somos isso, realmente nós somos aquilo. Ora, a ANPEd foi o fórum onde gente se tornou conhecido; é o que eu sempre digo: — "Todo Programa de Pós-Graduação primeiro deve se credenciar perante os alunos, os alunos precisam acreditar nele. Depois perante a Instituição, como um todo, para ter o apoio político; depois perante a Comunidade Científica. É tudo isso, mas em ordem, de modo que você nunca chegue à Comunidade Científica, se você não passar primeiro pelos dois caminhos. Na ANPEd, nas reuniões da CAPES, aí você se torna conhecido e o Programa se promove com isso. E quem não participa, você sabe disso, a participação é fundamental. Na verdade, até essa participação em certo momento aqui ficou difícil, porque não tinha dinheiro para pagar viagens, hospedagens; a Universidade estava em crise, pensava até em vender o Campus Centro.

Júlio: Especialmente na virada da década de 1980.

Sigrist: Então, apesar da crise, foi uma coisa boa eu participar da fundação da ANPEd. A Julieta Calazans foi sua

primeira presidente. Aquilo foi ótimo, frequentar a Comunidade Científica, que tinha como representantes os coordenadores. Ah! Em 81 fomos a Brasília, a convite do Edson Machado, e lá exigimos que a avaliação fosse feita não pelos burocratas do MEC, mas pela Comunidade Científica. Ele aprovou a ideia, a única coisa que ele não aceitou foi a eleição direta dos avaliadores, senão ele se complicava com o Ministro da Educação; não me lembro quem era. Cada programa indicava três nomes, os mais votados compunham uma lista sêxtupla, e da lista ele escolhia os nomes que compunham a comissão. Mas, pelo menos, eram pessoas indicadas pelos Programas. Então nós conseguimos até mudar alguns formulários, que se mostravam absurdos, especialmente para as Universidades particulares. A nossa realidade não cabia naqueles quadradinhos dos formulários da CAPES. Os burocratas, que antes avaliavam os programas, vinham aqui, queriam jantar no Beira Rio, comer peixe não sei onde e faziam perguntas chatas, essas que você não sabe responder. Mas, depois melhorou bastante. Depois do credenciamento, em 1988, tudo ficou mais fácil.

Júlio: Sigrist, só para não perder. Eu acho que essa questão das avaliações externas, naquele momento, especialmente, quando diminui a ênfase no *lato sensu*, começa a ganhar mais importância, acontece a expansão dos mestrados e os olhos se voltam para o *stricto sensu*. Então o próprio pessoal da avaliação da CAPES, da ANPEd, fica com o olho crítico voltado para as instituições privadas, com medo de que houvesse uma expansão descontrolada de mestrados.

Sigrist: Mas com simpatia pelo sério.

Júlio: Quero comentar um pouco essa simpatia pelo sério. Nas comissões de avaliação, um dos itens fundamentais era o apoio institucional. Eles tinham uma série de itens, na época do credenciamento, para verificar até onde a instituição estava comprometida com esse Programa. Quando eles não percebiam

o compromisso, era complicado e isso certamente dificultou avaliações iniciais do programa, porque esse tipo de empenho, pelo menos em alguns momentos, não era muito claro.

Sigrist: Claro, as faculdades integradas, a Universidade no início eram uma loucura, eram um desbravamento, "cada um por si e Deus por todos". Eu tinha que me virar, o Dr. Senn tinha que se virar, ele tinha que cuidar da Igreja, tinha que pagar as contas.

Cleiton: Dispensa de aulas para docente cursar o Mestrado, não tinha nada.

Sigrist: Não. E quando se falava em apoio Institucional, eu ficava tremendo. Eu deveria ter uma ata do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino e Pesquisa sobre o Pós-Graduação em Educação, mas a gente não dispunha de tal. Era cada um lá no seu canto, cada um tinha que se virar. Tanto que eu sempre dizia para o Dr. Senn e para o Elias: — "Nós estamos na ilegalidade". Porque, pelos Estatutos, nós somos um Programa de Mestrado em Educação, assim como existe um curso de graduação em Educação. Então nós temos que passar pelo Centro de Ciências Humanas, pelo Departamento de Educação. — "Não mexe no que está funcionando; ora a lei! Está funcionando? Você quer se amarrar lá?" Era o jeito do Elias. Eu falei: — "Não estou querendo, eu só falei que nós estamos na ilegalidade". Então o Pós funcionava como o Centro de Pós-Graduação.

Bruno: Bons tempos!

Sigrist: Assim era chamado: Centro de Pós-Graduação.

Bruno: Eu começaria, Sigrist, me lembrando de dois momentos tensos que viveram o PPGE e particularmente a UNIMEP. O primeiro foi por ocasião da saída do Dr. Senn de Reitor da UNIMEP, em 1978 e o segundo por ocasião da tentativa de golpe contra a Reitoria constituída da UNIMEP, no caso o Reitor era o Professor Elias; isso foi em 1985. Foram dois momentos tensos para a Universidade, para o PPGE, nos quais você, enquanto Coordenador do PPGE, enquanto um dirigente

da Universidade, teve um papel de destaque, um papel fundamental. Eu queria que você discorresse um pouco, primeiro sobre a crise de 1978, com a saída do Dr. Senn e com o Elias sendo conduzido a Reitor; quais as repercussões desse fato para o PPGE e qual sua função nesse momento específico, pois, de um lado, eu me lembro, você era uma pessoa de confiança do Dr. Senn; trabalhou com ele desde o início; de outro lado, você era uma pessoa muito próxima de membros da Igreja e também de professores, que queriam a saída do Dr. Senn. Então como é que você ficou nesse momento, como é que você vê isso?

Sigrist: Bom. Veja bem! Em primeiro lugar eu gostaria de contextualizar esse fato na história da UNIMEP, porque nós estamos em julho de 1978 e 78 é particularmente importante na história da conquista da democracia brasileira, porquanto toda sociedade civil, e em parte a sociedade política, estava se articulando com manifestações para abertura do regime que vigorava na época; então nós temos aqui em Piracicaba uma grande manifestação em favor da anistia, contra a carestia, pela reabertura democrática, pela distensão. A crise de 1978 na UNIMEP é também mais uma expressão desse momento histórico que o Brasil vivia. O Dr. Senn, desde 71, quando assumiu a gestão da Universidade, ele o fez de forma bastante centralizadora; ele não debatia, não partilhava decisões importantes, como, por exemplo, o salário de um doutor, de um ingressante na academia; não havia dissídios, os Sindicatos estavam proibidos; ele era centralizador nas decisões de natureza financeira e econômica, era centralizador também na distribuição do poder. Os diretores eram escolhidos por ele, sem nenhuma consulta a qualquer colegiado ou à comunidade; provavelmente ele consultava algum assessor, algum membro da igreja. Há um outro dado, que eu não sei ponderar até que ponto tem peso: o Dr. Senn, a despeito de no Brasil ter trabalhado sempre com a Igreja Metodista, parece-me que – lá nos Estados Unidos – ele não era da Igreja Metodista, era de uma

Igreja próxima, que talvez depois tenha se unido ou ficou por um certo tempo unido à Igreja Metodista.

Bruno: Como o pessoal de Anápolis?

Sigríst: Isso, de onde ele veio.

Cleiton: A informação que eu tenho é essa: a Igreja dele foi incorporada à Metodista.

Sigríst: Posso estar cometendo injustiça, mas tenho a impressão de que ele fazia um trabalho muito pessoal, ele não tinha um trabalho colegiado com a Igreja Metodista Regional, que tinha o poder sobre a UNIMEP. De fato, a UNIMEP era uma universidade metodista da Igreja de Campinas. Então o Dr. Senn se tornou uma pessoa isolada no interior da igreja, na medida em que não trabalhava com os metodistas. De outra parte ele se tornou uma pessoa isolada no interior da Universidade, na medida em que o poder centralizador dele levava a decisões até certo ponto autoritárias. Eu até poderia citar um fato que não deu certo porque a comunidade, silenciosamente, mas com muita força, através de recados, reagiu a uma portaria em que se obrigava todos os professores, metodistas ou não, a pautarem a sua doutrina segundo a igreja Metodista. Isso foi em 1972. Ele tinha reunido contra sua pessoa uma oposição muito grande, no interior da Universidade; enquanto havia um desejo de abertura política e mesmo porque certas pessoas detinham muito poder de decisão na academia, entre as quais eu. Em 1975, quando da instalação da Universidade, ele criou quatro Pró-Reitorias. Nós éramos pessoas de confiança dele; não que essa confiança significasse muito poder; na Pós-Graduação, sim, porque lá eu podia mandar e desmandar, só não podia onerar os cofres da universidade; no mais ele confiava em mim, nunca interferiu na escolha de professores, nunca interferiu na constituição do regulamento. Fui eu que fiz o regulamento do Pós-Graduação. O Dr. Senn sempre dispensou a mim um extremo respeito, sempre deu chance de eu sugerir certas coisas, acatou umas,

outras não; é verdade que não discutia problemas de natureza política, ideológica, porque ele não abria esse espaço. Ele também não gostava que problemas político-ideológicos se instaurassem no interior da Academia. Pois bem, estávamos nas férias de julho de 1987. Eu estava “batendo bola” junto aos veteranos, na chácara de minha família, quando chega um telefonema, dizendo que existia uma crise na UNIMEP e estavam derrubando o Dr. Senn. Então eu viajei para Piracicaba ainda vestido de chuteira e tudo, fui tomar banho no apartamento que eu aluguei aqui e vim para a UNIMEP. E a primeira pessoa que eu procuro é o Dr. Senn, claro. Ele me fez um relato do que ocorreu (eu não tenho assim uma memória muito precisa, para reportar tudo quanto ele disse). Contou que no interior do Concílio da Igreja Metodista, que se realizava na UNIMEP, reunindo, portanto, todas as grandes autoridades, bispos e representantes da Igreja aqui na Universidade (na Fazendinha), um grupo de se organizou, pedindo a sua saída da Reitoria. E não disse mais nada, não pediu fidelidade alguma, só disse isso. Aí eu disse a ele: -- Dr. Senn, eu sou Pró-Reitor há três anos, desde 75, o senhor me nomeou. Se eu entendi que podia estar ao seu lado, desde 75 a 78, pode contar que eu estarei com o senhor também nesse momento. Mas vou conversar com o Professor Elias, tão logo saia daqui, porque quero saber outra versão (porque o Dr. Senn ter-me-ia afirmado que o Elias estava pretendendo o poder).

Bruno: O Elias tinha já pedido a sua renúncia?

Sigris: Não. -- “O senhor teria algum argumento a mais? Eu estarei com o senhor independentemente de qualquer conversa com o Elias”. Fui conversar com o Elias; o Elias simplesmente não me disse nada; e eu falei: -- “Elias, qual é a sua, afinal? Você quer ser Reitor?” Ele simplesmente disse: -- “Não, há um certo descontentamento aí no interior do Concílio”. Ele contou aquilo que todo mundo sabia, ele não avançou nada. Aí eu voltei ao Dr. Senn e falei: -- “Dr. Senn, conversei com o Elias (Dr. Senn ficava de

plantão na Reitoria e lá só iam os jornalistas) e ele não me disse nada, a não ser que houve um descontentamento no interior do Concílio Metodista. O senhor pode contar comigo, eu fico aqui na Reitoria com o senhor e vamos esperar os fatos; o senhor pode pedir o que desejar. Se eu entender correto, vou fazer". Ele não me pediu nada. Até que, não sei por iniciativa de quem, sou convocado para uma reunião dos Pró-Reitores. Eles já tinham pronto um manifesto dos Pró-Reitores e queriam que eu assinasse. Aí eu falei: -- "Não, eu não assino, porque eu discordo. E discordo, quero deixar bem claro, porque a Universidade que o Professor Elias pensa é mais próxima à Universidade que eu penso, e aquela que vocês estão pensando é mais próxima à que o Dr. Senn pensa. Então fica claro aqui que nós não temos unidade. Então eu não fecho com os Pró-Reitores no apoio ao Dr. Senn e nem devemos defender o Elias, a menos que a gente entregue o cargo ao Dr. Senn. A gente tem que ser fiel a ele, inclusive porque ele não nos obriga a fazer tudo o que ele quer". Em seguida voltei a falar: -- "Enoch nós precisamos viabilizar a Universidade porque os dois (Senn e Elias) estão paralisados. Nós temos que administrar a Universidade, porque os dois estão imobilizados. Qual a forma? Vou chamar o Reverendo Nascimento (que era o Presidente do Conselho Diretor, Conselho da Mantenedora)". Rinalva e eu fomos de madrugada esperá-lo lá em Rio Claro, na Rodovia Washington Luís. Aí nós viemos e dissemos a ele: -- "O senhor precisa tomar as rédeas da Universidade, porque ela está acéfala e nós temos a obrigação de trazer ao senhor nossa preocupação, porque a Universidade não pode ficar acéfala e os dois estão paralisados. Mesmo porque a Igreja, que está em Concílio, pode resolver o problema". E assim foi feito. Sei que deixamos o reverendo com o Dr. Senn. Eles conversaram ... Olha, eu confesso que nem me lembro mais como as coisas se deram. Eu só sei que depois o Dr. Senn caiu do poder, não sei se renunciando ou destituído pela Igreja e a Igreja nomeou – pro tempore – Reitor o Vice-Reitor, que era o Elias. Isso aconteceu no mês de julho. Em outubro de 1978, o Conselho Diretor transforma a Reitoria pro tempore em definitiva, com mandato

regular de quatro anos. Então o prof. Elias fica reitor de 1978 até 82 e, depois, de 1982 a 86, dois mandatos.

Bruno: E o Almir já fica Vice-Reitor nesse momento?

Sigrist: Eu acho que sim, porque o Almir era uma pessoa de confiança.

Cleiton: Embora o Dr. Senn não quisesse discutir questões ideológicas, ele tomava partido, no meu entender, porque ele impossibilitava manifestações contrárias. Vou dar dois exemplos: Lembro-me que numa formatura ...

Bruno: Você era diretor nessa ocasião?

Cleiton: Não era, o cargo era de diretor, mas eu era coordenador, era o único de todos. Mas volto a meu exemplo: ... numa formatura, eu creio que de Comunicações, alguém fez referências ao “Pacote de Abril” e ele não gostou nada; os alunos de um curso queriam chamar Lourenço Diaféria, que havia escrito um artigo contra o regime e o Dr. Senn impediu que este personagem fosse homenageado como paraninfo. Quer dizer: ele não queria efetivamente que essas questões estivessem no Campus. É isto, não?

Sigrist: Sim, é isso que eu entendo quando eu disse que ele temia que o debate ideológico ou qualquer coisa do gênero aparecesse. Que ele fosse conservador não resta dúvida, senão ele não teria feito o que fez naquele período; ele tinha uma visão extraordinária, afinal de contas a Universidade sempre lhe será devedora pelo fato de ter percebido que o início dos anos 70 era o ano em que a política oficial recomendava expansão do ensino privado em todos os níveis; ele percebeu isso e investiu e era um trabalhador incansável. Eu sempre perguntava a ele quando, de vez em quando, ia aos Estados Unidos: – “O que o senhor vai fazer lá?”. Ele respondia: -- Entre outras coisas, fazer um exame médico”. – “Então fala para o seu médico que o senhor é viciado na bolinha do trabalho”. Ele não era capaz de ficar fora daqui; ele era viciado em trabalhar. Numa dessas andanças dele para lá ele me disse: -- "Sigrist, você tem razão, você falou que eu era

viciado em bolinha; aquela bolinha que o médico mandou eu reduzir”. Porque, veja bem, eu chegava na Universidade às 7:30 e ele já estava lá; ele saía às 11:30 e às 12:30 já estava lá de novo e era o último a sair à tarde e o primeiro a chegar no período da noite. Era um homem de capacidade de trabalho invejável e muito solitário. Só tinha a convivência familiar. Eu frequentei duas vezes sua casa e vi que a convivência com a esposa e filhos era muito bonita; mas na Universidade, ele não tinha suporte humano; era muito solitário, muito trabalhador e, fundamentalmente, conservador, um homem do regime.

Cleiton: Na própria tese que defendeu na PUC, ele faz um estudo, não me lembro qual a temática, mas me lembro que havia uma quantidade imensa de tabelas sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil. Não sei se você participou da banca ou não, mas é essa questão que ele estudava, quer dizer, ele não só estava vivendo como estudando neste momento.

Sigrist: Eu não participei da banca, mas ele me deu o boneco da tese, o essencial e perguntou o que eu achava. A tese foi “Educação a distância” e para introduzir a temática ele põe uma longa tabela sobre o Ensino Superior no Brasil, sobre a necessidade de sua expansão, de usar novas tecnologias, e citava muitos autores de que eu nunca tinha ouvido falar. Confesso, porém, que da leitura que fiz, não vi nenhuma relação entre a expansão do Ensino Superior e uma posição ideológica conservadora. Pode ser que ele tenha visto nesses números a oportunidade de a UNIMEP acontecer, ele tinha visão.

Cleiton: Eu me lembro que diziam que ele era doutor em Teologia nos Estados Unidos, porém ele fez questão de fazer doutoramento aqui no Brasil. É isto mesmo?

Sigrist: Quanto à primeira parte eu não tenho nenhuma notícia, mas que ele fazia empenho em ser doutor aqui, sim; ele mais de uma vez falou que para o exercício do cargo de Diretor Geral, de Reitor, era fundamental ser doutor. Porque aqui no

Brasil não era assim, nos Estados Unidos jamais se poderia imaginar um diretor de Faculdade que não fosse doutor, porque lá a turma sai doutor como a gente sai graduado aqui; as exigências são outras.

Bruno: Antes de você concluir, deixa apresentar mais um dado em que você não toucou: o surgimento da Associação de Docentes no final de 1977. Ela surge com um grupo militante de docentes e com apoio da comunidade; na verdade era formada antes por chefes de departamento, aqueles docentes que estavam sempre aqui, em Tempo Integral, e, naturalmente, articulavam a movimentação dos docentes no interior da UNIMEP e em relação à sociedade civil. Esse fato também é um dado importante na tensão com o Dr. Senn, não é?

Sigrist: Não fosse a ADUNIMEP o movimento pela queda do Dr. Senn não teria acontecido.

Bruno: Aí que eu quero entrar novamente: há dois lados, o primeiro é o seguinte: A Igreja se utilizou da ADUNIMEP, do movimento dos professores, para tirar o Dr. Senn ou a ADUNIMEP que se utilizou da Igreja? Como é que você vê essa questão? Segundo: como é que você nesse momento, um aliado do Dr. Senn, se sentiu em relação às pessoas da igreja e docentes, que queriam a saída dele? Você sentiu alguma discriminação, algum momento tenso por parte dessas pessoas?

Sigrist: Não, eu fui um dos fundadores da ADUNIMEP, então eu participei e foi meio clandestina mesmo a fundação, porque era perigoso aparecer; foi quando o Barjas foi eleito o primeiro presidente. Agora, há um fato particular; na época eu tinha sido proibido pelos órgãos de segurança de participar de qualquer movimento docente; alguns sabiam, outros não sabiam; eu preferia que ninguém soubesse, até para me preservar. Então, houve pessoas que vieram claramente perguntar para mim, cobrar minha coerência. Eu falei; você pode até sentir incoerência, mas eu deixei claro para o Dr. Senn que a visão de universidade do Prof. Elias era muito mais próxima da minha do que a dele, o que já tinha dito

antes, quando eu fui em tempo integral para Rio Claro: – “Dr. Senn, eu não acredito na sua Universidade; acredito que ela vai ser enorme em quantidade, mas não será boa em qualidade, porque o Sr. está exigindo muito aluno em classe, pagando mal os professores, cobrando caro a anuidade; ela vai crescer, mas não vai ser de qualidade, e começando mal não tem conserto”. Eu tenho uma visão de universidade diferente, já tinha dito isso a ele, então ficou mais fácil. Então eu fiquei com ele e ele até me disse: – “Olha, você está dispensado; ajuda o Elias, porque ele vai precisar de você”.

Bruno: Nós fomos usados pela Igreja ou essa é uma visão muito esquemática?

Sigrist: A teoria da frente. A frente, em uma luta política, acontece não por articulação, conchavo, liderança, mas na prática da luta. De repente você se vê lutando por uma mesma causa ao lado de outros que não são do seu grupo. Não sei se metodistas ou membros da ADUNIMEP tiveram alguma articulação; provavelmente sim, porque uma vez que você está lutando junto, você vai definir estratégias comuns, mas é depois que a unidade se dá e não que a unidade seja fruto de um conchavo. Então ali ficou claro que havia gente da Igreja querendo o Dr. Senn fora. A Igreja, como qualquer outra instituição, é cheia de contradições, de grupos, de tendências, e, naquele momento, a tensão era exacerbada, porque o Dr. Senn era todo poderoso e quem ele não queria não era sequer membro do Conselho Diretor (eu estou exagerando, talvez, mas um ou outro eu sei que não foi porque ele não quis). Então ele polarizou na pessoa dele todo o mal estar da situação global do país e da Universidade; da mesma forma os professores viram naquele momento, na crise da igreja, uma brecha de natureza democrática para avançar. Eu sei que a ADUNIMEP não quis poder, mas também não quis ficar fora dele. A grande discussão que se fazia, e que continuou sendo feita posteriormente no interior da ADUNIMEP, era a seguinte: até que ponto vale a pena a ADUNIMEP, como uma entidade de classe, uma

categoria de trabalhadores, participar dos órgãos superiores da Universidade (eu sempre fui contra, para não misturar o jogo).

Bruno: inclusive aquela questão de os Chefes de Departamento serem proibidos de participar da diretoria da ADUNIMEP, gerou uma grande tensão.

Sigrist: Exato. As pessoas que eu mais respeitava, com clara evidência política, todas elas foram contrárias à representação, no Conselho Universitário, por exemplo, do presidente da ADUNIMEP, entendendo o Sindicato, a Associação, não com o um órgão da Universidade, porque senão ela perdia a sua característica e a sua autonomia e ficava enrolada. Então, respondendo a sua questão, não acredito que a ADUNIMEP tenha se aproveitado, ou a Igreja tenha se aproveitado da ADUNIMEP; eu acho que foi uma confluência de luta, que as uniu e em dado momento trabalharam articuladamente, o que é absolutamente normal.

Bruno: Só queria lembrar de uma charge que saiu no jornal, acho que da ADUNIMEP, nesse momento de tensão e crise. Fizeram o desenho do Campos Central debaixo do braço do Dr. Senn e, abaixo do desenho, estava escrito: “Essa Universidade ser minha”. Sigrist, faça, por favor, uma análise mais geral da experiência do Pós-Graduação nesse período até o Dr. Senn.

Sigrist: Nesses seis anos de Pós-Graduação na gestão do Dr. Senn, ele foi um grande incentivador, do jeito dele, porque ele não tinha a visão de Pós-Graduação que nós tínhamos vivido na academia brasileira; ele vinha de outra experiência, mas ele apoiava sempre, entusiasmava, ele falava: -- “Vai firme, você acha que isso é correto, faça”. Quando houve uma pressão de pessoas anônimas, que lhe telefonaram reclamando da posição teoricamente radical de um ou outro professor, ele me chamou: -- “O que eu faço?” Eu lhe falei: -- “O senhor quer a minha posição? Ignoremos isso, porque telefone anônimo não existe”. -- “Mas o professor não corre riscos?” -- “Se ele correr risco, a gente está aí para apoiá-lo, aí sim, nós temos que nos envolver, o senhor e eu,

os responsáveis diretos”. – “Ah, então é isso mesmo”, ele falou. Nesse ponto eu não tenho nenhuma reclamação do Dr. Senn.

Bruno: E as condições de trabalho dos docentes nesse período, com os professores vindo de fora, com o surgimento das primeiras dissertações, em 1974, 76. Nesses anos como é que foi o apoio da Administração Central?

Sigrist: Na verdade, depois da criação da Universidade, ele não pensou mais no Pós, porque tinha que pensar em incrementar a Universidade. Aí havia muita coisa a fazer, porque a Universidade, os cursos de graduação, exigiam muito; não digo que tenha se esquecido do Pós, porque ele nunca deixou de conversar comigo. Toda quarta-feira era meu dia de encontro com ele e eu telefonava para a Irene; se nem ele nem eu tínhamos pauta, não havia reunião, mas sempre ele tinha pauta. Eu tinha um contato regular com todos os diretores do Centro, eu tinha *status*, eu frequentava aquele grupo da quarta-feira, que era o Conselho de Diretores.

Bruno: Hoje se tornou Conselho de Administração e Gestão, a CAGES...

Sigrist: Ele estava assoberbado com o implantar da Universidade... Não teve nenhum ato negativo que eu pudesse reclamar contra ele, pelo contrário. Ele deu um grande apoio ao Grupo de Educação Especial, que chegou em 1977, no começo do ano, que era o filho dele, o Júlio, a Ciça, a Eugênia, acompanhada do Severino. Ele falou assim: – “O Elias não quer eles em tempo integral”. De fato, o Elias foi muito franco: -- “Vocês vão fazer o que, ganhar dinheiro sem trabalhar?”

Bruno: É um fato interessante na UNIMEP, a chegada de um grupo de docentes, em tempo integral.

Sigrist: Eles tinham um projeto, foi o primeiro grupo que a CAPES mandou para os Estados Unidos, para se titularem mestres em Educação Especial, selecionados a dedo por uma entidade que cuidava da Educação Especial no MEC, não me lembro a sigla. Então foram pessoas da Universidade de Brasília

selecionadas; foram para os Estados Unidos, se formaram mestres, lá se encontraram com o Ricardo Senn, filho do Dr. Senn. Quando retornaram a Brasília, o Reitor da UnB não deu nenhum espaço para eles, e, através do Ricardo, o Dr. Senn ficou sabendo da disponibilidade deles e me disse: – “Sigrist eu vou trazer uma grande novidade aqui para a UNIMEP, eu vou trazer um grupo de professores pronto para fazer uma especialização de alto nível; são 4 professores mestres, são os primeiros mestres de Educação Especial do Brasil, formados no melhor centro dos EUA”. Então ele os trouxe para cá, reuniu-os na sala dele com a turma toda, e mandou eu falar com o Elias. Aí o Elias deu um carreirão na turma: -- “Eu quero saber o que vocês vão fazer?”

Cleiton: Eles tinham um projeto de produção de materiais.

Sigrist: Eu falei: – “Gente, tratem de fazer projetos!” Mas eles já tinham, aí fizeram um encontro de todo Estado de São Paulo, montaram curso de especialização, atendiam no Centro de Reabilitação. Então o Dr. Senn disse: – “Eu vou colocá-los no Pós-Graduação, porque é uma turma de elite, que você vai saber entender”.

Bruno: Uma segunda grande tensão que permeou a Universidade com consequências também para o Pós-Graduação foi a tentativa de golpe de setores da Igreja para derrubar o Reitor, prof. Elias; não sei até que ponto o Conselho Diretor do IEP estava envolvido nesse processo. Isso ocorreu justamente no período de férias, janeiro de 1985; fomos todos tomados de surpresa. Penso que seria interessante analisar esse momento. Eu li recentemente alguns documentos da Igreja metodista desse período; percebe-se que os anos 1981, 82 e 83, foram anos fundamentais na luta ideológica, teológica, que se desenvolveu no interior de algumas igrejas cristãs. Você foi o meu orientador de doutorado e sabe que minha tese foi sobre essas tensões que se deram na Igreja Católica, o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, a luta pelos direitos políticos etc. A tensão entre setores progressistas e setores conservadores na Igreja Metodista se faz explícita e pública. Se não me engano, um pouco antes dessa crise foi fechada a Faculdade de

Teologia de Rudge Ramos e uma série de teólogos metodistas, de linha progressista, vieram para cá. Eu sei que nesses encontros da Igreja Metodista, em 1982, foram aprovados documentos importantes, por exemplo, “Vida e Missão”, “Diretrizes para a Educação nas Escolas Metodistas”, documentos que, relendo-os agora, se percebe que o setor progressista da Igreja foi hegemônico pelo menos na produção e na aprovação desses documentos. E, naturalmente, isso foi fruto de inúmeros conflitos no Concílio da Igreja Metodista e tiveram ressonância forte na UNIMEP. Eu queria que você analisasse essa tentativa, do setor conservador da Igreja, de tirar o Elias da Reitoria. O Elias não era um teólogo da libertação, mas tinha algumas atitudes avançadas, próximas às dos teólogos da libertação. Como é que você vê esse momento para a Universidade, para o Pós-Graduação?

Sigrist: Na minha percepção, assim como a crise de 1978 foi a expressão no interior da UNIMEP daquilo que ocorria na sociedade em geral, o movimento pela abertura democrática, a de 1985 tem uma característica diferente. Ela se caracteriza pelo menos por duas questões. A primeira é que a Universidade tinha se tornado maior que a Igreja e a Igreja percebia que ela já não detinha a hegemonia ideológica. E o prof. Elias, até por sugestão minha também, resolveu titular os quadros metodistas e os trouxe para cá. A Pós-Graduação se encheu de metodistas. O Elias, por outra parte, expandiu o espaço físico da Universidade e abriu a Universidade, ajudou a difundir o nome da UNIMEP no Brasil inteiro. A gestão do Elias abriu o campus da UNIMEP para todos os movimentos, qualquer que fosse a tendência desses movimentos. Basta lembrar que aconteceu na UNIMEP o Congresso da UNE, que era clandestino, da OLP, dos metalúrgicos de São Bernardo, da Igreja Batista do Brasil, dos favelados, o movimento da periferia, enfim, a UNIMEP se tornou manchete nacional. A tese do Elias era esta: -- “Eu acredito muito mais no pátio do que na sala de aula”. Pois, de fato, esses movimentos no interior da Universidade agitam, conscientizam, provocam tensões, debates; os debates obrigam

as pessoas a lerem; enfim, o Elias foi um grande pedagogo, político pedagogo, fazendo da UNIMEP espaço físico cultural democrático. Democrático porque ele não fazia distinção de tendências, a despeito de ele ter uma preferência por esse movimento, que você muito bem lembrou, a Teologia da Libertação, que é igual na Igreja Católica ao que nós vimos em Puebla, Medellín. Tudo isso teve acolhida da UNIMEP na gestão do Elias. E você lembrou muito bem, a Igreja produz o documento “Vida e Missão”, o documento sobre as diretrizes para a Educação Metodista, onde se percebem dominantes as teses de abertura de uma evangelização que respeita a cultura popular, o compromisso preferencial para com os pobres, enfim, esse engajamento social da Igreja está bem patente nesses documentos. Na verdade, o Elias fez da UNIMEP um lugar onde muitos metodistas puderam estar. Ninguém como ele trouxe metodistas para cá; então a Igreja não podia reclamar disso; mas reclamar do quê, então? Porque destitui-lo? Ele tinha que implementar uma Universidade que fora criada por outro, tinha que construir o campus Taquaral, planejado no tempo do Dr. Senn, e, na verdade, teve uma gestão muito agitada, mas plena de realizações, seja no plano material de construção, seja no plano político-pedagógico com os movimentos que ele trouxe para o interior da Universidade. Isso evidentemente provocou na Igreja um medo, um medo de perder a Universidade; ela, de repente, poderia ser leiga, e a ADUNIMEP liderasse um movimento nessa perspectiva. Acho que não chegou a esse ponto, mas o fato é que eles, a meu ver, não sabiam como administrar uma Universidade que tinha crescido à revelia da liderança metodista. Então personificaram no Elias – e com toda a razão, porque ele dava todos os argumentos para se pensar assim – a figura de um cara que estava dirigindo a Universidade para caminhos não desejados pela Igreja; então era preciso frear esse avanço, essa abertura em demasia da UNIMEP; A UNIMEP deveria cuidar mais de si mesma e não se abrir tanto assim para fora de si mesma. A força que se

contrapunha ao Elias era a situação financeira crítica que a UNIMEP vivia, num momento crítico. Daí a pecha de ele ser um mau administrador; precisavam de um administrador mais competente. Mas, o problema era fundamentalmente ideológico e então foi impressionante como a UNIMEP se uniu e os poucos que tentaram boicotar o movimento não conseguiram adeptos em lugar nenhum, em segmento nenhum que fizesse sentido. Mas, foi muito grave, porque de fato no prisma meramente legal quase que o Conselho Diretor tinha razão.

Bruno. E foi o Conselho Diretor que o depôs?

Sigrist: Foi, só ele podia depor e foi aquela agitação terrível, foram quarenta dias. Havia dois caminhos a percorrer pela Universidade como um todo, o caminho jurídico, que era entrar com uma ação de reintegração do Elias e o outro caminho que era meramente político, era convocar para um debate toda a Igreja Metodista, através do Conselho dos Bispos; e foi esse o caminho que a liderança do movimento da época escolheu. Daí porque todos os sete bispos, ou seis, viviam reunidos ou no Rio ou em São Paulo, para resolver o problema da magnitude da UNIMEP. A Universidade tinha-se tornado muito grande para uma região apenas, ela passou então para a administração da Igreja Metodista do Brasil, nesse momento tirando do bispo regional a responsabilidade maior.

Cleiton: Mas houve também a opção por um caminho judicial?

Sigrist: O caminho judicial também foi feito e também foi vitorioso. O caminho do judiciário acabou prevalecendo no plano da luta, na abertura sem riscos das portas da Universidade, mas a solução foi justamente um acordo de liderança da Igreja com a liderança do movimento, que tinha até metodistas juntos, passando para ela a responsabilidade. E assim o Elias foi recolocado no cargo e confirmado até o final do seu mandato. A Universidade tinha se tornado maior que a Igreja local, o seu tamanho ficou mais adequado à Igreja nacional e ela então conseguiu gerenciar a situação.

Bruno: Esse período, de 1978 até o final do reitorado do Elias, 1986, talvez tenha sido o período mais difícil para o Programa de Pós-Graduação em Educação ou não?

Sigrist: Ele foi difícil, porque a Reitoria e toda a assessoria mais imediata tinham que construir o campus Taquaral e não tinham muito tempo de cuidar da Pós-Graduação. Mas foi um período fértil porque foi quando você (Bruno) deu aula, o Neidson deu aula; logo depois vocês se tornaram doutores, depois o Elias, o Júlio, a Rinalva, o Davi, então foi tão gratificante que, em 1986 eu monto o processo de credenciamento do PPGE e, quando o Almir assumiu a Reitoria, o mestrado estava credenciado.

Bruno: O primeiro pedido de credenciamento foi em ...

Sigrist: Foi em 1978, logo depois que o Elias assumiu o mandato.

Cleiton: O Elias defendeu sua dissertação de mestrado em junho de 1978.

Bruno: Já como Reitor?

Cleiton: Não, isto ocorreu um pouco antes. O Prof. Elias foi o primeiro a defender dissertação de Mestrado na área de Administração Escolar em nosso Programa.

Bruno: Foi certamente um momento difícil, pois um documento oficial negava o credenciamento a um Programa com seis anos de vida. Foi nesse momento – segundo fala sua – que você sentiu uma certa solidão no PPGE? Solidão em que termos?

Sigrist: Porque os quatro fundadores tinham ido embora, depois outros que os substituíram, não vinham mais. Você (Bruno) começou a dar aulas quando?

Bruno: Quando comecei o doutorado na PUC-SP, no segundo semestre de 1978.

Sigrist: Junto com Nosella, o Neidson, eu fui pondo esses mestres, que eram qualificados, embora não fossem ainda doutores, para lecionar no Pós-Graduação; pus o Davi para dar aula, trouxe o Balzan, o Paulo Freire em 1983; eu sei dizer que não foi tão mal como antes. O pior de tudo foi em 1980.

Bruno: O Davi começa no primeiro semestre de 1982 a lecionar no PPGE, já doutor.

Sigrist: A Rinalva também fica logo doutora; com dois doutores e depois havia o Roberto Aguiar, que era doutor, o Dr. Senn e logo depois vocês se titulam. Quer dizer, mandei o credenciamento em 1986 com 8 ou 9 doutores; isso era mais que suficiente.

Cleiton: Embora não tivéssemos o credenciamento oficial até esta data, na prática nossos alunos eram aceitos no doutorado em outras Universidades, o título era reconhecido por outras Universidades. Eu era professor na UNICAMP considerado um mestre com a titulação daqui.

Sigrist: Aí você percebe o respeito que o Programa mereceu, porque era um medo que eu tinha; eu até avisava os alunos que entravam: – “Nós só vamos poder credenciar quando nós tivermos uma produção científica satisfatória”. Então a turma ficava sabendo. Agora, quando percebi que ninguém teve o seu mestrado embargado nas universidades federais e estaduais e que quem levasse o título da UNIMEP era reconhecido (só aconteceram três casos, eu lamento muito, de professores da rede estadual de ensino, que não tiveram o mestrado reconhecido no ensino fundamental), isso me aliviava muito. Mas, no fundo, quando eu pensava no credenciamento, sentia calafrios.

Bruno: Com o título de mestre da UNIMEP, mesmo sem o credenciamento, nós entramos no doutorado da PUC-SP.

Sigrist: E assim também em Rio Claro, na UNESP, em todas as universidades federais, a USP aceitava. Então isso já aliviava um pouco a preocupação, de modo que em 1986 a gente pediu o credenciamento. Porque a gente frequentava a ANPEd, as reuniões da CAPES; a gente se tornava conhecido, sabia as tendências, que tipo de mestrado era mais sério, menos sério, porque havia muitos mestrados que não tinham muito rigor. É isso que eu acho gratificante e bonito nesses trinta anos de UNIMEP: quem trabalhou nela, vestiu a camisa, a grande

maioria; ela tinha uma organicidade invejável, uma organicidade no sentido de que todo mundo sabia quem era quem e todo mundo sabia o que o outro fazia, o que podia, e, por ser nova, não estava engessada pelo peso de tradições, de departamentos feudalizados.

Bruno: Outro dado importante de salientar: a maioria dos docentes que vêm trabalhar na UNIMEP é de fora de Piracicaba.

Cleiton: É, isso num segundo momento.

Sigrist: Quantos mil habitante tinha Piracicaba em 1970? Duzentos mil, por aí. A UNIMEP pela multiplicidade de cursos significou um impacto cultural muito forte na cidade e região.

Bruno: Eu me lembro quando surgiu o PT, nos anos 1980; a UNIMEP se tornou um centro de articulação de pessoas que se candidataram a prefeito ou vereadores pelo PT em várias cidades da região, nas eleições de 1982. A partir dos anos 80 é grande o apoio que o Elias dá para a formação acadêmica de quadros da Igreja. Eu me doutorei em 1982 em 83 lecionava Filosofia da Educação I no PPGE; tinha vinte e tantos alunos na disciplina, dos quais pelo menos uns quinze eram metodistas ou próximos na fé; tive até alguns problemas de ordem ideológica com alguns deles. Você acha que o PPGE contribuiu com a Igreja na formação de seus quadros?

Sigrist: Não sei avaliar exatamente até que ponto a Igreja se aproveitou desse espaço que a UNIMEP mesmo criou para ela. Isso demandaria uma pesquisa para saber quantos metodistas se titularam.. Eu não sei quantificar essa realidade, mas certamente muita gente cresceu. Uma das coisas mais gratificante na minha vida de quarenta anos de magistério foi que aqui, no Mestrado, a gente tinha um retorno, porque a convivência era mais próxima do aluno; eles não eram tão numerosos, você os via crescendo, então isso era extremamente gratificante. Eles saíam com uma visão mais ampla, mais crítica e mais feliz; o pessoal saía daqui mais feliz do que entrava e isso se traduzia em um espírito universitário que se forjou. A gente vivia juntos, o Pós-Graduação teve um papel muito

importante nessa formação. A Igreja viu com muito bons olhos a abertura desse espaço para qualificação de seus recursos humanos para as múltiplas instituições educativas que ela tem em todo o país; para cá vieram muitos; eu achei uma política absolutamente correta e certa, a melhor coisa que a Igreja podia fazer era qualificar recursos humanos, seja para os objetivos da Igreja, seja para os objetivos das instituições educativas; muitos setores da Igreja aproveitaram esse espaço, foi um bem muito grande para a Igreja. Mesmo um levantamento meramente estatístico não vai dizer tudo, porque alguns não defenderam sua dissertação, porque não lhes interessava isso no momento. Eu sofri uma pressão dos não metodistas, que não tinham bolsas para fazer o Pós-Graduação. Mas era uma decisão do Conselho Universitário, que metodista e professor da casa não pagavam o mestrado.

Bruno: Hoje em dia pagam, embora consigam algum apoio da Instituição; há uma verba para capacitação docente, gerida pelos seus colegiados

Cleiton: Nos primeiros anos do Pós os professores da casa pagavam integralmente tal e qual os de fora.

Bruno: Com o credenciamento do PPGE ou um pouco antes, a CAPES começa a exigir que a Universidade dê apoio institucional mais efetivo a seus mestrandos; parece-me que são criadas algumas bolsas para os alunos do Pós-Graduação, você se lembra disso?

Sigrist: Na minha gestão nenhuma bolsa eu recebi; agora a comissão que veio verificar o pedido de credenciamento, saiu daqui dizendo: -- “O parecer será plenamente favorável e como resultado disso, para uma consolidação definitiva, nós vamos solicitar da CAPES equipamentos como computação para informatizar o Programa, e vamos solicitar de seis a doze bolsas”. Eu sei que vieram bolsas, não sei se vieram nessa quantidade. É verdade que a CAPES ajudou alguns mestrados em algumas universidades desde o começo; já foram implantados com bolsas e com equipamentos.

Bruno. Mas mesmo assim parece-me que você andou dando bolsas para alguns alunos necessitados.

Sigrist: Havia um aluno, ele era muito bom e não tinha como viver – e ainda mais com mulher e filho – e pagar os estudos ao mesmo tempo. Foi a primeira vez que eu decidi dar uma bolsa para esse cidadão, por conta e risco meu. Coloquei-o na relação dos bolsistas metodistas, nunca ninguém descobriu, ele não reclamou, a tesouraria também não.

Cleiton: Sigrist, o Bruno levantou o papel do Pós em relação à Igreja, aos membros da Igreja, e o Pós em relação à UNIMEP?

Bruno: Complementando a questão do Cleiton, estatisticamente nós temos oitenta professores da UNIMEP – que estão aqui ou já passaram por aqui – que defenderam dissertação no PPGE; temos dezessete professores da UNIMEP que se doutoraram no PPGE, além de diversos docentes atuais da UNIMEP que estão cursando o mestrado ou o doutorado em nosso Programa. Isso é positivo para a Instituição ou lhe traz problemas científicos e acadêmicos? Como você examina essa questão com o olhar da UNIMEP, naturalmente.

Sigrist: De um olhar que não seja o olhar da UNIMEP você coloca um problema – que é universal para todas as universidades do Brasil e fora dele – o problema da endogenia, ou seja, você gerando intelectuais à sua imagem e semelhança, ao invés de abrir-se para uma interpenetração de tendências, correntes, profissionais formados em outras instituições, que venham fertilizar, por em questão a formação de nosso mestrado. Era essa uma questão sempre colocada nos encontros acadêmicos das Universidades, dos coordenadores de Pós-Graduação; mas ainda, a CAPES e o CNPq não gostavam da endogenia e sempre apontavam para a diversificação do corpo docente, que não pode ficar sempre o mesmo e não pode ter excesso de alunos da Universidade dentro do Programa etc. Isso é uma discussão pertinente dentro de um universo que não era da UNIMEP, num universo de primeiro mundo, de país

altamente já desenvolvido, que tivesse todas as áreas do saber. Agora, aqui eu só vejo positivo, porque o mestrado atinge múltiplas áreas e, se você pensar bem, o aluno que entra no mestrado já não tem um perfil único, mesmo que seja da UNIMEP; ele vem com a cabeça diferenciada e no mestrado ele tem uma oportunidade ou para confirmar as convicções dele, ou para bagunçar a cabeça, levantando mil interrogações, o que é muito positivo, ou para reordenar uma ideia que está não muito bem ordenada. Então eu acho que até o momento nós estamos longe de lamentar a endogenia, porque nós estamos no Brasil. Então, toda a oportunidade de alguém estudar em qualquer nível nós devemos favorecê-la; não podemos ter vagas sobrando, vagas remanescentes e ficar com problemas de endogenia. Londrina, Maringá, quanta gente veio aqui; Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro; eles vieram aqui. Ficaram, trouxeram colegas, porque nós tínhamos algo para dizer para eles, porque se não eles teriam procurado outras paragens. Nós também nos enriquecemos com a contribuição dos alunos, isso que é importante. A endogenia poderia ter contribuído para diminuir a qualidade dos alunos ingressantes, se você deixasse todo mundo entrar, porque tem bolsa, porque precisa qualificar, sem rigor de seleção. Então, sim, poderia diminuir a qualidade. Mas de um modo geral nesses trinta anos acredito que melhorou o nível. A qualidade do nosso aluno foi uma coisa extraordinária. Se não fossem eles, o mestrado não tinha ido prá frente, o doutorado também não; eles construíram o mestrado, com a nossa ajudinha. Não acho nenhum problema de demérito nisso.

Cleiton: Aí o curso é credenciado e você deixa o tempo integral aqui?

Sigris: Eu deixo a Universidade.

Cleiton: Mas não continua como professor?

Sigris: Eu continuo. O Programa, o Júlio e os outros professores falaram: -- “Você vai voltar pelo menos um dia para dar alguma disciplina?” Eu respondi: -- “Vou ver lá na

UNICAMP, se eu posso". E consegui autorização para vir um dia por semana ministrar uma disciplina e fiquei de 1986 a 93; eu vinha às sextas-feiras dar o curso.

Cleiton: Após nove anos sem lecionar na UNIMEP, como o senhor vê o nosso Pós em Educação?

Sigris: Eu vejo a Universidade enquanto um todo muito melhor do que eu imaginava; quando estava aqui dentro, não tinha condições de avaliá-la bem; fora dela a gente avalia muito melhor e não pela publicidade que a universidade faz, mas pelas pessoas com quem a gente conversa, pelo corpo docente que vocês recrutaram aqui no PPGE (eu conheço praticamente todos). Vocês só cresceram, o corpo docente se enriqueceu muito; depois, vocês organizaram de uma forma mais racional a pesquisa, a produção científica é mais coletiva e esses grupos e linhas de pesquisa qualificaram, são mais produtivos, mais qualificados. A minha visão é de que o corpo docente melhorou em quantidade e qualidade em relação ao que eu tinha, quando saí. Eu vejo de uma forma muito positiva e muito feliz; pois não parou de crescer, não encontrou o seu ponto final, como se porventura algum dia venha a ter um ponto final; está num crescendo cada vez maior.

Cleiton: O que você gostaria de destacar, que a gente ainda não tocou no assunto?

Sigris: E me aposentei depois de quarenta e um anos e oito meses de Magistério e de contribuição previdenciária (nenhuma reforma previdenciária pode me recriminar) e estou com sessenta e cinco anos. Nestes quarenta e um anos o melhor da minha força, da minha eventual competência, eu deixei aqui.

Bruno: O que significou vinte anos de UNIMEP?

Sigris: É uma vida. De resto vocês já viveram comigo isso, então marca muito. A gente se emociona, eu acho que é legítima essa emoção e é gratificante se emocionar, porque seria muito triste, se porventura viesse a lamentar o tempo que eu passei aqui. Eu sinto saudades dos colegas, das pessoas e do mistério

da vida; sabe lá o que estão fazendo os alunos que foram nossos alunos. Isso todo professor deve sentir.

Bruno: Sigrist, foi muito importante seu depoimento, a perspectiva que essa entrevista despertou em nós, pois é uma forma de conhecimento da história de nossa realidade, uma forma de resgatar fatos que foram decisivos para o nosso presente.

Sigrist: Eu jamais esperava que aconteceria hoje o que aconteceu. Eu não preparei nada e nem imaginava que seriam essas as perguntas, mas estou muito feliz de ter sido perguntado do jeito que fui e espero ter respondido de alguma forma, ter ajudado a revelar um pouco dessa história, que tem uma marca muito subjetiva. Outros contaram ou contarão essa mesma história com uma cor diferente, o que é normal e o que é até desejável.

Cleiton: Há um grande reconhecimento pela sua atuação, pela sua passagem por aqui.

Sigrist: Eu agradeço muito vocês, por terem lembrado e dado esse espaço, para bater esse papo e contar um pouco sobre a UNIMEP. ²

² Esta entrevista com o Prof. José Luiz Sigrist se deu em 2002, por ocasião do 30º. Aniversário do PPGE e foi publicada em 2003. Sigrist faleceu em agosto de 2014 aos 77 anos. Em maio de 2021, Cleiton de Oliveira, um dos três entrevistadores, também nos deixou, para sempre, com 76 anos de vidas.

XII

O Grupo de Pesquisa enquanto espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990, 2012 ¹

Um ainda não é um: quando ainda faz parte com todos.
(Guimarães Rosa)

Um mais um é mais que dois (Beto Guedes)

Uma realização gratificante a destacar em minha experiência acadêmica, como professor, pesquisador e orientador na UFSCar/São Carlos (junho/1986 a julho/1996), foi a pesquisa em que participei com Valdemar Sguissardi, Newton Ramos de Oliveira e alunos do curso de Pedagogia, sobre a Escola Pública e a democratização do ensino no Município de São Carlos.

O Documento Base “Diagnóstico Estadual de Educação”, patrocinado pela diretoria de Pesquisa do INEP/MEC, propunha a necessidade de um novo tipo de diagnóstico educacional, que, superando a dimensão quantitativa dos diagnósticos tradicionais, avançasse na compreensão dos problemas da “qualidade dos serviços educacionais que chegam à população”. As exigências colocadas por Valdemar para participar da pesquisa foram as que seguem: 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. Foi por aí que caminhamos.

¹ Este ensaio foi publicado pela Revista *Comunicações*, do PPGE/UNIMEP, em 2012, v. 18, p. 41-52.

O 1º projeto de pesquisa intitulava-se “Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos (1987 - 1988)” e se propunha contribuir para o aprofundamento das discussões e análises da qualidade do ensino de 1º grau (em particular, das 8ªs séries noturnas), oferecido aos alunos trabalhadores ou pré-trabalhadores. Ainda no primeiro semestre de 1987, elaboramos o texto “Diagnóstico Educacional: alguns pressupostos teórico-metodológicos”, que deveria orientar os momentos de nossa investigação científica. Seus principais tópicos: 1. Necessidade de um novo diagnóstico; 2. Alguns pressupostos teórico-metodológicos do Diagnóstico Educacional; 3. Escola pública e democratização do ensino na ótica dos trabalhadores e subalternos em São Carlos: um estudo de caso. Estabelecida a base teórico-metodológica, fomos para nosso objeto de pesquisa. Mas antes de abordá-lo, era preciso entender o contexto sócio-econômico-educacional em que se situava. Investigamos, pois, as condições demográficas e socioeconômicas de São Carlos e a estrutura fundiária. A seguir levantamos dados quantitativos sobre o ensino público de 1º grau em São Carlos no ano 1985. E, por fim, analisamos a evolução histórica do ensino regular de 1º grau em São Carlos, no período 1978-1985. Estes estudos se tornaram o segundo parâmetro orientador na aproximação do objeto de pesquisa e constituíram, igualmente, nosso segundo texto coletivo do grupo: “Diagnóstico Educacional: condições demográficas, socioeconômicas e educacionais do Município de São Carlos: 1984-1985”.

Ainda no ano de 1987, debatemos os primeiros resultados da pesquisa em dois eventos científicos: na 39ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, e na X Reunião Anual da ANPEd, em Salvador, BA. O texto “Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos”, foi publicado como “Notas de Pesquisa” na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC-INEP (1988), contendo um resumo dos dois documentos escritos no ano anterior.

A seguir escolhemos as escolas públicas a serem estudadas: duas de bairros próximos ao centro e com alunos predominantemente trabalhadores da área secundária e terciária; e outras duas escolas de bairros periféricos, com alunos trabalhadores nas áreas primária, secundária e terciária. Optamos por estudar a questão da qualidade de ensino nas 8^{as} séries do período noturno, em que a maioria dos alunos já eram trabalhadores; e, durante vários meses mantivemos encontros semanais de estudos com professores das 8^{as} séries das escolas selecionadas.

No contexto dos encontros de estudos com os docentes e das preocupações de levantamento de dados mais condizentes com os objetivos da pesquisa, optamos por elaborar dois longos questionários, um para os alunos e outro para os docentes, inspirados no “Questionário de 1880 de Karl Marx” (THIOLENT, 1981), que se destinava a levantar a situação operária da França. Fundamentados no potencial problematizador dos itens a respeito da realidade vivenciada, os questionários permitiam enfatizar a dimensão cognitiva e política das relações de classe e valorizar a atitude ativa e comprometida do respondente. O questionário docente, que foi respondido por 16 professores, era constituído por 3 tópicos: professor-trabalhador e suas relações de trabalho (59 itens); O professor e suas condições de vida na família e na sociedade (15 itens); o professor e seu trabalho docente (21 itens). Total: 97 itens. O questionário dos discentes de 8^a série noturna, respondido por 134 alunos pertencentes a seis 8^{as} séries noturnas das quatro escolas estaduais, também foi constituído por três tópicos: o trabalhador-aluno e suas condições de trabalho (38 itens); O trabalhador-aluno e suas condições de vida na família e na sociedade (20 itens); o trabalhador-aluno e a educação escolar (34 itens). Total: 94 itens. Os questionários, para nós, não eram apenas instrumentos valiosos de obtenção de dados para a pesquisa; representavam, além disso, elementos imprescindíveis de reflexão e de formação educacional e política dos respondentes.

À semelhança do ano anterior, em 1988 debatemos os primeiros resultados da pesquisa em dois eventos científicos: na XI Reunião Anual da ANPEd, 1988; e na V Conferência Brasileira de Educação – CBE, acontecidas em Brasília. O artigo “A Qualidade do Ensino para os Alunos Trabalhadores” (1989), que apresentava uma síntese dos resultados da pesquisa dos anos 1987-1988, foi divulgado na Revista *Em Aberto* v. 08, n. 44, do INEP/MEC, Brasília.

Nos dois anos seguintes (1989-1990) continuamos a pesquisa e procuramos desenvolver questões não respondidas, através do Projeto “Qualidade do Ensino, qualificação–desqualificação e necessidades do aluno-trabalhador”. Concluíamos que era necessário avançar na caracterização do aluno-trabalhador e do professor enquanto trabalhador e principal agente mediador da ação educativa escolar. Neste 2º projeto, ao lado das reuniões do grupo de pesquisa, ministramos três cursos de Extensão Cultural de trinta horas cada, aos professores das 8ªs séries do 1º grau, em convênio com a Delegacia de Ensino de São Carlos (1989 e 1990). Nos cursos, tivemos a oportunidade de discutir o referencial teórico e os pontos do relatório do projeto anterior e reelaborar os questionários, que, reformulados, foram aplicados pelos próprios cursistas a 40 outros docentes e a 93 novos alunos das séries noturnas.

Os resultados deste segundo projeto de pesquisa 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. E, a convite do SENAC de São Paulo, Newton, Valdemar e eu apresentamos resultados da pesquisa em seis SENACs de cidades do interior paulista. Na Revista *Teoria & Educação*, Porto Alegre – RS, 1991, publicamos o artigo “O Processo de proletarização dos

trabalhadores em Educação”. Assim descrevemos um dos protagonistas de nossa pesquisa:

Ambíguo pela sua situação de classe, vinculado a setores discriminados da área de serviço, 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, partícipe de inúmeros movimentos grevistas, em processo de organização e politização ... eis alguns elementos que vimos e que caracterizam o professor enquanto trabalhador da educação (p. 106).

Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, Brasília, publicamos o artigo “Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios” (1992). Na *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre – RS, publicamos o artigo “O Aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado” (1992). Neste texto, após lançarmos as questões: “quem é o aluno da escola noturna?” e “onde trabalha esse estudante noturno trabalhador?”, fomos analisando e descrevendo suas particularidades: um repetidor de tarefas monótonas; com dupla jornada de trabalho; dono de um salário aviltado (35% deles recebem até 1 salário mínimo; 75% até 2 salários mínimos); sem experiência sindical; com uma visão contraditória de mundo. E terminamos o artigo procurando divisar no processo histórico do trabalho e na experiência de trabalho dos alunos do ensino noturno elementos que possam levar à construção de uma escola digna de seus anseios.

E em 1994, foi publicado pela Editora da UFSCar o livro *O Ensino Noturno e os Trabalhadores*, que sintetiza os quatro anos de investigação. O livro, além das informações iniciais sobre o novo tipo de diagnóstico e da metodologia, de elementos sobre o Município de São Carlos e as condições educacionais, se detém na análise dos seguintes tópicos: A escola carente e autoritária

dos alunos trabalhadores; o aluno do ensino noturno; o professor do ensino noturno; a prática pedagógica compartilhada de alunos e professores; o ensino noturno desconhece o trabalho e o trabalhador no aluno. E conclui com os tópicos: a qualidade do ensino noturno condição básica de democratização escolar; qualificação/desqualificação e os novos desafios para a escola dos trabalhadores. É expressivo o título do 1º subtópico da Introdução: “*Diagnóstico de uma Calamidade*”. Pessimismo? Visão estritamente negativa da escola? Ou esperança de uma nova escola dos e para os trabalhadores? Uma segunda edição de *O Ensino Noturno e os Trabalhadores* aconteceu em 1996.

Quatro anos intensos de intervenções científicas do grupo sobre a temática “*Diagnóstico da Educação no Município de São Carlos*. 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 pesquisa: doutores; pós-graduandos; graduandos; ensinando e aprendendo; ensaiando, educando-se mutuamente; o trabalho coletivo. ..., tudo isso transformou o processo de investigação em um original círculo de cultura, 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.

Valdemar Sguissardi, decisivo na construção e no encaminhamento dos projetos de pesquisa; exigente consigo mesmo e com os outros; mais experiente que todos em investigações científicas; convincente em seus argumentos; ... foi o dirigente primeiro do grupo em todos os momentos do

processo. Desde o início, ao assumir a realização do projeto, debateu com os colegas a construção de um referencial teórico-metodológico de qualidade, mais condizente com a realidade das escolas e dos alunos e manteve fidelidade a esse propósito nas reuniões de trabalho, na elaboração dos questionários, dos artigos e conferências, na escritura dos relatórios finais dos projetos. Sua direção e competência no trabalho foram imprescindíveis para que tudo se realizasse da melhor maneira possível. Lembro-me da elaboração do relatório final do primeiro projeto, quando Valdemar ficou até de madrugada imprimindo o material que deveria ser enviado ao INEP e ao CNPq! Naquele tempo, 1990, as impressoras eram um tanto precárias. Aprendi muito com ele. Sei que ensinei também.

Foi uma pena o INEP/MEC não ter dado continuidade às pesquisas sobre o Diagnóstico. Lamento, igualmente, não ter continuado o trabalho com os docentes e alunos trabalhadores do ensino noturno. A realidade da vida e da academia nos levou para outros caminhos. Mas, a participação no grupo de pesquisa sobre a democratização do ensino foi um aprendizado decisivo em minha vida acadêmica. Todas as pesquisas realizadas posteriormente assumiram a forma coletiva de trabalho. Na verdade, todo trabalho científico, por mais individual que seja, é fruto de um coletivo. Com muito maior razão o foi o nosso. E é na tensão do individual com o coletivo que nos tornamos nós mesmos. *“Um ainda não é um: quando ainda faz parte com todos”* (Guimarães Rosa). Ou como diz Beto Guedes em uma de suas canções: *Um mais um é mais que dois*”.

XIII

O enfraquecimento da experiência na sala de aula, 2007¹

Erfahrung (experiência) é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. (Leandro Konder)

Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. (Adorno)

Este artigo analisa as consequências das novas tecnologias na educação escolar, explorando uma das dimensões constituintes da humanidade do homem: a experiência. Nesse sentido, apresenta uma série de situações escolares em que os professores transferem sua função mediadora aos instrumentos, tornando a aula um simples espetáculo. Não se trata de um comportamento “luddista”, mas de um apelo à razão emancipadora que recupere a qualidade básica da educação: o diálogo que contribui à formação.

Theodor W. Adorno, no ensaio “Progresso”, escrito em 1962, faz-nos ver a ambiguidade da ciência e da tecnologia no mundo de seu tempo: “A penúria material que, durante muito tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente

¹ Ensaio escrito em parceria com Newton Ramos de Oliveira e publicado em 2007, na *Revista Pró-Posições* (UNICAMP), v. 18, p. 41-49, como parte integrante do Dossiê “Epistemologia e Teorias de Educação no Brasil: balanço e perspectivas”.

afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas, ninguém deveria mais padecer fome sobre a face da terra” (1995, p. 38). No ensaio “Educação após Auschwitz”, depois de afirmar que a relação do homem com a técnica é ambígua, dá-nos um exemplo dramático dessa constatação:

Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas [...] 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. (*apud* Cohn, 1986, p. 42).

Adorno vivia ainda a era em que predominava a tecnologia mecânica correspondente aos anos 50 e 60 do século passado. A partir dos anos 1970, o mundo passou a ser atingido por ondas revolucionárias que aceleraram indefinidamente nossa relação com as coisas, com as pessoas, com as instituições: revolução eletrônica, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica.

A maior parte dos escritos sobre a ciência moderna e a tecnologia contemporânea tende a enfatizar, nas revoluções supracitadas, os inegáveis benefícios do progresso para a humanidade: a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais. Mas existe também o lado sombrio das novas tecnologias, que pesa de maneira assustadora sobre nós. E esse lado obscuro precisa também ser iluminado, para que apareça em toda a sua crueza. Ao mesmo tempo, o acelerado e inovador processo tecnológico está invadindo todos os ambientes, desde o mundo *online* financeiro — sua moradia por excelência — até as anacrônicas salas de aula. E, por onde avança, carrega consigo sua ambiguidade. Nosso propósito, neste pequeno ensaio, é analisar as consequências da aplicação das novas tecnologias na educação escolar, explorando uma das dimensões que constitui a humanidade do homem: a experiência.

“As ações da experiência estão em baixa”, afirmava Benjamin em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, de 1933. E justificava sua triste constatação: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (Benjamin, 1993, p.115). Essa nova forma de miséria, que se manifesta nos diversos momentos e espaços da vida do homem, faz da escola um lugar reservado. As novas tecnologias estão adentrando as salas de aulas e os alunos e professores não têm mais tempo para fazer experiências. A adoção do xerox como material de ensino, a apresentação de filmes em escolas de qualquer grau, o uso constante de *datashows* como recurso didático e, sobretudo, a introdução do computador e do ciberespaço como parceiros do ensino-aprendizagem são alguns dos aparatos tecnológicos através dos quais os novos tempos condicionaram o professor em sua tarefa de formar jovens e crianças. E como trabalhar no processo de formação com instrumentos obstinados, que trazem em sua própria constituição a praticidade, a funcionalidade, a aceleração, a fragmentação e transmitem essas “virtudes” a seus usuários? E como trabalhar na sala de aula com jovens e crianças que já chegam à escola aturdidos por inúmeros aparelhos tecnológicos que permeiam seu dia-a-dia, seus entretenimentos, suas atividades? Os aparelhos nos moldam à sua imagem e semelhança.

A adoção de xerox – além de restrita pelas leis vigentes, pois a cópia é uma agressão ao direito autoral e às editoras e encarece a longo prazo a produção de livros e revistas – acaba por fragmentar o ensino. A aula deveria ser, em seus melhores momentos, um curso, uma corrente, um fluir sobre um leito. Imagine-se, por exemplo, um curso de Literatura Inglesa em uma universidade: o professor poderia tomar como “leito” do curso a tragédia de *Hamlet*, de Shakespeare. A leitura, a discussão, a representação de *Hamlet* serviriam de plataforma para que o professor ensinasse não só a tragédia hamletiana em si, mas desenvolvesse o conceito de tragédia; tentaria traçar confrontos e contrastes com outras tragédias desde a tradição grega clássica até os tempos modernos,

cotejando a peça inglesa com *Édipo Rei* ou *Crônica de uma Morte Anunciada*, de Gabriel Garcia Marques. Poderia também usar *Hamlet* para analisar a sociedade inglesa elisabetana. Em suma, o prazer concreto, palpável, de ter em mãos um livro ofereceria a oportunidade para um ensino conjugado, um ponto de partida que enriqueceria o estudo. Ora, o que acontece hoje em dia, com as facilidades do xerox e com a urgência dos cursos semestrais, plenos de horas-atividade, de prática de ensino e de estágios? O professor oferece aos alunos folhas esparsas, um pedacinho de *Hamlet* aqui, outro de *Otelo* ali, um dia o encontro de *Romeu e Julieta*, no outro a surpresa de *Macbeth* ao ver a floresta caminhando em direção a seu castelo. Quem sabe também outras amostras grátis de outros estudos, muitas vezes sem indicação sequer de autoria dos textos e/ou de sua origem crítica? O próprio Ministério da Educação do governo FHC estimulava, nos chamados “provões”, a conversão do programa de disciplinas num vasto mostruário de tendências, o que, evidentemente, impedia aprofundamentos. Tudo é apresentado de maneira apressada, sem o necessário tempo de decantação. O xerox, aparentemente um recurso para oferecer a oportunidade de um estudo barato, acaba se tornando uma coleção de folhas díspares que o aluno comum conserva até o dia da prova e depois lança ao fundo da gaveta ou simplesmente delas se desfaz.

A apresentação de filmes em escolas de qualquer grau teria que estar inserida organicamente em um curso, em um planejamento de ensino. No entanto, o que se vê acontecer nas escolas são situações completamente antipedagógicas: professor que, cansado, resolve “descansar” de lecionar e lança mão de um filme, nem sempre de boa qualidade ou, o que é mais frequente, apenas ligeiramente relacionado com o curso. Como a indústria cultural se alastra penetrando profusamente nos lares e nas escolas, nem sempre o professor tem o bom senso de escolher filme de qualidade um pouco superior ao produto usual no mercado. Se, por acaso, o professor conseguir selecionar um filme adequado ao curso, algo significativo, o

alunado tem que ser orientado, pois a condição normal hoje em dia é o aluno “viciado” nas produções extremamente vulgares da indústria cultural, de tal modo que acaba rejeitando como “estranhos” ou “monótonos” filmes de qualidade artística um pouco mais acentuada. A prática tem demonstrado, por exemplo, que alunos do ensino fundamental e básico se mostram incapazes de acompanhar um filme em branco e preto, como *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. Nesse sentido, quando um professor organiza uma sessão fílmica, as perguntas que os alunos colocam como primeiras são: “De que ano é esse filme?” “É colorido?” E se a informação mostra que o filme não está nas paradas do mês, o aluno costuma contemplá-lo com desinteresse, no máximo com certa complacência, certa “boa vontade” para com o professor, uma concessão.

Aparentemente a aula com *datashow* é muito interessante. Sim, nas primeiras vezes em que um professor se apresenta com o espetáculo. Na verdade, o *datashow* atrai a atenção inicialmente por combinar imagens com movimento; mas o uso reiterado acaba por rotinizá-lo. Renova-se, aqui, o que se observa também com os grandes recursos tecnológicos: o professor pode julgar que o instrumento seja o eixo da aula e que sua presença – a dele, professor – seja secundária, quase passiva, porque complementar. Lá no alto ou no centro está a grande tela iluminada que projeta imagens, sons e expressões oracionais. Ali em baixo, na penumbra, o professor, que se molda ao script e aos humores da máquina. A tendência é tão grande que o professor sequer toma consciência de que aquilo, na verdade, não é uma aula, ou seja, não é um diálogo vivo entre seres humanos. O aluno se pergunta “por que se faz necessária a presença do professor?”, “por que não podemos assistir ao ‘espetáculo’ quando quisermos, em vez de ficarmos sentados passivamente em carteiras escolares?”, “por que não podemos fazer nossas próprias escolhas?”.

Os computadores cada vez mais se introduzem nas salas de aula como parceiros do ensino e da aprendizagem. Em algumas

escolas eles se reúnem em salas apropriadas – os laboratórios de informática – e, plenos de informações e conhecimentos, colocam-se à espera de docentes e discentes que os procurem para fins específicos de pesquisa e/ou de entretenimento. Em outras escolas eles deixam de ser parceiros para se tornar os mediadores primeiros da docência e da investigação. Os alunos são incentivados a se conectar com outros lugares e pessoas, a navegar curiosos e receptivos pelos horizontes infintos das redes, a procurar nos sites do ciberespaço as informações solicitadas pelos seus mestres. E o material didático tradicional é substituído por softwares educativos, cada vez mais numerosos no mercado, a tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e “produtivo”. Assim o dizem seus clientes! E o docente que não se submete a esses novos rituais carrega a pecha de anacrônico, “dinossauro”. E as escolas particulares que não fazem propaganda de suas salas de informatização e/ou dos modernos aparatos tecnológicos no ensino perdem alunos ou são obrigadas a cobrar um preço inferior pela sua oferta.

O computador foi criado para atender às necessidades do setor militar e das indústrias bélicas. Se surge nessas áreas, está eivado pela racionalidade de onde veio e, se aplicado a outras áreas, como a da educação, logicamente levará consigo a virtualidade que caracteriza o industrial e o bélico: a precisão, a funcionalidade, o movimento acelerado. Que se estenda ao comércio e ao setor financeiro das sociedades desenvolvidas é perfeitamente inteligível; mas por que uma área como a educação deve ter o auxílio do computador para aumentar sua precisão, sua motivação, para acelerar seus ritos? ². Professores e alunos, encantados com os meios tecnológicos, correm o risco de abandonar a relação de aula propriamente dita – com sucessão de atividades receptivas, expressivas e reflexivas – para torná-la um simples espetáculo.

² CROCHIK, *Teoria crítica e novas tecnologias da educação*, 2003, p. 99 e 107.

Os professores e os alunos estão cada vez mais sem tempo de fazer experiências. Leandro Konder, em nota ao texto de Benjamin “Sobre Alguns temas em Baudelaire”, caracteriza assim o significado das palavras experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*):

Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. (apud Benjamin, 1989, p. 146).

A aceleração da vida contemporânea sob o ritmo das novas tecnologias nos empurra continuamente para o amanhã, para o intenso trânsito das máquinas, para os *fast foods*, para os noticiários, para o prático, para a “novidade”. E a experiência, para ser formativa, precisa voltar-se para o passado, para redimi-lo de suas maldades, de seus pesadelos. Por sua vez, o passado dirige um apelo à geração futura para ser recuperado como memória da experiência dos homens na construção de sua história. Porém, o tempo para maturar uma ideia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra as imposições ininterruptas do sistema, nos é cada vez mais surrupiado do processo formativo. E, como não podia deixar de ser, a vivência, o choque com os transeuntes, o fazer tudo correndo, também adentrou os umbrais da academia.

Benjamin já pressentia, nos anos 1930, que a pobreza de experiência não era um problema puramente individual, psicológico, subjetivo. Era o mal-estar de uma época civilizada, tecnicamente desenvolvida, que constrói um fosso entre a herança cultural criativamente desenvolvida pela humanidade e o homem ocidental. “A experiência nos foi subtraída”. Benjamin concluía assim essa ideia: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da

outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’³. A mercantilização da cultura, o monstruoso desenvolvimento da técnica, a miséria da vida humana, levaram os indivíduos a substituírem a experiência pela vivência, o passado pelo “amanhã”, o inútil (a formação) pelo funcional (a semiformação).⁴

Adorno, no ensaio “Teoria da Semiformação” (2003), escrito em 1959, afirma que a burguesia negou aos trabalhadores os pressupostos básicos da formação cultural, entre eles o ócio, para poderem se dedicar, com tempo e disposição, às coisas do espírito. No processo da constituição do capitalismo concorrencial, em que a autonomia e a liberdade de espírito eram fundamentais na caracterização do indivíduo burguês, os trabalhadores, pelo excesso de horas de labuta, não tinham tempo para, na escola, construírem a difícil experiência do conhecimento. Hoje, na era do capitalismo globalizado, os filhos dos trabalhadores que frequentam as escolas públicas continuam não tendo tempo para sua formação, pois os meios tecnológicos, que subordinam as relações sociais e escolares a seu ritmo e direção, ocupam-nos integralmente com afazeres úteis e pragmáticos. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”, dizia Adorno, em relação à educação europeia dos anos 1960. Se na ideia de *Bildung*, formação, estava necessariamente presente a promessa de uma sociedade sem *status* e sem exploração, então as virtudes adequadas para atingir tal finalidade – valorização da tradição, da autoridade do pai e do professor, da memória, da expressão, da espontaneidade, do tato, da sensibilidade, do espírito crítico – deveriam ser preservadas. Mas já não o eram nas escolas de seu

³ BENJAMIN, W. *Experiência e Pobreza*, 1993, p. 119.

⁴ Adorno entende por semiformação não o meio caminho para a formação, e sim o impeditivo para atingi-la, seja pela absolutização do momento da autonomia na formação, seja pela hipóstase da adaptação ao sistema, o mais comum nos dias de hoje.

tempo. A submissão das relações sociais e escolares ao universal princípio da troca e o desproporcional poder da totalidade sobre o indivíduo foram determinantes na devastação do espírito e da formação cultural. Já naquela época, observava o frankfurtiano com fina ironia: “Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários”. (Adorno 2003, p. 8) ⁵

Nos tempos de Adorno, a racionalidade técnica do capital já determinava os rumos da formação dos homens na sociedade e na escola. Sua experiência com a sociedade americana dos anos 1940 e 50 o levaram, em parceria com outros pesquisadores, a criar categorias como “indústria cultural”, “personalidade autoritária”, “sociedade administrada”, “semiformação”, que expressam adequadamente como a *ratio* da troca penetrou as relações pessoais, sociais, culturais, educacionais do indivíduo e do coletivo social. Mas ainda estávamos na era da tecnologia mecânica. Hoje os novos aparatos tecnológicos, que expressam o conluio bem sucedido entre a tecnociência e o capital globalizado, elevaram o grau de racionalidade a um nível nunca dantes imaginado ⁶. As relações sociais, na família, na igreja, no trabalho são quase que integralmente mediatizadas por essa nova racionalidade, que organiza as manifestações do pensamento e cria um novo senso comum; pelos padrões de comportamento dominantes, que determinam um novo *ethos* e ainda se manifestam como instrumentos de controle e de dominação. Os indivíduos são

⁵ O ensaio de Adorno “Theorie der Halbbildung” foi traduzido inicialmente como “Teoria da Semicultura” e publicado na Revista *Educação e Sociedade* nº 56, dezembro de 1996. A tradução foi de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. Esta segunda versão – “Teoria da Semiformação” – é de Newton Ramos de Oliveira e revisão do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, e foi publicada, em 2010, no livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, organizado por Bruno Pucci. Antônio Zuin; e Luiz Lastória, e editado pelas Autores Associados, de Campinas, SP.

⁶ SANTOS, *Polítizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003, p. 109-123.

despidos de sua individualidade não por forças externas, mas pela própria racionalidade desenvolvida por eles. Ou eles se submetem a esses novos valores, para poderem sobreviver e, quem sabe, saírem-se bem na vida, ou eles se sentirão desajustados no interior do sistema. “A ‘mecânica da submissão’ se propaga da ordem tecnológica para a ordem social: ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer.”.⁷

E essa racionalidade, administrada e ao mesmo tempo desvairada, está encontrando um lócus especialmente favorável nas salas de aula. A escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre, em suas atividades educativas e formativas, a *ratio* da submissão e da adaptação que perpassa as outras esferas sociais. E agora ela se sentirá ainda mais amparada pela racionalidade, com a presença cada vez mais constante e abrangente dos aparatos tecnológicos em seu interior.

O grande problema da tecnologia na escola é que, de certa maneira, esta deveria ser um centro de um tipo especial de convivência entre gerações, um ponto de encontro, de reflexão e de forte apelo emocional, uma espécie de *refugium* de recuperação das forças espirituais para enfrentar os rigores da vida. O professor apareceria como um tipo de guia, condutor, “pedagogo”. Quando usamos um instrumento tecnológico, surge a situação contraditória de substituir a relação professor-aluno por duas relações: a relação professor-instrumento e a relação instrumento-aluno. Ou seja, separa-se o aprendiz do mestre. Introduce-se um intermediário que tende a objetivar as relações professor-aluno. Esse intermediário, o instrumento, sai fortalecido e substitui o contato humano.

Por outro lado, o professor tende a cair numa relação mecânica. Seu trabalho foi planejado, preparado, instalado e apresentado: a relação restringe-se ao instrumento em primeiro

⁷ MARCUSE, *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, 1999, p. 82.

plano e só em segundo plano é que a relação professor-aluno se concretiza. Acaba por tornar-se um exercício, uma prática válida por si mesma. Muitos professores acomodam-se, deixando-se levar pela atividade marcada pelo instrumento. Por exemplo: na tela, o filme se desenrola e o professor contempla o aluno – eis uma das situações mais comuns da sala de aula tecnologicamente assistida. Ou seja, o ensino deixa de ser centrado no professor, como ocorria na escola tradicional, ou centrado no aluno, como pretendia ser a escola renovada: passa a ser centrada na tecnologia, no instrumento. Isso ocorre em todas as oportunidades em que se usa um produto tecnológico, independentemente da adequação e da competência com que o professor usa do instrumento.

Trabalhar com instrumentos tecnológicos exige mais do que simples treinamento técnico: é preciso combinar a prática com a teoria; apenas uma visão crítica compartilhada entre professores e alunos pode demarcar os horizontes e os limites do emprego de instrumentos. Não estamos propondo uma atitude “luddista” de impedir que as máquinas adentrem as salas de aula, mesmo tendo consciência de que essas mesmas máquinas já começaram a expulsar o professor de seu *métier*. Mas, ao contrário da adesão irrefletida ao novo, ao tecnológico, ao artigo do dia, é preciso reafirmar o clássico, o permanente, o valioso. Nada substitui o contato vivo e existencial nesse diálogo que é a aula. Se a escola está cada vez mais pobre de experiência; se a pobreza de experiência se desenvolve com a massificação do ensino e com a invasão dos aparatos tecnológicos nas salas de aulas; se essa realidade caracteriza o espírito de uma época e se faz “irreversível”, “inevitável”, é preciso seguir as orientações de Benjamin: “escovar a história a contrapelo” e criar nas relações escolares espaços e ambientes que propiciem “fazer experiências” e que diminuam um pouco os malefícios da racionalidade tecnológica. Mesmo sabendo que essas experiências pouco representam no enfrentamento do gigante, são as armas que temos em mãos e podemos empregá-las com

firmeza. Adorno, na “Educação após Auschwitz” nos dá um eixo na luta contra essa barbárie: “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” (1986, p. 37). O professor que não reflete abdica de sua condição docente e passa a tratar a classe como uma assistência, cuja “atividade” consiste contraditoriamente numa passividade, num entregar-se ao que lhe é apresentado, como algo semelhante a um espetáculo, algo para ver, algo para acompanhar, algo para seguir docilmente.

Uma das experiências instigantes a ser construída é a da leitura. A multiplicidade de formas de entretenimentos da vida contemporânea, bem como a aquisição das “virtudes” adequadas ao modo dominante de vida atual, despotencializou o ato de ler. É preciso lembrar-se de que a leitura, ato fundamental do diálogo mestres-alunos, estímulo à reflexão e ao crescimento da experiência e do espírito, é uma prática pouco desenvolvida em nosso país. Nos séculos que antecederam a vinda da família real portuguesa, a legislação colonial proibiu qualquer impressão gráfica – isso nos deu um atraso, um distanciamento do ato da leitura. Fomos, então, como os demais países, invadidos pelas imagens dos semanários e dos jornais e, com maior vigor, da televisão. Mas ao contrário de países nos quais a TV se instalou em culturas que cultivavam a leitura, aqui passamos diretamente da não leitura ao espetáculo da imagem. Ao lado de ensinar a “ler” filmes, a compreender a linguagem fílmica, nossa escola tem que insistir no hábito da leitura reflexiva. Dupla tarefa educativa. O aluno não pode perseguir a ilusão de que basta ser imagem para ser verdade, pois aquela passa por sucessivos tratamentos de edição. A leitura atenta e reflexiva deve voltar a ser um dos desafios aos docentes na formação de seus alunos, tão desatentos e dispersivos. É preciso, talvez, estimular a livre criação de cineclubes nas escolas – algo não substitutivo das aulas, mas colocado como atividade educativa e artística paralela aos cursos. Assistir a bons filmes

em grupo e, depois, propiciar momentos de debate, de reflexão e de expressão, é deveras formativo.

Há escolas, como a Escola Estadual Jesuíno de Arruda, de São Carlos, SP, que estão num trabalho interessante de estimular a criação de grupos de pesquisa sobre o ciberespaço: grupos selecionados de alunos alternam estudos de teoria crítica da comunicação e práticas de internet, sob a orientação de um professor das ciências humanas. Aprendem, então, a trabalhar com a pesquisa no ciberespaço e a construir páginas nos sites. Esse tipo de experiência exige cuidados especiais para não acabar por devorar o espírito criativo do aluno, que se vê, de início, encantado com a navegação e que pode, nesse ambiente fascinante, naufragar em atividades e conclusões irrelevantes, ou pior, na Semiformação. O volume impetuoso de informações pode prender os internautas incautos em suas teias envolventes e torná-los alimentos nutritivos do sistema.

Pensamos que os ensaios feitos por docentes nas mais diversas escolas, com a utilização dos aparelhos tecnológicos (cinema, televisão, internet, etc.), são criativos, formativos, pois partem do pressuposto básico de “usar a tecnologia contra a própria tecnologia”. Theodor Adorno, no livro *Dialética Negativa* (1966), ao analisar o poder que a *ratio* destilava, através de seus conceitos lógicos, na sociedade desenvolvida, defendia a ideia de que só através dos conceitos e da autorreflexão crítica a razão consegue ir além dela mesma e é capaz de expressar o inefável. Dizia ele: “Mudar a orientação da conceitualidade, voltá-la ao não idêntico, eis o gancho de uma dialética negativa. [...] Cabe à filosofia a tarefa de ultrapassar o conceito pela mediação do próprio conceito” (1975, pp. 13 e 16). Usar do conceito contra o próprio conceito para quebrar a trama do formalismo e fazer saltar o que permanece na sombra, na dor, na vida. Assim como faz Lars Von Trier no filme *Dançando no escuro* — obra significativa do cinema digital —, ao criar “um cinema utópico, eminentemente político, de combate, justamente no terreno em que o capitalismo de ponta deseja controlar: a tecnologia digital” (SANTOS, 2003, p.

225). Usar da tecnologia contra a própria tecnologia para desfazer seus encantos de precisão, de aceleração, de funcionalidade e, conhecendo-a um pouco mais em seu poder de seduzir e de dominar, canalizá-la contra ela mesma a serviço da formação, da criação de novas experiências – eis o que nos cabe fazer. É isso pedir demais a nós mesmos?

Referências

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

ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Documento inédito, 2003.

ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, T.W. Progresso. Tradução de Maria Helena Ruschel. In: ADORNO, T.W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T.W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: **tradução inédita**, 2003.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. Tradução de José Carlos Martins Barbosa et al. In: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo: Obras Escolhidas**, v. III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CROCHIK, J.L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B. et al. **Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003. DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SANTOS, L. G. dos. O cinema utópico de Lars von Trier. In **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.

XIV

Anotações sobre o ato de escrever: como se desfazer dos clichês, 1999 ¹

Em cada signo dorme este monstro: o estereótipo (Barthes)

No dia 29 de abril participei da banca de defesa de doutorado do prof. Francisco José Carvalho Mazeu, da UNESP-Araraquara. O acontecimento se deu no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob a orientação da profa. Dra. Betty Oliveira e versou sobre a temática “O que há por detrás dos ‘clichês’ na prática de ensino?”. Belo trabalho o do Chico Mazzeu! Além de apresentar um texto muito bem desenvolvido, soube se defender das objeções com classe e com um discurso seguro e articulado. Obteve nota máxima pela tese e pela defesa da tese.

Apreendi muita coisa sobre a questão dos clichês. Esta estereotipia acompanha de perto as atividades dos que fazem uso profissional da linguagem: comunicadores, jornalistas, juristas, escritores, e particularmente nós, estudantes e professores. É, sem dúvida, um dos “bichinhos de estimação” mais cultivados nos dias de hoje. Inspirado na tese do Chico e de outros pensadores desenvolvi a exposição que se segue.

Adorno e Horkheimer, no conhecido ensaio “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, publicado em 1947, nos chamam a atenção para a padronização e a produção em série dos bens de consumo culturais, que diluem a diferença, variando apenas na aparência, reproduzem

¹ Este pequeno texto, em forma de crônica, foi publicado na *Revista Comunicações* (PPGE/UNIMEP/Piracicaba) em 1999, vol. 06, n. 01, p. 253-257.

a mesmice e servem de clichês prontos para serem empregados arbitrariamente conforme a finalidade que lhes cabe no esquema. Dizem eles, entre outras assertivas:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto.²

Em outro ensaio “Sobre música popular”, Adorno reafirma a ideia: “O ouvinte sente-se lisonjeado porque ele tem o que todo mundo tem”, ou seja, o reconhecimento de e a identificação com o *hit* musical ouvido.³

As frases feitas, estandardizadas, que a todo momento invadem nossos indefesos sentidos, se reproduzem de forma mais sofisticada no interior da academia. “Quais são as condições econômicas, sociais e políticas em que Portinari pintou os Retirantes?”, pergunta a seus alunos o crítico professor de Estética, que, inspirado num *slogan* materialista, observa a obra de arte de seu exterior e não procura interpretar o estético e as tensões sociais presentes nela própria. O mestrand, ao iniciar a odisseia da redação de sua monografia científica, tem firmemente impregnado em suas convicções o propósito de ser *claro* na problematização de seu tema, *coerente* no desenvolvimento dos argumentos para comprovar sua hipótese, *objetivo* na expressão de suas ideias, e, muitas vezes, o “instinto do purismo científico” provoca a absolutização da técnica e acaba eliminando o sujeito que disserta. Ou o professor que, ao apresentar os objetivos de sua disciplina, insiste em

² ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas. In *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos, Trad. Guido Antonio de Almeida. 1985, p. 103.

³ ADORNO, T. W. Sobre música popular. Trad. Flávio R. Kothe. In: COHN, G. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 134.

“propiciar aos educandos, por meio da abordagem das temáticas do curso, as condições de desenvolver o espírito crítico e criativo”, e durante o transcorrer de suas lições não favorece a leitura atenta, o debate dialético, a reflexão crítica, a produção de textos literários. Quando um referencial teórico assume a forma de clichê, tende a se tornar “fetiche”, cerceia e mesmo elimina a necessidade de se pensar sobre os problemas que se apresentam na prática, e aos quais ele promete se referir.

Uma procissão de “frases feitas”, de “pensamentos estereotipados”, de “palavras vazias”, vão desfilando, desbotadas, enfraquecidas, pelos corredores do saber e se aninham imperceptivelmente em suas malhas. E a academia – um espaço reservado ao uso adequado e competente da linguagem elaborada, em suas multicolores expressões, como a técnica, a científica, a filosófica, a literária – pode acabar se transformando num quarto de despejo.

Adorno, em um dos belos parágrafos do aforismo *Atrás do espelho*, de seu livro *Minima moralia*, descreve as sutilezas e as ciladas no ato de escrever. “O escritor instala-se em seu texto como em sua casa”. Seus pensamentos são para ele como móveis; leva-os de um lugar para outro, acomoda-se, satisfeito, neles; arruma-os, desarruma-os, organiza-os de outra forma. Retira dele a poeira do tempo; acaricia-os afetuosamente; reveste-os de flores lilás; abandona-os aos cupins. Sente-se bem neles; irrita-se com eles; emudece-se diante deles. E, certamente, a partir de um refinado trato intelectual, produzirá o escritor belos ensaios, capazes de encantar e trazer esperanças aos leitores. Mas, se ele se deixar levar pelo relaxamento da tensão intelectual, pela “conversa fiada”, corre o risco de produzir detritos e refugos. Os mesmos pensamentos que servem para tornar o texto cheio de graça e denso, como as teias de aranha, servem também, se descuidados, para torná-lo repetitivo, vazio, inosso. É muito difícil se separar dos trastes, dos clichês. Muitas vezes enchemos páginas e páginas com eles. “No final das

contas – assim termina o parágrafo – nem sequer é permitido ao escritor habitar o ato de escrever”.⁴

Chico Masseu afirma em sua tese que “o problema principal que gera os clichês não está no fato de que determinados *slogans* sejam interpretados de modo literal, mas na separação que se dá entre essas palavras de ordem, as teorias em que se inserem e a prática que corresponde a essas palavras”. Procede-se um estranhamento entre os três elementos que, tensamente, devem compor a constelação da expressão verbal: as palavras-chaves, as teorias que lhes dão substância e laços afetivos e a prática social que as transportam criativamente para a intervenção no real. Absolutizam-se as palavras-chaves; revestem-se da forma de palavras de ordem, contundentes, plenipotenciárias. Mas é tudo aparência; o uso constante e indiscriminado as torna pálidas. O afastamento da seiva da teoria que as rejuvenesce e lhes dava vigor e juventude, as debilita. O contato contínuo e diuturno com os *slogans* se processa como uma prática envelhecida, não renovável. E as consequências inevitáveis do uso abusivo dos clichês desembocam no “esvaziamento da atividade de comunicação”, no “empobrecimento da imaginação do indivíduo”, na justaposição de um discurso demasiadamente colado aos fatos ou por demais abstrato. Podemos dizer que os clichês se transformam no avesso dos *exercícios estéticos* propostos por Baumgarten, ainda no século XVIII, para desenvolverem nas pessoas “a aptidão para pensar de modo belo e de modo lógico ao mesmo tempo”. Através deles, se pode exercitar e harmonizar os sentidos e as “faculdades inferiores”, em proveito da elegância do conhecimento. E experimentar o mais plenamente possível a fantasia, a perspicácia, o dom poético, o gosto fino e apurado, a disposição de presentir (arte divinatória) e a capacidade de expressar com elegância suas percepções.

⁴ ADORNO, T. W. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992, p. 75.

Mas isso exige esforço e atenção considerável por parte de quem escreve e por parte de quem lê. É o que nos mostra Adorno no aforismo *Moral e estilo*, das *Minima moralia* ⁵. Todo escritor que cultiva a experiência de uma expressão literária “mais precisa, escrupulosa e adequada ao assunto” será considerado um escritor difícil de ser compreendido, enquanto que aquele que formula suas ideias de maneira “um tanto relaxada e irresponsável”, ver-se-á gratificado com uma certa compreensão e afinidade. É este um dos paradoxos mais angustiantes na formação dos indivíduos nos dias de hoje. Na era esplendorosa dos meios de comunicação, tudo é facilitado, tudo se torna tão próximo, tudo já vem pronto e direcionado, que despender esforço intelectual e criativo para entender ou para produzir textos literários ou filosóficos cuidadosamente elaborados, é uma insanidade mental, uma postura anacrônica. É mais prático deixar-se levar pelo curso familiar da fala. A expressão vaga não decepciona o ouvinte: permite-lhe representar aproximadamente o que lhe convém e que ele de algum modo já espera. A palavra cunhada pelo comércio é capaz de tocá-lo mais familiarmente. Gera-se, pois, a distensão, o desleixo, entre a expressão e a comunicação. A expressão se dilui na comunicação. Mas se a expressão se esvazia, o que, então, se comunica? Uma variedade estonteante de notícias para serem consumidas? Um amontoado de “verdades” para orientar o saber, o agir, o sentir? De fato, o rigor e a pureza da articulação linguística criam um vácuo, uma interrogação, uma exigência. Impõem um esforço conceitual, do qual as pessoas estão perdendo o hábito; solicitam delas a suspensão dos juízos costumeiros e um certo afastamento crítico dos fatos, das coisas, a que elas resistem violentamente.

No entanto, somente uma postura *obstinadamente irrealista e utópica* em relação ao potencial da palavra pode salvar o ato de escrever de ser tragado pelas armadilhas dos clichês. Assim

⁵ ADORNO, *Idem*, 1992, p. 64.

pensam o filósofo Roland Barthes e o literato Theodor Adorno. *Obstinadamente irrealista*, porque os escritores, através dos mais diferentes expedientes verbais, mesmo assumindo a existência de uma inadequação fundamental entre a linguagem e o real, tentam captar, negar, aprisionar (com-preender) o real. Um *delirium mentis! Postura utópica*, porque, através do “trapacear com as palavras” pela literatura, eles sempre acreditam ser sensato o desejo do impossível. Ou porque, “através do conceito”, pela filosofia, eles se esforçam de maneira permanente e mesmo desesperada para dizer o que não se pode propriamente dizer, o inexprimível. Acreditam que a maneira mais criativa de se desfazer dos clichês e dos trastes se encontra no momento expressivo da literatura e da autorreflexão crítica. Contra o fluxo indolente de uma linguagem insípida que murmura sorradeira nos clichês mais abomináveis, o escritor precisa do rigor da expressão para oferecer-lhe resistência e liberar o texto de seu estado de torpor e de indiferença. *A escritura faz do saber uma festa.* (Barthes)

A orientação funcionalista e fragmentária dos cursos pré-vestibulares, a visão dicotômica e padronizada da maioria dos cursos de graduação, a exclusão da reflexão e do estético da formação básica dos estudantes universitários, transferem para a pós-graduação em educação candidatos com dificuldades extremas para pesquisar, elaborar reflexões, redigir um texto. Isso é uma constatação. Penso, em contraposição, que a abundância de clichês, que ornamentam seus diplomas e revestem seus olhares, pode ser paulatina e sucessivamente neutralizada pelo potencial crítico das disciplinas acadêmicas, pelos grupos de estudo e pesquisa, pelos encontros individuais e coletivos de orientações. Esse conjunto de atividades, desenvolvido em um ambiente de diálogo e de reflexão, dará condições de se resgatar em nossos pós-graduandos a centelha do entusiasmo e da alegria de aprender, que caracteriza grande parte deles ao final do primeiro ano de curso. Mas penso que é possível ir além disso, criando condições favoráveis de se

articular a seriedade científica da pesquisa com o sabor da rigorosa expressão de suas descobertas. E, para tanto, são imprescindíveis, mas não suficientes, os exercícios de reflexão e crítica desenvolvidos nos múltiplos afazeres acadêmicos. Os *exercícios estéticos* de Baumgarten certamente revigorarão o pensamento. A *sapientia* de Barthes – “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” – injetará mistério na linguagem⁶. O *momento expressivo*, de que fala Adorno – em com(tra)posição ao momento de obrigatoriedade objetiva do pensamento – trará luz ao conteúdo de verdade dos escritos.

Quando o escritor olhar a tessitura de seu texto e nele se reconhecer, se entreter, então os clichês, desta vez, terão sido desfeitos. Ele poderá agora, após muita luta, *habitar seu escrito*. Até que o desperte seu primeiro leitor.

⁶ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. In:https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3605&titulo=Roland_Barthes_e_o_prazer_do_texto

XV

A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo, 2018 ¹

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. (Adorno, 1959)

Ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator essencial do sucesso escolar e da ascensão social. (Laval, 2004)

Este ensaio se propõe estabelecer um diálogo com o ensaio “Teoria da Semiformação”, de Theodor Adorno, escrito em 1959, no contexto do capitalismo do bem-estar social. O objetivo é ressaltar sua atualidade na abordagem da crise da formação cultural contemporânea, em que prevalece a forma de capitalismo neoliberal e, ao mesmo tempo, detectar novas nuances constitutivas da referida teoria nesse momento histórico. Nessa trajetória, o texto percorrerá os seguintes passos: a “Teoria da Semiformação” como um diagnóstico da crise da formação cultural no final da década de 1950; as formas de como a ontologia da semiformação se constitui em tempos de neoliberalismo; as novas roupagens com que essa crise cultural vai se instalando progressivamente nas salas de aulas; e a necessidade de se lhe contrapor novas manifestações de resistência. O artigo buscou apoio teórico em Dardot e Laval (2016) para captar as especificidades do neoliberalismo contemporâneo.

Detlev Claussen, em seu texto “Catástrofes Civilizatórias, Experiência e Teoria Crítica da Sociedade” (2016), nos diz que “a

¹ Este texto foi publicado como artigo na *Revista Veritas* (PUC-RS), em 2018, v. 63, p. 59-613.

linguagem da Teoria Crítica não é o alemão, o inglês e sim a dialética” e que a “experiência social e histórica” que a constitui é seu “núcleo temporal da verdade”, ou, na expressão de Hegel, “seu tempo apreendido através do pensamento”. Corremos o risco de transformar a Teoria Crítica em uma teoria tradicional se não levarmos em conta a orientação hegeliana e continuarmos apenas a repetir conceitos e categorias criadas por seus pensadores na análise das tensões do aterrorizante século XX (CLAUSSEN, 2016, p. 16-18). É verdade que reflexões desenvolvidas por Adorno na década de 1940, bem como outros escritos seus da década de 1960, gozam de uma atualidade notória, como Claussen reconheceu ao retomar aforismos das *Mínima moralia* (1944-1947), “cuya actualidad – diz ele -- salta a la vista ... sesenta años después de su primera redacción”, e da *Dialética Negativa* (1966), em que: “Las “Meditaciones de metafísica” de Adorno, escritas hace más de cincuenta años, resultan hoy notablemente más actuales que em 1966, cuando fueron formuladas y apenas entendidas” (*idem*, 2016, p. 17; 19). As análises e reflexões de Adorno no século passado ganham força e vida nova, se tensionadas com as contradições sociais e históricas experimentadas na contemporaneidade. Isso porque os juízos e os conceitos também vão construindo sua história; e porque a Teoria Crítica da Sociedade possui um núcleo temporal que deve ser levado em consideração quando se quer atualizá-la.

O texto que ora apresentamos é uma proposta de diálogo com o ensaio “Teoria da Semiformação”, de Theodor Adorno, escrito em 1959, no contexto do denominado capitalismo tardio. O objetivo é, de um lado, ressaltar sua atualidade na análise da crise da formação cultural nos dias de hoje, em que prevalece outra forma de capitalismo, a neoliberal, e detectar novas nuances que caracterizariam a referida teoria neste momento histórico.

O ensaio *Theorie der Halbbildung*, tido por muitos como o mais denso e substancioso texto educacional de Adorno, a cada atenta leitura desvenda perspectivas fecundas e instigantes, dantes não manifestas e nem imaginadas. O texto se expressa

predominantemente em forma de um diagnóstico da “crise da formação cultural”, cujos sintomas, no final da década de 1950, “se fazem observar por toda parte”, não apenas na Alemanha, até “mesmo no estrato das pessoas cultas”; sintomas que vão além “das insuficiências do sistema e dos métodos da educação”, atingem de forma impetuosa a sociedade como um todo e apresenta indícios que a orientam à barbárie. A formação cultural se converteu “em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado”; e, apesar de todo esclarecimento e informação difundidos pelas tecnologias de comunicação e, inclusive com a ajuda delas, da indústria cultural, “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2010, p. 8-9).

Mas qual é a ontologia constituinte dessa configuração totalitária, que atinge toda a sociedade em suas diferentes expressões e manifestações? Para compreendê-la adequadamente é preciso conhecer mais de perto o que os alemães entendiam historicamente pelo seu antípoda, a *Bildung* (cultura/formação). O ensaio, em análise, apresenta algumas indicações. O termo *Bildung* se constitui na tensão entre duas características: a autonomia do sujeito, sua postura espiritual; e a conformação à vida real, a integração na sociedade de seu tempo. É o que Adorno chama “duplo caráter da cultura”, da formação. “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (*Idem*, 2010, p. 9; 11; 20-21).

Se, na análise de um fato cultural ou de uma atitude ética, se destaca apenas a ideia de cultura/formação como sagrada, como elevação do espírito, em oposição à práxis, à vida real dos homens, então se absolutiza uma das dimensões da *Bildung*, que, no caso, se transforma em semiformação, em espírito alienado. Adorno traz, no ensaio, uma observação inquietante de Max Frisch de que “havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no

entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (*Idem*, 2010, p. 10). Essa terrificante postura humana é ratificada por Rosa Sala Rose, em seu livro “El misterioso caso alemán” (2007), na narrativa sobre Ruppert, um mero funcionário no campo de concentração de Dachau. Rupert, em sua vida privada, era tido como um bom pai de família e um bom marido; uma fotografia o mostra brincando na praia com seus filhos e carregando nos braços um animalzinho ferido, encontrado no bosque, que, segundo sua mulher, ele pensava em curar e criar em seu próprio jardim; em outra foto, ele aparece tocando violino, um instrumento difícil de ser manuseado e que exige uma sensibilidade apurada. Homem de formação acurada, que, como outros tantos compatriotas de sua época, certamente conhecia e amava Mozart, Beethoven, Goethe e Schiller. Como trabalhador, Ruppert demonstrou ser um empregado fiel à autoridade, dotado de um acurado sentido de dever e, por iniciativa própria, apresentava certa dose de criatividade. No serviço no campo de Dachau, por exemplo, empapou com gasolina a barba de um prisioneiro recém-chegado e a incendiou com um acendedor. Também golpeou um professor chamado Feierabend, de oitenta anos de idade, por não ter seguido as normas do campo e ter caído enquanto a revista era feita (ROSE, 2010, p. 13-14). A dissociação entre o momento do espírito e a integração nas relações sociais de produção é, para Adorno, uma das manifestações clarividentes de semiformação.

Por outro lado, se na *Bildung* se destaca unilateralmente o momento da adaptação, se a formação for entendida apenas como conformação à vida real, então desfaz-se a tensão entre os dois polos e prevalece o momento do conformismo social. E, da mesma maneira, a *Bildung* se transforma em *Halbbildung*. Em tempos do modo capitalista de produção, em qualquer uma de suas formas específicas, predominou o momento da integração dos homens na luta pela sobrevivência, no contexto da marcha

da história em direção a uma sociedade cada vez mais administrada; destacou-se o *desideratum* da acomodação.

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 formação regressiva. (ADORNO, 2010, p. 11)

Nessa perspectiva, a semiformação não se caracteriza como um meio caminho à formação e sim como um empecilho à formação. Em se tratando de arte, bem como de cultura, não existe um termo médio, um semientendido, um semi-experimentado; “o entendido e experimentado medianamente ... não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal”. Elementos semiformativos “se transformam em substâncias tóxicas ... fortalecem a reificação da consciência”. O semiformado, satisfeito de si, dificilmente se abre para outras concepções que contrariem seus interesses (*Idem*, 2010, p. 29; 19).

O conceito *Bildung*, mesmo expressando, desde seus inícios, uma certa ambiguidade em sua constituição histórica, carrega em si elementos críticos e emancipatórios, como nos mostra o ensaio de Adorno:

Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais; (...) a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo; (...) a formação cultural no século XVIII continha fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos; (...) Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, gerente ou como funcionário. (ADORNO, 2010, p. 13-14; 33)

Qual o contexto econômico-social em que Adorno detectou o fenômeno da semiformação socializada? O ensaio educacional de 1959 foi elaborado em tempos do capitalismo do bem-estar

social, em que o Estado realizou intervenções decisivas no mercado no sentido de propiciar condições sociais menos selvagens às classes dominadas, após as catástrofes da segunda guerra mundial e da gestão nazifascista. Da conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães, de 1968, “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial” (1986), proferida por Adorno, podemos extrair algumas características desse momento histórico, entre elas:

- a expansão das corporações multinacionais, dos mercados e do trabalho, do consumo das massas;

- a melhoria no padrão de vida e, como consequência, uma menor visibilidade das diferenças de classe;

- as relações entre o intenso desenvolvimento tecnológico e a superprodução; - a redução do emprego industrial e o aumento do setor dos serviços;

- a canalização do desenvolvimento tecnológico a serviço do lucro, do poder e da invenção de meios destrutivos;

- o trabalho industrial como modelo de sociedade na criação de procedimentos-padrão, que se expandiram para as esferas da administração, da cultura;

- a ampliação da intervenção estatal na atenuação dos antagonismos sociais e na promoção de serviços públicos nas áreas socioculturais e trabalhistas;

- a intensificação dos meios de comunicação para atuar ideologicamente sobre as massas. (ADORNO, 1986, p. 63-69; 71-73)

Algumas dessas nuances do capitalismo de Estado, que colaboraram fortemente na deterioração da cultura/formação, deixam-se transparecer nas linhas do ensaio educacional em análise. Adorno expõe diversas constatações críticas, que expressam uma notória atualidade. Cito algumas:

- “o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico”;

- “as desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infraestrutura aumentaram o retrocesso da consciência”;

- “dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática”. (*Idem*, 2010, p. 26-27)

Constata ainda que milhões de pessoas, que antes nada conheciam desses bens culturais e que agora se acham inundadas por eles, estejam muito precariamente preparadas para acolhê-los, pois “foram excluídos do privilégio da cultura”, foram-lhes negados “os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva”; e, sobretudo, “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”, o tempo livre. E, conclui o filósofo: “Nada do que, de fato, se chama formação, poderá ser apreendido sem pressupostos”. (ADORNO, 2010, p. 14; 16-17; 30)

O frankfurtiano faz uma clara distinção entre a não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, e a semiformação. Aquela, em virtude de uma relação imediata com os objetos e do potencial de ceticismo, engenho e ironia dos ainda não inteiramente domesticados, tornava possível aos não-cientes a sua elevação à consciência crítica. “Eis algo fora do alcance da semiformação cultural”, reforça o frankfurtiano. E, a seguir, destaca algumas condições sociais para a formação que foram sendo esmaecidas no processo de *desencantamento do mundo* perpetrado pela racionalidade burguesa:

_ a perda da tradição, “que resultou em um estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito”;

- o enfraquecimento da autoridade do pai e do professor, que faziam a mediação entre a tradição e os sujeitos;

- a conseqüente *debilitação da autonomia* dos educandos;

- o *desprezo pela memorização*, pelo ato de aprender de cor; com isso, se privou “o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação”;

- “o *homem de espírito ... um caráter em extinção*”;

- a *desvalorização da filosofia*, mesmo que idealista, que permitia ao educando o estranhamento, o espanto, a suspeita: “a irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”;

- a *atrofia da espontaneidade*, daquela energia que insuflava o ser humano a ir além de si mesmo, e que se transformou em uma formação cultural controlável, em normas e qualificações administradas;

- o *definhamento e a substituição de imagens religiosas* pelos ícones da indústria cultural: “as estrelas de cinema, as canções de sucesso com suas letras e seus títulos irradiam um brilho igualmente calculado”;

- a *eliminação dos momentos de diferenciação*: “como formação cultural e diferenciação se equivalem, se se eliminam os momentos de diferenciação ... em seu lugar aparece um sucedâneo”; o diferente não é mais compreendido, o particular é insignificante; prevalece a identidade e a generalidade. (ADORNO, 2010, p. 21-26) ²

Numa sociedade “virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca”, o que prevalecia era o poder do mercado, enquanto um todo, sobre o indivíduo e a ausência de uma totalidade justa reconciliada com o individual (*Idem*, p.10; 13). Nessa perspectiva, a semiformação se manifestava como forma dominante da consciência e atingia o homem em todas as suas dimensões: intelectual, sensorial, moral, cultural. O espírito é danificado pela prevalência de uma visão ideológica e conformista da vida, do mundo e da sociedade; o homem da massa não pensa com a própria cabeça, não fala com a própria

² PUCCL, *Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional*, 1995 p. 38-41; PUCCL, *A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação*, 1997, p. 99-102.

boca; os meios de comunicação pensam e falam por ele. Seus sentidos são adulterados pelos insistentes apelos sonoros da atraente sereia da indústria cultural.

Adorno traz, no texto, o caso de um escritor norte-americano que colocava letras nos principais temas sinfônicos para que as pessoas, tidas como cultas, reconhecessem de pronto as obras dos grandes compositores; e, frequentemente, as letras expressavam assuntos estranhos aos temas musicais. Sua reação contra “essa explosão de barbárie, que com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas” é violenta. Diz ele: “Eis um aspecto que, se qualificarmos como satânico, ainda estaremos sendo delicados” (*Idem*, 2010, p. 30-31). Nomeio dois ensaios dos anos 1940, em que Adorno, na ocasião exilado, aborda, de forma fenomenológica, a reação danificada dos ouvintes frente aos refrãos das músicas de rádio da época: o primeiro, em 1938, “O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição” (1999); o segundo, em 1941, “Sobre Música Popular” (1986).

Como vimos, a Teoria da Semiformação foi escrita em 1959, tempos em que seu país se contrapunha criticamente a seu recente passado, construía uma sociedade democrática, com a intervenção favorável do Estado nas questões sociais e culturais dos assalariados. Estamos agora no século XXI, quase sessenta anos após a primeira versão do ensaio. O modo capitalista de produção, neste período, foi assumindo progressiva e abruptamente uma nova forma de se constituir, mais autoritária e opressiva, com apoio ostensivo das ciências e das tecnologias digitais, em prejuízo das conquistas sociais dos trabalhadores no período anterior. Nessa nova perspectiva capitalista, o ensaio de Adorno, que na época do capitalismo do bem-estar social já caracterizava a semiformação como a forma dominante da consciência, ainda é um ponto de referência para se analisar os fenômenos semiculturais predominantes da contemporaneidade? É o que vamos tentar examinar a seguir. E, para tal, é preciso entender melhor as especificidades da forma neoliberal do capitalismo contemporâneo.

Dardot e Laval, no livro *A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), nos apresentam reflexões fecundas sobre essa questão. Para os autores, o neoliberalismo é mais que uma ideologia ou 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. No capitalismo neoliberal, a exigência de competitividade vai muito além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual. O Estado, mesmo não tendo um papel intervencionista direto no mercado, se torna elemento fundamental para atrair investimentos estrangeiros e contribuir para a criação de leis e projetos que levam a comprimir salários e gastos públicos, a reduzir direitos adquiridos. O elemento referencial do mercado não é o “homem de troca que faz cálculos a partir dos dados disponíveis” e, sim, o “homem de empresa, que escolhe um objetivo e se propõe a realizá-lo”. E o conhecimento utilizado “não se refere ao porquê, mas ao quanto”; é o conhecimento que se pode adquirir e utilizar de forma proveitosa para vencer os outros na competição. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7; 139-144; 148; 199-201; 377)

A gestão empresarial atua como tecnologia de ponta estratégica nesse estágio da economia. “Todos os problemas são solucionáveis dentro do ‘espírito de gestão’ e da ‘atitude gerencial’”. A formação do “espírito de empreendedorismo” se tornou “uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais”, baseado no postulado de que a gestão privada é mais eficaz que a gestão pública, por ser mais flexível, inovadora, menos sujeita a regras estatutárias. Como consequência, presenciamos a redução do orçamento do Estado, a supressão do maior número de agentes públicos, o enfraquecimento dos sindicatos do setor público. O Estado também é obrigado a ver a si mesmo como empresa, a reforçar a concorrência nos mercados existentes e criá-la onde ainda não existe. Cabe a ele, através de privatizações do patrimônio

público e de estímulo à poupança individual, criar um elo forte e permanente entre o capital financeiro e a gestão empresarial, conferindo um poder notório a bancos e seguradoras. (*Idem*, 2016, p. 154-155; 290-291; 300-307)

A exigência da norma da concorrência atinge diretamente até mesmos os indivíduos em sua relação consigo mesmo. A empresa se transforma em um modelo de subjetivação. Todo indivíduo é um empreendedor em potencial, cuja faculdade empresarial é despertada pela própria economia de mercado. Ele é um ser dotado de espírito comercial, atento à oportunidade de lucro; um competidor, que gosta de lutar e vencer; a competição e a rivalidade são-lhe virtudes cardeais no processo de tornar-se aquilo que ainda não o é plenamente. O indivíduo participante ativo do mercado passa a ser considerado um “produtor” e não um simples consumidor; ele passa a ser tratado como “capital humano” a ser implementado, desde a educação infantil, para que se torne lucrativo para si mesmo e para o sistema. (*Idem*, 2016, p. 31; 133-137; 145; 203-204; 215-223; 378)

Considerando a tensão entre a autonomia e a adaptação como o elemento fundamental constituinte do conceito de “formação cultural”, e contrapondo-a às normas referenciais do mercado que especificam a forma neoliberal do capitalismo vigente, como se manifesta em nosso cotidiano a ontologia da semiformação? Mantêm ela ainda uma configuração totalitária, como no ensaio de Adorno? Parece-nos que sim e de maneira mais intensiva e extensiva. Vamos nomear algumas delas.

Adorno, no ensaio de 1959, dizia que a tensão entre a autonomia e a adaptação não era uma invariante, se diferenciava de época para época por seu conteúdo e suas instituições (2010, p. 12) e que, embora o conceito de formação tivesse sido gestado no contexto inicial da burguesia, quando esta se apresentava historicamente como classe progressista, no evoluir do próprio modo de produção capitalista prevaleceu, de formas diferentes, o poder da adaptação, do conformismo, sobre os momentos de autonomia, de emancipação. A luta insana pela

sobrevivência da maioria e o processo de ideologização exercido sobre ela, fez imperar o incomensurável poder do todo sobre o individual. Na *Theorie der Halbbildung*, o frankfurtiano argumentava que a sociedade inteiramente adaptada se identificaria com a mera história natural darwinista, que premia a lei, a dominação do mais forte (2010, p. 11). É em direção a essa sociedade inteiramente adaptada que o capitalismo neoliberal, pela universalização e absolutização da competitividade, está nos conduzindo. Se nos anos do capitalismo do Bem-estar Social prevalecia o conformismo, no contexto de uma sociedade em que o princípio de troca, mesmo sendo soberano, se fazia menos desumano nas questões relacionadas à educação, à saúde, à moradia, à previdência social; na economia política de hoje, predomina uma sociedade que caminha em direção a um estágio plenamente tomado pelo princípio da troca, que se nos mostra onipotente, absoluto. Se nos anos 1969, por ocasião da “nova edição alemã” da *Dialética do Esclarecimento*, o processo de transição à integração total do mundo administrado, tinha sido suspensa, mas não interrompida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 9); em tempo de neoliberalismo, parece-nos que a retomada do mundo no sentido de sua integração total foi intensamente retomada.

Nesse contexto do espírito como que plenamente conquistado pelo fetiche da mercadoria (ADORNO, 2010, p. 25), podemos detectar as novas formas contemporâneas de como a ontologia da semiformação se manifesta. Em seu principal texto filosófico, de 1966, *Dialética Negativa*, Adorno caracterizava a dialética como “ontologia do estado falso” (2009, p. 18); é nesse estado falso, que evoluiu velozmente na realização de seu conceito, que vamos detectar algumas das atitudes e expressões semiculturais contemporâneas. Entre elas:

- *as novas roupagens do conceito de autonomia*. Se antes, para Kant e para Adorno, a autonomia era a faculdade de o indivíduo falar com a própria boca, ser senhor de si mesmo, atingir sua maioridade; em tempos de capitalismo neoliberal, a autonomia

que o sistema espera do assalariado é que ele “dê ordem a si mesmo, se ‘autodiscipline’”, se torne um “trabalhador polivalente e flexível”, desenvolva “seu capital humano”, se transforme em um “empreendedor” bem-sucedido: que ele se adapte integralmente ao mercado. A autonomia se transforma em seu contrário. A prevalência do social sobre o individual se manifesta de forma superlativa.

A concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial. (LAVAL, 2004, p. 29)

- *o estranho culto à inovação*. A ciência e a pesquisa, desde o período do Iluminismo e, sobretudo, em tempos das novas tecnologias digitais, se desenvolveram intensamente a serviço da valorização do capital, se tornando um componente decisivo no sucesso econômico e ocupando um espaço privilegiado na lógica do sistema. Vinculada ao conhecimento científico se encontra a inovação tecnológica. Se a sociedade e a economia se caracterizam pela inovação permanente, as escolas, à reboque da sociedade e de sua política econômica, é intimada a caminhar a passos largos nessa direção. A inovação se tornou a palavra de ordem nos estabelecimentos formativos, particularmente naqueles vinculados às ciências exatas e tecnológicas. A articulação orgânica que o capital neoliberal criou entre a pedagogia e a administração, sob a hegemonia dos gestores, facilitou e incentivou a transformação da inovação em um novo fetiche de nosso tempo e como referência da formação educativa. “Trata-se, através do aluno, de formar um inovador permanente que terá que gerenciar situações de incerteza cada vez mais numerosas”, em sua desafiadora existência como “trabalhador flexível” (LAVAL, 2004, p. 219-220). À medida que o sistema, sustentado pela ciência e pelas novas tecnologias,

avança, se desloca, novas imagens e novos ídolos vão sendo construídos para que o fundamentalismo da missão neoliberal se mantenha e se atualize com novas expressões culturais.

- a informação como medida de todas as coisas e como mercadoria por excelência na sociedade neoliberal³. Com a criação da realidade virtual e seu desenvolvimento expressivo, se instalou entre nós um mundo alternativo, em que o humano, até mesmo em sua infância, pode nele, e através dele, interagir, amar, sofrer, gozar, se comunicar, vender, comprar, pesquisar, divulgar e até ser presa fácil dos *hackers* e dos vírus; e não só, para muitos o virtual se tornou sua moradia, seu *refugium*, seu *habitat* permanente. “O homem de espírito está em extinção”, dizia Adorno no ensaio de 1959. Nos dias de hoje, o homem virtual está em alta. O celular, por exemplo, com suas múltiplas funcionalidades, aposentou o telefone fixo e o relógio de pulso, substituiu o despertador e as cadernetas de recados, desbancou os rádios de pilha e os faroletes, secundarizou as máquinas fotográficas e nos brinda com um novo acesso à televisão e ao futebol, nos poupa tempo e espaço na frequência às caixas eletrônicas, fez estender nossa presença e permanência em lugares longínquos, através do *email*, do *whatsApp*, do *facebook*. Caracterizam-se como pessoas em extinção os que não se utilizam desse aparelhinho cobiçado, que, em muitos casos e contextos, nos alienam de nós mesmos, encurtam nossos termos e nossas ideias, nos afastam dos que nos são próximos, fazem-nos esquecer da vida da natureza e dos encontros presenciais. O celular tornou-se o brinquedinho corriqueiro das crianças, desde a mais tenra idade.

O sistema financeiro, atual setor de ponta do capitalismo neoliberal, foi um dos primeiros organismos da sociedade a buscar sua instalação fecunda e poderosa no ciberespaço, pois sentiu nele rapidez, segurança e lucratividade em suas transações monetárias e especulativas. Se o carro-chefe do

³ PUCCI, *A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias*, 2009, p. 73

mercado atual abandonou o velho mundo porque a nova moradia se lhe fazia mais rentável, os outros setores da sociedade, dominados por ele, se viram pressionados a fazer o mesmo para resguardar sua atualidade. E a informação digital, a todo vapor na *mídia* eletrônica, fez de nós seus servos e seus mensageiros, no levar adiante as conquistas do sistema dominante e iluminar a cidade e o campo com ideias e valores, éticos e estéticos, interessantes e úteis para que a dominação continuasse. O crescimento expressivo do agronegócio, por exemplo, o seu avanço sobre as terras públicas, incluindo as indígenas e as unidades de preservação ambiental, a predominância das canções e das duplas sertanejas no campo das artes, a robustez, a funcionalidade e a capacidade das picapes multinacionais, demonstram com exuberância a vinculação estreita desse setor expansivo da economia com o sistema financeiro dominante e com apoio explícito de nossos deputados federais e senadores, bem como das mídias dominantes. O olhar instrumental do tecnólogo e do vendedor de mercadorias virtuais invade a vida do homem na “sociedade da informação”. Nessa perspectiva,

a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo. ... ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar “informações”. É a tecnologia que ditaria não somente novas maneiras de aprender, mas, mais profundamente novas maneiras de “pensar”, um pensar que, ao ocorrer, se identificaria mais com um “fazer” e um “comunicar” no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional. (LAVAL, 2004, p. 221)

- *a transformação do ócio em negócio*. Adorno, na Teoria da Semiformação, dizia que “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (2010, p.14). É verdade que em tempos do capitalismo tardio, os trabalhadores, após lutas sangrentas, conseguiram tempo livre

para si, o descanso semanal, as férias, os feriados, que poderiam se transformar em oportunidades de formação cultural, de crescimento espiritual e intelectual, com a leitura de bons literatos e com a audição de belas sinfonias; mas o que a indústria cultural lhes ofereceu foi preencher o seu tempo de ócio com apresentações cinematográficas, com canções e programas de rádio, com novelas, jogos esportivos, programas de auditório; “ocupou os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte ...”⁴. E hoje, em tempos do capitalismo neoliberal, o ócio, mais do que nunca transformado em negócio, continua, com mais intensidade e abundância de canais de televisão e de rádio, de *chats*, de redes sociais, de aplicativos digitais e outros, a ocupar, festivamente e como que integralmente, o “tempo livre do trabalhador”, com programações para todas as idades, com canções para todos os gostos, com esportes para todas as aptidões e destrezas, com livros de ajuda para todos os problemas existenciais, com pregações para todos os credos.

Em tempos de capitalismo neoliberal, a semiformação está se instalando de vez nos estabelecimentos educacionais, no interior das salas de aulas. É o que vamos apurar a seguir, através de alguns tópicos:

- *Os novos valores da educação escolar*: A escola, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, estabelece a educação como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A contrapelo da determinação da LDB, o tipo de escola que as reformas em curso estão propondo se inspira na educação como um investimento, e apresenta como objetivo primeiro incentivar a competitividade e o empreendedorismo do educando para sua realização plena

⁴ ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento*, 1985, p. 108.

como capital humano. E quais são os valores propugnados por esse novo tipo de educação? A escola inicial deve dotar o jovem de um “pacote de competências de base” para que ele caminhe na busca de seu sucesso pessoal. A noção de competência, que veio substituir o conceito de qualidade, designa um conhecimento diretamente voltado à ação, útil na organização produtiva. Um relatório da OCDE define algumas dessas competências, que tem por orientação básica o lema “aprender a aprender”: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão ao aprendizado e à reciclagem.

Os mantenedores da escola neoliberal fazem da inserção profissional o principal fundamento da reforma que eles desejam. Mas eles não o fazem para promover o valor do trabalho, para melhor defender a dignidade dos “profissionais”, mas para melhor servir as empresas com mão de obra “adaptada”. (LAVAL, 2004, p. 49; 60; 68)

- *O papel de destaque do gestor escolar: A “revolução gerencial”, que se fez estratégica e produtiva na condução de uma empresa, é assumida como modelo de orientação no sistema educativo, que se voltou para a formação de competências e que se propõe como objetivo a eficácia das atividades administrativas: gerir a escola como uma empresa. O diretor do estabelecimento de ensino deixa de ser um professor para se transformar em um gestor, um verdadeiro chefe. E como gestor de uma “missão”, assume o compromisso de realizar uma política de resultados, em relação aos quais será também avaliado por seu superior hierárquico. Ele deve usar sua influência junto a seus subordinados, os professores, para convertê-los às boas práticas e atingir os objetivos que sua “missão” lhe confiou. E para tal, deve construir uma analogia entre a empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado, assemelhar o aluno a um cliente, o professor*

a um colaborador e introduzir as normas da empresa no cotidiano da escola. Trata-se de não apenas modificar o estilo de direção, ao privilegiar certas noções de gerenciamento -- como: participação, objetivos, projeto, balanço da situação, avaliação, metas, resultados, avaliação --, mas igualmente de aprender a ler os problemas que se apresentam nas atividades escolares através do olhar da empresa privada. Trata-se também de aprender as etiquetas inovadoras que a nova função lhe outorgou, como: “No gerenciamento participativo, os chefes são animadores. Eles suscitam e dinamizam a confiança, eles mobilizam os afetos” (LAVAL, 2004, p. 257); O poder é doravante uma “gestão”, o comando é uma “mobilização”, a autoridade é uma “ajuda” (*Idem*, 2004, p. 265); “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”. (*Idem*, 2004, p. 281-283).

- *O desprestígio do professor da educação fundamental*: nesse novo tipo de escola que se assemelha a uma empresa, em que o aprender a aprender é a metodologia diretora, o ensino foi desbancado pela aprendizagem; o conhecimento e a informação gerados pelas novas tecnologias potencializaram *ad infinitum* a *ratio* instrumental e se tornaram o meio apropriado para a aprendizagem dos alunos, no contexto da nova gestão da escola. Quem teve sua autoridade desfigurada foi o professor. A antiga sabedoria dos mestres, fruto de uma vida dedicada ao ensino e à formação de jovens, se tornou *demodê* diante das novas exigências do sistema empresarial escolar (PUCCI, 2009, p. 71; 75-78). Eles, os docentes, se tornaram, agora, “guias, tutores e mediadores”, que deverão colaborar com o gestor na condução objetiva da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de sua instrução. Para isso, é necessário que o professor também se forme no espírito da empresa, que ele perceba e avalie a utilidade profissional dos cursos, das disciplinas, dos métodos de acordo com as exigências do mundo econômico, quer ele ministre uma disciplina tecnológica ou uma

disciplina de formação geral. Dentro desse novo quadro da profissão de professor, o magistério tradicional vai progressivamente perdendo sua função de formar, de educar as crianças e os jovens, e assumindo as tarefas de ser “o guia discreto e disponível dos estudantes”, “o acompanhador e o treinador”, “o facilitador de uma construção, de um saber” (LAVAL, 2004, p. 53; 80). Certamente que, para formar guias e acompanhantes das crianças e dos jovens, não serão mais necessários quatro anos de estudos universitários, em um curso de graduação, para adquirir seu diploma profissional.

- *A formação enquanto um aprendizado ao longo da vida*: O termo formação (*Bildung*), tão caro à tradição educacional, continua sendo utilizado pela lógica empresarial, mas no sentido invertido de sua referência inicial e histórica. Em sua utilização mais recente, a perspectiva profissional parece comandar as etapas e os rumos que levam à “formação”: o ensino escolar é visto como “formação inicial” e preparatória à formação profissional. Esta se processaria de forma integral no ensino médio e nos cursos universitários. “A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2004, p. 46). A cultura geral continua existindo, mas ela também ganha uma nova diretiva: não deve se regular mais por motivos desinteressados e humanitários, pois isso é muito genérico, e sim para constituir uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. Nesse sentido, não só a educação escolar deve ser responsável por essa atividade formativa; a própria empresa deve procurar tornar-se uma organização “qualificante” ou “que ensina”, para que seu profissional atinja a autonomia controlada que se espera dele. A maior parte dos alunos deverá “aprender a viver em uma comunidade mais ou menos ampla com estruturas hierarquizadas, cuja atividade é subentendida pela persecução de um objetivo de realização: produzir e vender mais, aumentar o lucro, ampliar a fatia de mercado, criar novos produtos” (*Idem*, 2004, p. 45-47; 80). A noção “aprendizado ao longo da vida”, se,

historicamente, alimentava uma das necessidades vitais do ser humano em seu percurso existencial, a experiência da aprendizagem, nos horizontes da lógica empresarial, associada às noções de eficácia, performance e competência, restringe suas aspirações à busca insana de um saber útil e prático a serviço de interesses restritos.

* * * * *

Em tempos de capitalismo neoliberal, do duplo caráter constituinte do conceito de Formação (*Bildung*) prevalece, de maneira soberana e como que exclusiva, a hipóstase da integração, do conformismo, da adaptação ao mercado. E mais ainda, a semiformação parece ter assumido a forma de sistema, de uma organização fechada e coesa, que invade todos os setores da sociedade: o econômico, o mediático, o cultural, o tempo livre, o esportivo, o espiritual, o psicológico, o virtual. E a educação escolar se tornou uma de suas presas prediletas! Parafraseando Adorno, tal como um “ventre que se tornou espírito”, de maneira furiosa, a tudo quer devorar, pois o sistema não tolera nada fora de seu círculo mágico. (*Idem*, 2010, p. 27-29)

Adorno, no ensaio de 1959, depois de caracterizar a semiformação como “a onipresença do espírito alienado”, “como o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”, “como forma dominante da consciência atual”, enquanto crítico agudo da sociedade, e, ao mesmo tempo, na esperança de dias melhores, assim se expressava: “No entanto, como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil, desmoronável” (2010, p. 17). E não só. Ao final do último parágrafo do ensaio, embora admitindo estarmos sob o domínio do anacronismo ao agarramo-nos com firmeza ao conceito de formação, depois que a sociedade já o tinha privado de sua base, o frankfurtiano insiste: “a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente aquela se transformou”. (*Idem*, 2010, p. 39)

Cerca de sessenta anos depois, o que a realidade social em que vivemos nos mostrou foi que a semiformação, em tempos de capitalismo neoliberal, se tornou mais do que uma ideologia, se tornou um *modus vivendi*, um *modus operandi*, que avança seus tentáculos em todas as dimensões do social e do individual. Talvez a “autorreflexão crítica sobre a semiformação”, proposta por Adorno e feita até agora, não tenha sido suficiente para fazê-la desmoronar-se. Mas isso não significa que ela, a semiformação, não seja desmoronável. Laval (2004) nos mostra algumas contradições do sistema, resistências à escola como empresa e alternativas na luta contra as manifestações totalitárias da semiformação. Para ele, “se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto, inevitável”. (*Idem*, 2004, p. 315)

De fato, a escola atual, sob a invasão da lógica do mercado, é atravessada por inúmeras contradições culturais que se manifestam em todos os níveis e geram múltiplas tensões em seu interior, pois a imposição, de fora, dos parâmetros mercantis se contrapõe aos valores éticos e políticos que fazem parte de sua história republicana e ataca as virtudes que estão no coração da arte de ensinar e do sentido do aprender. Além de que a intensificação da concorrência nos recintos escolares dá origem à luta de todos contra todos, reparte os pais, os alunos, os professores e os gestores, em ganhadores e perdedores. “Nenhuma ação educativa pode se dar apenas com ‘competências’, ‘técnicas’, ‘métodos’, se esses últimos não são referidos a uma dimensão fundadora da instituição ... que seja o horizonte comum dos educadores e dos educandos”. (LAVAL, 2004, p. 291; 300; 312)

Inúmeras formas de resistência à globalização neoliberal que se manifestam nas instituições educacionais têm acontecido em nosso país, provocadas especialmente contra a mercantilização do ensino superior e contra a atuação das organizações privadas nos estabelecimentos de ensino e na constituição de políticas públicas de interesse do mercado. A ocupação das escolas do ensino

fundamental em 2015-2016, as manifestações contra a Lei de Reforma do Ensino Médio, contra o movimento Escola sem Partido, em diversas cidades e capitais, as marchas da SBPC contra o corte de verbas à pesquisa, são algumas dessas expressões de resistência. Mas são reações ainda incipientes e frágeis em contraposição aos efeitos segregacionistas e devastadores do ideal neoliberal na esfera educacional.

Contra a ação organizada dos agentes neoliberais que consideram as instituições públicas como apêndice do capital, a serviço da máquina econômica, é necessário defender, com estudos, pesquisas e intervenções políticas, a autonomia da escola, como instituição formativa do trabalhador qualificado e do cidadão responsável. Reduzir o ensino geral e profissional apenas às competências úteis às empresas é um atentado político contra a liberdade de pensamento e a favor do aprofundamento das desigualdades sociais. Para impedir que a educação se torne cada vez mais uma mercadoria e que a semiformação se manifeste como uma “configuração totalitária” da sociedade atual, é preciso impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola. “Mas isso supõe a reafirmação de que o eixo central da escola não é, e não deve ser, a adaptação à sociedade de mercado, salvo se renegar suas opiniões, obedecendo a lógicas e restrições que não são aquelas da verdade e do conhecimento”. (LAVAL, 2004, p.153-154; p. 321)

A crise da formação cultural atingiu seu ápice na sociedade neoliberal; a semiformação é sua expressão primeira e sua roupagem inovadora e universal. É preciso tomar consciência dessa verdade e usar da força da negação e da intervenção na tentativa de lutar, em conjunto, pela formação e de construir um mundo mais humano, menos desigual e mais solidário. Pois,

A vida, modelada até as últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos

tão dura e despoticamente que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem as incorporar como algo específico da condição humana. (ADORNO, 2010, p. 24)

Referências

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1986a, p. 62-75.
- ADORNO, Theodor W. Sobre Música Popular. In COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1986b, p. 115-146.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In **Os Pensadores**: Theodor W. Adorno. Textos Escolhidos. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultura Limitada, 1999, p. 65-108.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio 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.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- CLAUSSEN, Detlev. Catástrofes Civilizatórias, Experiência e Teoria Crítica da Sociedade. In ZAMORA, José A.; MATE, Reyes; MAISO, Jordi. **Las Víctimas Como Precio Necesario**. Madrid: Editorial Trotta, 2016, p. 15-32.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Estado de Sítio).

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

PUCCI, Bruno. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. In **Reflexão e Ação**. Vol. 3, n.1-2 (jan.dez.). Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1995.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: Editora VOZES, 1997, p. 89-116.

PUCCI, Bruno. A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias. In PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. (Orgs.). **Experiência Formativa & Emancipação**. São Paulo: Nankin Editorial, 2009, p. 69-80.

ROSE, Rosa S. **El Misterioso caso alemán**: um intento de compreender Alemania a través de sus letras. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

XVI

Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais, 2012 ¹

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, (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo (...), um impulso de destruição (...). (Adorno, 1968)

Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais (...) então Auschwitz não teria sido possível. (Adorno, 1965)

Introdução

As duas citações acima, do pensador frankfurtiano, proferidas no final dos anos 70 do século passado, continuam, para nossa tristeza, mais do que nunca atuais, em tempos de globalização. A primeira definindo a barbárie contemporânea pelo descompasso entre o avanço vertiginoso das tecnologias e o atraso abissal dos homens, plugados por essas mesmas tecnologias, que se agridem mutuamente, que se destroem primitivamente. Os meios de comunicação de massas, em HD e em tempo real, nos violentam todas as noites com informações detalhadas sobre barbáries de todos os tipos, de todas as classes sociais, de todas as cores. A segunda citação nos fere ainda mais, pela sua sutileza, afirmando que os atos bárbaros, não só os que

¹ Este texto foi publicado nos *Cadernos IHU Ideias* (UNISINOS), em 2012, v. 172, p. 01-16.

povoam o cotidiano de ódio, de conflitos, mas até Auschwitz, o holocausto, o genocídio, são resultantes da indiferença, da frieza, em relação ao outro. Ou seja, não só o ato agressivo em si gera barbárie; também o não se envolver, o não olhar de lado, o “não-estar-nem-aí”.

O objetivo desta minha intervenção é observar, a partir dos escritos de Theodor Adorno, particularmente de sua *Dialética negativa*, como o pensador analisa o fenômeno da anti-intersubjetividade dominante nas relações entre os homens e como sua análise se faz contemporânea da civilização tecnológica digital. Vou caminhar por fragmentos:

1) A *ratio* idealista e a necessidade de expandir-se continuamente como exigência de sobrevivência. No aforismo “Sistema antinômico”, da *Dialética Negativa*, o frankfurtiano afirma:

A antinomia da totalidade e da infinitude – pois o incansável *ad infinitum* explode o sistema que repousa em si e que, porém, não deve a sua origem senão à infinitude – é uma antinomia da essência capitalista. Ela reproduz uma antinomia central da sociedade burguesa. Essa também precisa, para conservar-se a si mesma, para permanecer idêntica a si mesma, para ‘ser’, expandir-se continuamente, prosseguir, lançar sempre para mais além os limites, não respeitar nenhum deles, não permanecer igual a si mesma (ADORNO, 2009, p. 31).

A *ratio* idealista, que, para Adorno, é uma projeção conceitual da sociedade capitalista, vive essa tensão entre o conservar-se a si mesma e, ao mesmo tempo, lançar-se continuamente para além de si mesma. E na busca obstinada de sua identidade, no zelo paranoico de não tolerar nada senão o que se transforma em sua imagem e semelhança, tende a eliminar o heterogêneo, o diferente, o divergente, o não-eu, o outro. Para progredir é preciso fortalecer a ordem; é preciso se identificar e identificar é igualar todo e qualquer desigual. Nessa perspectiva, “a identidade é a forma originária da

ideologia. Goza-se dela como adequação à coisa aí reprimida; a adequação sempre foi também submissão às metas de dominação” (2009, p. 129). O assumir as ideias e os valores da classe dominante como as diretrizes de toda a sociedade; a concordância universal em tudo e de todos; o conformismo integral dos que querem se integrar à sociedade de mercado e de consumo; o deixar-se conduzir pelos ditames da indústria cultural ... são os mandamentos prioritários da *ratio* burguesa, com maior intensidade, ainda, em tempos de tecnologias digitais. Mas a *ratio* não é apenas συναγωγή, reunião, síntese, ascensão dos fenômenos dispersos em direção a seu conceito genérico; ela exige também a capacidade de diferenciação; sem essa capacidade a função sintética do pensamento não se processaria, pois “(...) reunir o igual significa necessariamente distingui-lo do desigual” (2009, p. 44). Daí o paradoxo e a ambiguidade presentes no âmago da *ratio* burguesa que, mesmo querendo o tempo todo eliminar o diferente para se perpetuar, este continua atuante em seu conceito e em sua história, mesmo que a contrapelo, como uma denúncia.

2) *O não-idêntico é aquilo que o sistema e, por sua vez, o conceito, reprimem, desprezam, rejeitam.* O não-idêntico não se expressa apenas no categorial, na desproporção entre aquilo que o conceito diz ser e o que, de fato, ele o é. O não-idêntico é, antes de tudo, o homem real, histórico, concreto que não comunga de nossa familiaridade, que não é um-dos-nossos.

No aforismo “O interesse da filosofia”, o autor apresenta o trabalho da autorreflexão filosófica como se fosse um “destrinchar o paradoxo de que é preciso dizer com conceitos aquilo que não pode ser dito”. A experiência filosófica em sua plenitude se expressa no fato de que “o conceito pode ultrapassar o conceito (...) e assim aproximar-se do não-conceitual”. E essa atitude antinômica, de um lado, denota a confiança extrema que a filosofia tem em seu instrumento de trabalho, de investigação, que é o conceito; sem essa atitude

radical, o espírito deixaria de ser ele mesmo, se capitularia, perderia sua dignidade; ao mesmo tempo deixa entrever a “ingenuidade de que a filosofia padece”, de querer atingir o não conceitual com conceitos, de buscar ir sempre além de si mesma, de, à semelhança dos nostálgicos românticos alemães, aspirar ao infinito (ADORNO, 2009, p. 16-17).

No mesmo aforismo, porém, Adorno nos mostra o lado perverso do ato de conceituar: o entendimento, pela sua própria estrutura espiritual, ao alcançar, por meio de si mesmo, o objeto, não consegue captá-lo em sua dimensão histórica, concreta, particular; e, portanto, o reprime, pois o atinge apenas em sua dimensão abstrata; o despreza, pois lhe nega a especificidade, generalizando-o; o rejeita, transformando-o em um similar entre milhares de outros. Mas, na tensão entre o que o sujeito que conceitua faz e o que ele poderia fazer, o frankfurtiano mantém sempre a esperança de que o negativo, encarado frente a frente, se transforme na expressão de seu contrário ². Termina assim o aforismo: “A utopia do conhecimento seria abrir o não conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos” (2009, p. 17), sem torná-los iguais.

Por outro lado, no aforismo “A dialética não é nenhum ponto de vista”, em que caracteriza tal metodologia como a consciência consequente da não-identidade entre o conceito e seu objeto, o pensador afirma:

O que é diferenciado aparece como divergente, dissonante, negativo, até o momento em que a consciência, segundo sua própria formação, se vê impelida a impor unidade: até o momento em que ela passa a avaliar o que não lhe é idêntico a partir de sua pretensão de totalidade (ADORNO, 2009, p. 13).

A *ratio*, como que instintivamente, como um animal famélico, quer reduzir tudo o que é diferente, específico, ao uno,

² Cf. ADORNO, *Mínima Moralía*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 216.

ao *totum*, pois o que lhe é alheio causa-lhe temor, preocupação. No entanto, “o *totum* é o totem” (2009, p. 313).

O não-idêntico é, pois, aquilo que o conceito reprime, despreza, rejeita. É também aquele que se nos apresenta como estranho, proscrito, alienado. É o não-eu, o outro, o inferior. Adorno, ao analisar as categorias de raiz, de origem, mostra que elas estão associadas com a dominação; uma pessoa se confirma como primeira porque estava alí antes de o outro chegar: a categoria de autóctone em face do imigrado, do estrangeiro; do sedentário em face do cigano (Cf. 2009, p. 135). Nos “Elementos do Antissemitismo”, escrito com Horkheimer e publicado em 1947, os autores destacam a necessidade de se analisar o conteúdo da idiosincrasia e de tomar consciência do absurdo nele contido. Dizem eles: “(...); tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 149). Utilizamos muitas vezes no dia-a-dia uma expressão idiosincrática: aquela pessoa é esquisita; tem um jeito de ser estúrdio, diferente! E duas páginas à frente, continuam os frankfurtianos: “Os proscritos despertam o desejo de proscrever. No sinal que a violência deixou neles inflama-se sem cessar a violência. Deve-se exterminar aquilo que se contenta em vegetar” (*Idem*, 1985, p. 151). Ou seja, o escolhido como inimigo é percebido como inimigo. A fé fanática na religião ou na torcida de futebol continua a nutrir o ódio pelos que não partilham da mesma fé. O preconceito, a estereotípiat atingem de tal maneira o juízo do fanático que ele não tem condições de exercer a sua função de discernimento e de crítica com serenidade e isenção de ânimo.

No final do aforismo “Mediação por meio da objetividade” (2009, p. 149) o filósofo aproxima a teoria da alienação do conceito de não-idêntico. Este se nos apresenta como aquele que habita um mundo que não é o nosso; é o estrangeiro. E o sujeito dominante, insatisfeito, porque não tem o controle sobre o estranho, que se lhe escapa, por sua idiosincrasia e esquisitice, aguça a avidez de incorporação, de perseguição. E finaliza o

fragmento com uma lapidar constatação: “Se o alheio não mais fosse perseguido, dificilmente continuaria a haver alienação”. Se o outro fosse respeitado por aquilo que ele é, do jeito que ele é, certamente estaríamos construindo uma sociedade mais justa, menos desumana.

Constatação similar desenvolverá o frankfurtiano no aforismo “Sobre a dialética da identidade”, ao analisar o parentesco entre o “princípio de troca” e o “princípio de identificação”; o primeiro por reduzir toda mercadoria ao conceito abstrato de tempo médio de trabalho; o segundo por identificar o conceito, que é universal, abstrato, ao objeto, real, histórico. Assim como o idealismo, enquanto sistema, tende a 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 à mercadoria, até as manifestações espirituais, culturais, pois assim ele se mantém senhor do mundo. E após analisar a falsidade do princípio de troca, pois troca o desigual como se fosse igual, lança-o contra o seu passado para ressaltar que ele, mesmo sendo o que é, representa um ponto avançado na história das relações de produção dos homens; e sua negação pura e simples representaria, pois, um retrocesso. Mas não para por aí. O princípio de troca é também uma promessa e tem que ser confrontado com seu amanhã, com sua utopia. Quando se faz a crítica à mercadoria como troca do igual que, no entanto, é desigual, como troca “da desigualdade na igualdade”, se busca, simultaneamente, mesmo sem o dizer, a realização de um ideal de troca livre e justa, que, no interior do sistema capitalista, é impossível. Nessa perspectiva, 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, mesmo que distante; é direção; é o chão materialista de Adorno nos entremeios da

negatividade de sua dialética; é a perspectiva de a dialética negativa ser superada e se realizar a síntese tão desejada. E então, ao final da análise do princípio de troca, explode a expressão profética do frankfurtiano: “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).

3) *A frieza ... o princípio fundamental da subjetividade burguesa ... sem a qual Auschwitz não teria sido possível.* No início de nossa exposição destacamos as duas principais manifestações da barbárie contemporânea para Theodor Adorno: as atitudes de ódio, de conflitos e a indiferença, a frieza burguesa. As atitudes de ódio, de conflitos se nos apresentam mais diretamente como bárbaras. É o que vemos cotidianamente nas telas dos noticiários. Em relação a elas, só uma ligeira informação. Sob o título “Barômetros de conflitos”, o Instituto de Heidelberg de Pesquisa Internacional de Conflitos apresentou resultados assustadores dos choques mais violentos no mundo; os números de conflitos violentos e guerras de 2011 foram os mais altos desde 1945. Os pesquisadores contaram 20 guerras e 166 conflitos desenvolvidos de forma violenta. E o instituto alemão projeta um acréscimo para o ano de 2012. No ano de 2010 haviam sido registrados seis guerras e 161 conflitos violentos. Em 2011, o Oriente Médio e a África foram os principais celeiros de conflitos. Três novas guerras, relacionadas com a ‘primavera Árabe’, eclodiram: no Iêmen, na Síria e na Líbia. Houve ainda um acirramento dos conflitos já existentes na Nigéria e no Sudão³. Essas são as atitudes de ódio e de violência que mais nos chocam no cotidiano e que, ao mesmo tempo, já nos familiarizamos com elas, pois estão distantes de nós, não nos tocam diretamente. Horrorizamos-nos com as notícias que as mídias nos trazem e, ao mesmo tempo,

³ Cf. <http://noticias.gospelprime.com.br/numero-de-guerras-no-mundo-triplicou-em-2011/>. Acessado em 01/03/2012

reafirmamos a ordem, a cordialidade, a atmosfera pacífica de nosso país. Mas, e as atitudes de indiferença, de frieza em relação ao outro, embora mais sutis, disfarçadas, não geram situações ainda mais violentas?

Theodor Adorno expõe as consequências funestas da indiferença e da frieza em diversos escritos tanto filosóficos e estéticos quanto educacionais. Vou examinar essa questão em dois deles, no ensaio “Educação após Auschwitz”, de 1965 e no aforismo “Depois de Auschwitz”, da “Dialética Negativa”, de 1966.

“Educação após Auschwitz” foi apresentada inicialmente como uma palestra transmitida no dia 18 de abril de 1965 na Rádio de Hessen. A expressão “depois de Auschwitz”, em forma de um estigma pungente, é tratada no ensaio sob o prisma da formação cultural. O pensador, tendo em vista os acontecimentos bárbaros de seu povo contra seu próprio povo e observando o tipo de educação que as famílias e as escolas propiciavam às crianças e jovens, “a educação pela dureza”, classifica-a como “basicamente errada” e orienta os indivíduos e os coletivos a tomar consciência desse processo, a não fomentar uma formação que priorize a dor e a capacidade de suportá-la, pois, para ele: “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” (1986a, p. 39).

A questão da frieza burguesa surge de maneira clara direta: “Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os demais (...), então Auschwitz não teria sido possível, pois as pessoas não o teriam aceito” (1986a, p. 42-43). Adorno justifica essa incisiva afirmativa com base em duas considerações: 1). as pessoas se importam apenas com aqueles aos quais se sentem ligadas por laços sanguíneos e/ou afetivos, os mais próximos; 2). a estrutura da sociedade burguesa não se fundamenta “na atração entre os homens”, como pensava Aristóteles em sua Política, mas sim “na busca do interesse próprio de cada um contra os interesses de todos os outros” (1986a, p. 42-43). Para o frankfurtiano, Hobbs, Freud e

outros têm razão. E caracteriza a frieza entre os indivíduos e, também, entre as “mônadas sociais” (os grupos, os gêneros, as classes, os povos, os coletivos, de maneira geral) como “uma regra geral de sobrevivência”. Os indivíduos e os coletivos protegem antes de tudo os próprios interesses para não correr risco algum de perdê-los em uma sociedade immanentemente competitiva e conflitiva. E a indiferença pelo outro, tanto dos indivíduos isolados, quanto dos coletivos que se protegem, geram o silêncio frente ao terror. A expressão é deveras pesada: “o silêncio frente ao terror”! o calar-se frente às injustiças contra o outro! Diz o frankfurtiano: “A frieza das mônadas sociais, do concorrente isolado, foi como indiferença ao destino dos outros, a condição para que bem poucos tivessem se agitado” (1986a, p. 43). Porque eu vou delatar uma injustiça social, a perseguição a um inocente, se isso pode me prejudicar profissional ou socialmente? É o silêncio diante da barbárie como resultado da indiferença para com o outro!

E aqui acontece uma coisa inusitada em escritos de Adorno. Ele, que sempre se preocupou com a teoria, com a reflexão, com os princípios, se surpreende apresentando orientações sobre o que fazer; mas não titubeia e continua:

Não me entendam mal. Não estou pregando o amor. Cultivá-lo me parece esforço vão; a ninguém caberia o direito de pregá-lo, porque a falta de amor hoje (...) é uma falha de todos, sem exceção. (...). Foi um dos maiores impulsos do cristianismo (...) o de eliminar a frieza que em tudo penetra. Mas a experiência fracassou; possivelmente porque não atingiu a ordem social que produz e reproduz a frieza. (1986a, 43)

E, como um bom kantiano que é, retoma o pressuposto iluminista de voltar-se ao sujeito, como um dos instrumentos imprescindíveis na conscientização da indiferença e dos motivos que a ela levaram. E defende sua posição reafirmando que, embora o esclarecimento não atinja diretamente o

mecanismo inconsciente do indivíduo, pode ajudá-lo na criação de um clima desfavorável aos extremismos (Cf. 1986a, p. 44).

Na Dialética Negativa, no terceiro modelo da Parte III, “Meditações sobre a Metafísica”, em seu primeiro aforismo, intitulado “Depois de Auschwitz”, a questão da frieza burguesa, aqui tratada filosoficamente, é retomada com toda força. Cito:

O sofrimento perenizante tem tanto direito à expressão quanto o martirizado tem de berrar; por isso, é bem provável que tenha sido falso afirmar que depois de Auschwitz não é mais possível escrever nenhum poema. Todavia, não é falsa a questão menos cultural de saber se ainda é possível viver depois de Auschwitz, se aquele que por acaso escapou quando deveria ter sido assassinado tem plenamente o direito à vida. Sua sobrevivência necessita já daquela frieza que é o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível: culpa drástica daquele que foi poupado. (2009, p. 300)

Para o frankfurtiano, persiste a sensação de que, *depois de Auschwitz*, toda afirmação de positividade da existência é um ato de injustiça contra as vítimas do *Progom*. Ele se utiliza dessa argumentação porque, enquanto judeu que é, continua sentindo na pele a dor contínua pelo que aconteceu com os seus idênticos? Certamente que sim; mas também porque, apesar do que aconteceu, a frieza burguesa, a indiferença pelo não-idêntico, continua alimentando o esquecimento das tragédias e preparando condições para que outras aconteçam. É categórica a afirmativa de que a frieza é princípio fundamental da subjetividade burguesa, subjetividade essa que o senso comum – as novelas, os noticiários, enfim, a indústria cultural –, mas também a escola, a igreja, os sindicatos, as políticas ajudam a construir, “sem violência”, progressivamente, intensivamente, no dia a dia, em cada um de nós. Adorno retoma aqui a terrível constatação já feita no ensaio educacional homônimo: sem essa frieza “Auschwitz não teria sido possível”. Auschwitz, o protótipo do genocídio, do holocausto, do *Progom*, uma das

barbáries paradigmáticas da luta histórica do homem contra o homem, só foi possível pela indiferença de um povo em relação a outro, de uma pessoa em relação à outra. No ensaio educacional “Teoria da Semiformação” (de 1959), Adorno já havia exposto as manifestações de indiferença dos dirigentes e executores do extermínio nos campos de concentração. Dizia ele: “Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (2010, p.10). E neste aforismo da *Dialética Negativa*, “Depois de Auschwitz”, retoma o sarcasmo e a indiferença desses mesmos exterminadores:

O que os sádicos diziam às suas vítimas nos campos de concentração, ‘Amanhã você vai sair como fumaça por essa chaminé e se mover em espirais em direção ao céu’, designa a indiferença da vida de todo indivíduo, uma indiferença para a qual se dirige toda a história (2009, p. 300).

Nessa citação, Adorno agrega uma nova conotação ao conceito de frieza burguesa. A atitude dos sádicos de Auschwitz caracteriza a “indiferença da vida de todo indivíduo, uma indiferença para a qual se dirige toda a história”. Ou seja, a atitude bárbara dos sádicos de Auschwitz, que nos horroriza, é-nos por demais familiar, pois se faz presente continuamente em nossa vida, é um *principium* que norteia a história das nações, das classes, dos gêneros, dos indivíduos construtores desta sociedade capitalista globalizada. Na análise de Adorno, transformamo-nos em expectador dos acontecimentos, das desgraças dos não-idênticos. Expectador: o que olha, observa, acompanha, mas não se move, não se toca, não se envolve. Enquanto expectador, o indivíduo oscila entre a ataraxia involuntária e o embrutecimento. A ataraxia involuntária é diferente da ataraxia estoica, pois, esta era resultado de uma ascese espiritual, de um domínio das paixões. A ataraxia involuntária é, a contrapelo, resultado de um ser dominado pelo sentimento de

impotência, de medo, de covardia; uma indiferença consentida. E, diz o frankfurtiano: “As duas coisas — a ataraxia involuntária e o embrutecimento — são vida falsa” (2009, p. 301).

A expressão “depois de Auschwitz”, como um pesadelo profundamente inquietante, se manifesta na filosofia negativa de Adorno em diversos momentos e, sempre, de forma pungente. Acima fizemos referência ao aforismo da Dialética Negativa, “Depois de Auschwitz”, que é de 1966. Mas já em 1949, poucos anos após o acontecido em Auschwitz, no ensaio “Crítica Cultural e Sociedade”, em que o autor questiona os críticos profissionais da cultura na Alemanha de sua época e, em contraposição à chamada crítica cultural externa e ideológica, propõe uma crítica dialética, imanente; ao final do referido ensaio, retoma a relação da cultura com a barbárie, presente na expressão “depois de Auschwitz”. Diz ele:

A crítica cultural defronta-se com o último degrau da dialética entre cultura e barbárie: é barbárie escrever um poema depois de Auschwitz, e isso também corrói o conhecimento que afirma por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo, em autossuficiente contemplação, ele não será capaz de enfrentar a absoluta reificação que, entre os seus pressupostos, teve o progresso do espírito como um dos seus elementos e que hoje se prepara para sugá-lo completamente. (1986c, p. 91)

No pequeno ensaio de 1967, “A arte é alegre”, publicado no IV livro das *Notas de Literatura*, volta o filósofo a fazer tristes referências à expressão “depois de Auschwitz”. O judeu, angustiado, continua a debater consigo mesmo se é possível a arte — enquanto “*crítica da feroz seriedade que a realidade impõe aos seres humanos*” e, ao mesmo tempo, “*promesse de bonheur*”, utopia de uma nova realidade —, ser alegre, depois do que aconteceu em Auschwitz. Argumenta ele:

A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma a alegria. A isto é forçada pelo que

aconteceu recentemente. A afirmativa de que depois de Auschwitz não é mais possível escrever poema, não deve ser cegamente interpretada, mas com certeza depois que Auschwitz se fez possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada na arte não é mais concebível. Objetivamente se degenera em cinismo, independente de quanto se apoie na bondade e na compreensão humanas. (2001, p. 15-16)

4) *A relação com a tecnologia intensifica, potencializa a frieza burguesa?* Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, quando exilados nos Estados Unidos, argumentam que a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida pela burguesia como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação. Dizem eles:

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. (...). A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. (...). 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 não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a *operation*, o procedimento eficaz. (1985, p.20)

Para os frankfurtianos, há uma ambiguidade na tecnologia, que não se resume apenas no uso que se faz dela: se é utilizada para o bem ela é eticamente correta; se é utilizada para o mal é falsa. Isso é verdade; mas a ambiguidade se manifesta de maneira incisiva, sobretudo, no interior da constituição da tecnologia. Essa constatação pode ser encontrada em pelo menos dois textos dos frankfurtianos: Na *Dialética do Esclarecimento*, quando dizem: “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” (1986, p. 48). Há uma intencionalidade de precisão e funcionalidade nos aparatos tecnológicos que, mesmo quando utilizados para minorar a dor dos homens, eles geram frieza, distância e manipulação. E no ensaio “Educação após Auschwitz”, quando Adorno afirma:

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. Por um lado, cada período produz aqueles tipos de caráter de que necessita socialmente – os chamados tipos de distribuição de energia psíquica. Um mundo como o atual (este ensaio é de 1965, BP), 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. (1986a, p. 41-42)

Na citação acima, 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 do sistema em determinado momento histórico. Assim ele se expressou no ensaio “Sobre Técnica e Humanismo”, escrito em 1953:

Sociedade e técnica se encontram entrelaçadas desde o início da nova era, de tal modo que perguntar sobre a prioridade da economia em relação à técnica ou vice-versa significa o mesmo que perguntar quem

nasceu primeiro: o ovo ou a galinha. E, se eu não me engano, a composição interna do trabalho técnico também é afetada por conta desse fato. Os objetivos sociais não são nada alheios àquilo que teriam que considerar. Não estou me referindo ao fato de que, particularmente, os desenvolvimentos tecnológicos mais decisivos de nosso tempo foram imediatamente criados através de uma paradoxal necessidade social, ou seja, a destruição dos meios de vida. Parece-me que a interdependência social vai mais além: a centralização do poder econômico forçou a própria técnica a tomar, de modo unilateral, o rumo de um sentido centralizado, de tal forma que a racionalização dos procedimentos técnicos é mais benéfica à produtividade do trabalho do que aos próprios trabalhadores. (2000, p. 6)

Mas admite Adorno que, apesar da fetichização da técnica, na contemporaneidade, ela poderia ser utilizada de maneira a trazer mais benefícios que malefícios aos homens. No ensaio “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, afirma: *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* (1986b, p. 70). Este texto de Adorno é de 1968. Em 20 de julho de 1969, o homem pisou pela primeira vez na lua.

5) *Considerações finais*. Se no tempo em que Theodor Adorno produzia suas reflexões sobre a técnica, anos 1940 a 1970, o mundo já estava tão completamente dominado por ela (Cf. 1986b, p. 62-63), o que pensar da presença da tecnologia em tempos de capitalismo global? A atual sociedade, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, caminha veloz no sentido de ser tornar, plenamente, uma sociedade digital. Este modelo, que já atingiu quase que integralmente a produção material, por exigências econômicas e ideológicas, avançou em direção às esferas da administração, da distribuição, da cultura, da educação e, cada vez mais, invade a privacidade dos indivíduos, tida, anteriormente, como sacrossanta: o descanso, a família, a subjetividade, as intimidades. E os nativos digitais, os imigrantes digitais, bem como os avessos aos

computadores, intimados pelas novas necessidades geradas pelas tecnologias, têm que se conformar às suas exigências e se modelarem sem reservas a seus mecanismos, se quiserem sobreviver, sem riscos, no entremeio das relações sociais vigentes. Não é apenas o lado econômico do sistema que impõe um conformismo controlador aos indivíduos da contemporaneidade; o lado tecnológico também e, de forma irresistível.

Se no tempo das tecnologias mecânicas do início da segunda metade do século passado, a indiferença, na análise de Theodor Adorno, era como que “o princípio fundamental da subjetividade burguesa”, a direção para onde caminhava toda a história, hoje, com o mundo globalizado no interior de nossos lares, com as tecnologias de informação e comunicação que nos coloca, em tempo real, em contato como que imediato com os acontecimentos do planeta, o prognóstico do frankfurtiano continua correto? A indiferença burguesa persiste em dirigir a história dos homens da era digital? Infelizmente, parece-me que sim; a relação com as novas tecnologias intensificou, potencializou a frieza burguesa. Mais do que nunca e graças a elas, nos transformamos em expectador dos acontecimentos, das desgraças do outro.

Sem dúvida, aumentaram extraordinariamente os canais que nos transmitem informações, notícias das diferentes partes do mundo; de um lado, nos sentimos tão próximos do não-eu, geograficamente distante e, até pouco tempo, ignorado. De outro lado, os conflitos, os terremotos, as destruições, as cenas de fome e de miséria, acompanhadas de cenas de extorsão e de corrupção, alimentam o nosso final de dia, os noticiários de nossas TVs. Tornamos observadores imparciais, insensíveis, mesmo que curiosos, dos fatos trágicos e dolorosos do não-eu. O sofrimento do não-idêntico visto pelos meios de comunicação se transformou em um acontecimento tão banal, corriqueiro, quanto o encontro com o morador de rua que dorme maltrapilho na calçada da avenida próxima de minha casa: passo, olho e continuo minha caminhada, indiferente a tudo, quando não o maltrato, o humilha ainda mais; alguns sadomasoquistas chegam até a colocar fogo no mendigo,

enquanto dorme. Foi a frieza burguesa uma das causas de Auschwitz; continua sendo a indiferença para com o outro a causa da criação de outros Auschwitz, como Dadaab, um campo de refugiados criado, em 1991, para acolher 90 mil somalis que fugiam da guerra de seu país; hoje vivem no mega-acampamento cerca de 270 mil refugiados africanos; como o massacre de Hama, na Síria, em 1982, em que as forças armadas bombardearam a cidade, contra uma sublevação, e estima-se entre 10.000 e 25.000 pessoas mortas na ação militar; a família al-Assad encontra-se no poder há cerca de 40 anos e o país está em estado de emergência, com as garantias constitucionais suspensas, desde 1962. São informações que chegam até nós pela internet, pelos jornais nacionais. E continuamos a oscilar tranquilamente entre a ataraxia involuntária e o embrutecimento.

6). *A dimensão ética da dialética negativa*. Termino essa exposição com o chamado à responsabilidade social que o judeu Theodor Adorno faz em relação ao não-idêntico. Diz ele, no aforismo “O privilégio da experiência” da *Dialética Negativa*

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes — uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante —, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade. (2009, p. 43)

Referências

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

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? **In:** COHN, G. **Theodor W. Adorno:** Sociologia. Trad. de Flavio Kothe. São Paulo: Ática, 1986b, p. 62-75.

ADORNO, T. W. Crítica Cultural e Sociedade. **In:** COHN, G. **Theodor W. Adorno:** Sociologia. Trad. de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1986c, p.76-91.

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

ADORNO, T. W. Sobre Técnica e Humanismo. Trad. de Antonio Álvaro Soares Zuin. São Carlos: UFSCar, 2010 (**publicação interna**).

ADORNO, T. W. A arte é alegre. **In:** PUCCI, B.; Zuin, A.; RAMOS-de-OLIVIERA, N. (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2001, p. 11-18.

ADORNO, T. W. A Educação contra a barbárie. **In:** ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 3ª edição, p. 155-168.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa.** Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009, 349 p.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. **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 Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, 254 p.

ADORNO, T.W e HORKHEIMER. Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento. **In:** ADORNO, T.W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 157-194.

XVII

Na educação escolar a frieza burguesa concretiza-se de forma especial, 2014 ¹

“... frieza (...) princípio fundamental da subjetividade burguesa.” (Adorno)

Foi com prazer e preocupação que aceitei o convite do amigo Andreas Gruschka para fazer a apresentação do livro *Frieza Burguesa e Pedagogia: moral burguesa na sociedade e na escola* aos leitores e educadores brasileiros; prazer por se tratar de um livro sobre a Educação, com fundamentos na dialética negativa de Theodor Adorno, escrito por um pesquisador a quem muito admiro; preocupação pela responsabilidade de colher os aspectos qualitativos de uma análise científica e crítica que encara de frente o negativo e nele se detêm sem medo de ser tachado de pessimista, descrente, cético.

O que levou o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação a se empenhar na tradução para o português e na edição deste Livro, publicado originalmente na Alemanha em 1994, portanto, há 20 anos, e tendo como objeto de estudos o processo educacional escolar alemão e a análise de casos educacionais típicos dos ramos de ensino daquele país? Que ensinamentos e reflexões este livro poderia trazer aos educadores brasileiros de nossos dias?

¹ Este texto foi escrito e publicado como “Apresentação” do livro de Andreas Gruschka, intitulado *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*, traduzido por Erika Hansen Gonçalves, Rita Amélia Teixeira Vilela, Maj-Lis Strunk e Antônio Zuin e publicado pela Autores Associados, de Campinas, em 2014, com apoio para a tradução do Instituto Goethe.

G.² é professor e pesquisador do *Institut für Pädagogik der Sekundarstufe*, da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt am Main, Alemanha. Seus estudos e pesquisas abordam as temáticas: Teoria Crítica da Pedagogia; Pesquisa Empírica da Formação; Teoria da Escola e de sua Mudança; Ontogênese da Ciência Burguesa. Escreveu, de 1985 até hoje, individualmente ou em parceria, cerca de 20 livros científicos, entre os quais se destacam: *Pedagogia negativa: introdução à Teoria Crítica da Pedagogia*, 1988; *Frieza burguesa e Pedagogia*, 1994; *Didática*, 2002; *Interpretações Fotográficas sobre Pedagogia*, 2005. Desde 1987, trabalha como editor da Revista "*Pädagogische Korrespondenz*", que se especializou, em seus 48 números editados, no estudo de pesquisas empíricas educacionais. Portanto, o autor do livro que estamos editando é um pesquisador experiente e produtivo nas questões educacionais escolares e que muito tem a nos dizer de seus estudos e pesquisas.

Conhecemos G. por ocasião do IV Congresso Internacional "Teoria Crítica e Educação", realizado na UNIMEP, Piracicaba, SP, em 2004, em que o educador alemão expôs e debateu o texto "A Pedagogia negativa como crítica da Pedagogia"³, e apresentou algumas ideias-chave contidas no livro que ora a Editora Autores Associados publica. Em 2005, Luiz Nabuco Lastória e eu tivemos a oportunidade de conviver com G. na Universidade de Frankfurt por um mês e as conversas e reflexões sobre questões educacionais ocuparam boa parte de nossa convivência. Em 2006, participou como conferencista do V Congresso Internacional "Teoria Crítica: Indústria Cultural, hoje", na UNIMEP, Piracicaba e debateu o tema "Escola, Didática e Indústria cultural", na perspectiva da metodologia

² G. está para Gruschka assim como K. está para Kafka.

³ Texto publicado como capítulo do livro *Experiência formativa & Emancipação*, pela Editora Nankin, São Paulo, em 2009, organizado por Bruno Pucci, Jorge de Almeida e Luiz A. Calmon Nabuco Lastória.

empírica em Educação⁴. Em 2012, ministrou conferência no VIII Congresso Internacional “Teoria Crítica: desafios na era digital”, realizado na UNESP de Araraquara, SP, e debateu o tema “Criadores de imagens: do reconhecimento visual à comunicação visual através da pintura renascentista e pós-renascentista”⁵, em que destaca as transformações históricas em nossa atenção visual, confronta o conhecimento visual proporcionado por imagens renascentistas com as representações elaboradas pela torrente de imagens que as técnicas fotográficas atuais nos apresentam e conclui: “Precisamos reaprender a entender visualmente, assim como também, da mesma forma, a ensinar”. Pelo contato frutífero e formativo desses 10 anos do pesquisador frankfurtiano com os educadores brasileiros, particularmente vinculados à Teoria Crítica da Sociedade, já estava na hora de um de seus livros principais vir à luz em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, agradecemos o apoio da Editora Autores Associados e dos quatro pesquisadores empenhados na difícil tarefa de traduzir um livro científico-filosófico alemão.

A ideia de o autor examinar o tema da frieza burguesa surgiu após a volta de um congresso sobre a atualidade da Teoria Crítica, na Alemanha, na década de 1980, ao considerar que os adeptos dessa teoria tinham dificuldade em relacionar criticamente os pensamentos de Adorno e Horkheimer com o diagnóstico do tempo em que viviam. Diz G., nos Agradecimentos, ao final do livro: “De repente, um de nós pensou no conceito da ‘frieza burguesa’ para caracterizar a indiferença vivida diante do estado falso da sociedade”.

O conceito de ‘frieza’ não é uma particularidade da era burguesa; antes, acompanha as manifestações dos homens

⁴ Texto publicado como capítulo do Livro *A Indústria Cultural Hoje*, pelo Boitempo Editorial, São Paulo, 2008, organizado por Fabio Durão, Antônio Zuin e Alexandre Vaz.

⁵ Texto publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica da Cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos*, pela Nankin Editorial, São Paulo, 2015, organizado por Ari F. Maia; Antônio Zuin; Luiz Nabuco Lastória.

desde seus primórdios, atinge a relação senhor-escravo, na antiguidade greco-romana, bem como a dos membros da igreja e da corte com os servos da terra na Idade Média. O extermínio dos índios pelos espanhóis e portugueses na América Latina nos séculos XVI e XVII foram, sem dúvida, expressões ferozes da frieza burguesa em sua fase colonialista. Mas em tempos do capitalismo desenvolvido, o conceito ganhou densidade e intensidade e os escritos filosófico-educacionais de Horkheimer e Adorno manifestam essa realidade de forma radical e pungente, como bem o demonstra G., na Parte I, item 2 “Frieza, o mal-estar moral na cultura na Teoria Crítica da sociedade”. Segundo ele, “o *topos* moral-filosófico central nos escritos de Horkheimer e Adorno foi o da frieza burguesa”. E, com fundamentação nos frankfurtianos, G. se propõe a desenvolver uma “Teoria da Frieza”.

Destaco duas intervenções de Adorno nessa perspectiva: a primeira extraída da palestra “Educação após Auschwitz”, de 1965, em que o autor coloca a responsabilidade pela barbárie do holocausto na indiferença existente entre os homens. “Se os homens não fossem (...) profundamente indiferentes ao que acontece com todos os homens (...) então Auschwitz não teria sido possível (1986, p. 42-43)”⁶. A segunda, de 1966, na *Dialética Negativa*, no terceiro modelo da Parte III, “Meditações sobre a Metafísica”, em seu primeiro aforismo intitulado “Depois de Auschwitz”, em que Adorno reafirma: “... frieza (...) princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível”. Cito o período inteiro para se entender a força da exposição de sua teoria:

O sofrimento perenizante tem tanto direito à expressão quanto o martirizado tem de berrar; por isso, é bem provável que tenha sido falso afirmar que depois de Auschwitz não é mais possível escrever nenhum poema. Todavia, não é falsa a questão menos

⁶ ADORNO, T. Educação após Auschwitz”. Trad. de Aldo Onesti. In COHN, G. *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986, p.33-45.

cultural de saber se ainda é possível viver depois de Auschwitz, se aquele que por acaso escapou quando deveria ter sido assassinado tem plenamente o direito à vida. Sua sobrevivência necessita já daquela frieza que é o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível: culpa drástica daquele que foi culpado”.⁷

Nas duas citações a formação da subjetividade das pessoas na sociedade capitalista é de tal maneira influenciada pela frieza, pela indiferença de um para com o outro, que a consequência dessa (de)formação é a barbárie. No ensaio educacional “Teoria da Semiformação” (de 1959), Adorno já havia exposto as reações de indiferença dos dirigentes e executores do extermínio nos campos de concentração: “Max Frisch observou que havia pessoas que se entregavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (2010, p. 10)⁸. A indiferença de um para com o outro, que para Adorno é o princípio fundamental da subjetividade burguesa, faz parte da constituição das relações de produção, tanto nas manifestações cotidianas dos indivíduos (“o homem lobo do próprio homem”), como nas articulações agressivas dos grupos, das classes, dos povos, dos coletivos, de maneira geral (“ele não faz parte de nossa gang”). “Os indivíduos e os coletivos protegem antes de tudo os próprios interesses para não correr risco algum

⁷ ADORNO, T. *Dialética Negativa*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009, p. 300.

⁸ ADORNO, T. W. “Teoria da Semiformação”. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCL, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; ZUIN, A.A.S. (Orgs.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisas*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

de perdê-los em uma sociedade imanentemente competitiva e conflitiva” (PUCCI, 2012, p. 9).⁹

E essa frieza, que brota com exuberância do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção delas derivadas, se fortalece ainda mais no interior das sociedades graças à eficiente contribuição do senso comum, da indústria cultural, mas também da escola, da igreja, dos sindicatos, das políticas, que ajudam a construir, “sem violência”, progressivamente, intensivamente, no dia-a-dia, em cada um de nós, a busca do interesse próprio de cada um em contraposição aos interesses do outro. É aqui, sobretudo, no contexto da educação escolar que G. se detém em profundidade e mostra, com precisão, a contradição entre o ideal de formação, de emancipação da escola desde os tempos de Comenius e o princípio de realidade da sociedade burguesa que orienta e governa o processo educacional no interior da escola. A Escola burguesa, pela sua própria concepção e história, alimenta a frieza burguesa dos discentes e dos docentes e é preciso se adaptar a essa realidade para poder sobreviver no interior da instituição.

O livro *Frieza Burguesa e Pedagogia: Moral burguesa na Sociedade e na Educação* é constituído por uma introdução e duas partes. Na Introdução, o autor expõe a contradição central que o leva a desenvolver pesquisas sobre a frieza burguesa: desde o Iluminismo a educação escolar é considerada a instância primeira para se praticar o moralmente desejável, para auxiliar a emancipação do indivíduo; porém as promessas e as metas do Iluminismo demandam algo impossível à/na escola da sociedade burguesa, fundamentada no princípio da troca. O processo educacional aspira ao desenvolvimento da solidariedade, da justiça social nos estudantes; porém as normatizações que presidem o desenrolar do ambiente

⁹ PUCCI, B. “Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais”. IN: *Cadernos IHU Ideias*. Ano 10, n. 172, 2012. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, p. 1-16. Ver o ensaio XVI deste *Ebook*.

formativo no interior da escola se deixam guiar pelos princípios da sociedade burguesa, em que os interesses individuais prevalecem sobre os interesses coletivos. Essa é a razão por que a Educação, mais do que qualquer outro campo, comprometida com o esclarecimento, não consegue através dos tempos desenvolver seu potencial libertador e formativo. “(...) a moral da Pedagogia está atrelada totalmente à imoralidade vigente nas estruturas da sociedade” (GRUSCHKA, 2014, p. XVII). E a razão instrumental não tem condições de realizar uma organização verdadeiramente humana da sociedade. Assumindo como objetivo primeiro do livro a exposição radical dessa contradição entre aspiração e realidade, o autor enfatiza:

A frieza burguesa na Pedagogia somente será descrita o suficiente quando se olhar para a capacidade e a deficiência dos educadores na prática em reduzir esta tensão, de tal maneira que as aspirações altas e a realidade fraca possam continuar existindo” (*Idem*, p. XVIII).

A primeira parte do livro se intitula “Frieza burguesa e sociedade”. Nesta, o autor desenvolve reflexões teórico-sociológicas sobre a problemática. Inicia-as, no tópico 1º., pela análise do conto de fadas de Wilhelm Hauff, de 1826, “O Coração Frio”, de caráter eminentemente burguês, que, nas entrelinhas, reflete a fase da constituição da sociedade capitalista na Alemanha. “Quem submete sua ação sistematicamente à lógica do lucro e só avalia tudo em função de sua vantagem, recebe necessariamente um coração frio, torna-se desapiedado, insensível e sem compaixão para com o próximo. Ele vende o seu coração” (GRUSCHKA, 2014, p. XIX). Há uma falsa ética econômica na sociedade burguesa que torna possível aumentar a riqueza pelo trabalho sem vender a alma ao mercado, sem enrijecer o coração.

No segundo tópico, como já vimos, G., com o apoio dos escritos de Horkheimer e Adorno, se propõe a compreender o

sentido da frieza, como o mal-estar moral da cultura burguesa. A frieza, enquanto expressão de uma atitude imoral diante dos sofrimentos e das desgraças dos outros, não foi criada pela burguesia em sua ânsia de ter mais e de dominar; mas, certamente, foi desenvolvida e potencializada indefinidamente por essa nova classe social em sua constituição histórica. Para o autor, os textos de Adorno e Horkheimer sobre o mal-estar moral na ordem burguesa permanecem atuais por dois motivos: porque “retomaram os fenômenos social-filosóficos da frieza”; e, sobretudo, porque “recuperaram os fenômenos, não de forma indignada ou acusatória, mas com intenção esclarecedora. Adorno e Horkheimer foram diagnosticadores insistentes da vida danificada” (*Idem*, p. XX). E com base nos livros *Dialética do Esclarecimento* (Adorno e Horkheimer), *Minima Moralia* (Adorno) e *Dialética Negativa* (Adorno), o autor defende a tese de que a frieza deve continuar existindo enquanto existirem as condições socioeconômicas capitalistas e que, portanto, nessa sociedade, a frieza só é passível de ser criticada, mas não de ser negada. É inegável nas reflexões de G. a atualidade e potencialidade crítica dos escritos de Adorno e Horkheimer.

No terceiro tópico desta primeira parte, “O Exterior Estrutural da Frieza”, o autor intenciona desenvolver uma explicação categorizada das bases materiais da frieza na sociedade burguesa. E nessa direção pontua alguns princípios que norteiam a sua explicação: a frieza deve, sim, ser atribuída aos homens, mas muito mais aos fundamentos da reprodução material na sociedade burguesa, da qual ela resulta; nessa sociedade, a concorrência do mercado não atinge apenas a esfera do trabalho, invade também outros setores da vida dos homens, como os das relações pessoais privadas e os das formas de comunicação; um dos postulados fundamentais da incipiente sociedade burguesa era a igualdade; porém, as regras do jogo da troca e da concorrência pressupõem que não pode haver uma igualdade entre todos os homens; com o evoluir da sociedade, os princípios burgueses se tornaram comuns a todos, tanto aos

operários quanto aos capitalistas. E, a contrapelo, “com a progressiva liberação da subjetividade na sociedade, não se instala apenas o isolamento dos homens, mas também o pensamento da reconciliação, o pensamento que também torna possível a crítica à frieza burguesa”. (GRUSCHKA, 2014, p. 82)

O quarto tópico, “O interior social-psicológico da frieza”, desenvolve uma análise fenomenológica da frieza e de suas antíteses. Inicialmente aborda-a como “uma emoção social” que se desenvolve como meio de adaptação ao princípio de realidade. Os homens se tornam frios em consequência de uma série de experiências sociais negativas com a frieza. O autor traz o exemplo de Horkheimer do político e do gerente que são gélidos em suas funções específicas e pais e maridos bondosos em suas casas; a frieza em um campo e o afeto em outro conseguem entender-se bem, como uma relação condicionada (*Idem*, p. 93). Em continuidade, a frieza é vista como categoria moral e como forma de reação à diferença entre aspiração e realidade; manifesta como o indivíduo se comporta diante de questões práticas de frieza. Afirma G. que, para Adorno, “a frieza está eficientemente imposta ao ser humano como um feitiço. (...). O mundo burguês é frio em si mesmo e o homem somente consegue viver nele se ele permitir tornar-se frio pelo mesmo”. E, portanto, “o primeiro de tudo seria ajudar à frieza a tomar consciência da origem de seu surgimento” (*Idem*, p. 96 e 101). Esta é, a meu ver, uma das propostas básicas de G. de como lidar com a frieza na sociedade e na escola burguesa: conscientizar-se de suas constantes manifestações; tornar-se frio para poder lidar com ela radicalmente.

A seguir o autor apresenta duas alternativas que manifestam as atitudes dos homens em contraposição à frieza: a reação acalorada e a atitude calorosa. Através de uma reação acalorada, os homens se esquecem da indiferença, da resignação, inflamam-se, mas a indignação emocional não soluciona o problema, pode até acentuá-lo, além de tornar o opositor o foco do problema. A segunda antítese da frieza é a

atitude calorosa, que é expressa quando nos colocamos na dor de alguém pela nossa capacidade de simpatia e empatia, particularmente como espectador de uma cena de barbárie; ela se manifesta também em “campanhas de solidariedade”, no desempenho de serviços sociais. Não deixa de ser uma atitude louvável; mas, comenta o autor, se o amor ao próximo já é difícil, o amor a distância se torna abstrato. E, nesses casos, as causas reais do sofrimento são ocultadas; atingimos apenas os sujeitos.

Como se pode observar, nessa primeira parte, a preocupação de G. é expor em termos históricos e filosóficos a tese da frieza burguesa como constitutiva da sociedade burguesa, sua fundamentação teórica, os princípios que a norteiam, suas formas de manifestação e as atitudes dos indivíduos na sociedade para combatê-la.

“Pedagogia e Frieza” é o título da segunda parte do livro, em que o autor relaciona à Pedagogia as reflexões teórico-sociológicas feitas até então sobre a frieza na sociedade burguesa. “Na Pedagogia, a frieza se concretiza de uma forma especial” (GRUSCHKA, 2014, p. 147). É importante observar que, em alemão, o termo Pedagogia abrange o campo da discussão teórica da educação e também a orientação da prática dos educadores. Todos os que exercem uma função educativa e/ou pesquisam a escola e os processos educacionais são pedagogos. Algumas “observações preliminares” são destacadas inicialmente. A primeira delas discorre sobre as “funções e postulados da Educação Pública”. E quais são essas funções que, progressivamente, se tornaram abrangentes e universais? O autor pontua: o imperativo de a sociedade produzir a subjetividade burguesa em seus novos membros através da escola que se fez mais apta do que a família para isso; o sistema público de ensino como lócus onde a geração em desenvolvimento aprende as tarefas que devem ser realizadas para a reprodução da sociedade, e desenvolve essa aprendizagem pela qualificação, seleção e legitimação de seus educandos. Nessa perspectiva, uma educação escolar crítica

deve problematizar tanto a forma de organização social da escola e o seu conteúdo, como também porque seu potencial crítico não é liberado no processo escolar; e, também, porque o sistema organiza a seleção dos estudantes de forma tão hábil e flexível, que as próprias vítimas o aceitam enquanto tal.

A seguir, ilustra os pressupostos anteriores com as metas pedagógicas baseadas na tríade liberdade, igualdade e fraternidade, os lemas da revolução burguesa, explicitando contradições. A Educação escolar interpreta a liberdade como um convite à produção da emancipação; mas, o aluno avaliado como autônomo é aquele que procede de acordo com a realidade, portanto, de acordo com uma heteronomia pré-determinada (GRUSCHKA, 2014, p. 122); a igualdade foi assumida pela educação escolar como o postulado da justiça, da garantia de chances iguais de formação através de uma estrutura escolar adequada, a chamada “formação geral”; mas, de um lado essas chances são distribuídas de forma desigual entre as crianças devido às diferenças de suas condições sociais; de outro lado a formação geral privilegia os conteúdos e valores que caracterizam antes os interesses da sociedade burguesa; por sua vez, o postulado da fraternidade gera também ambiguidades: como a solidariedade é violada fora da escola, a educação moral das crianças deveria ser focada nessa virtude social; mas a violência acontece também no interior da escola; e a própria estrutura funcional da escola se volta contra a solidariedade (*Idem*, p. 127).

O segundo tópico da segunda parte analisa as dimensões da “Teoria e Prática na Pedagogia”. Segundo o autor, a transformação das normas sociais em conceitos pedagógicos e em práticas escolares não acontece de forma arbitrária; decorre de uma força estruturante do próprio sistema e envolve todo o ambiente escolar. Os docentes, por exemplo, são levados a agir de maneira contrária a seus alvos; suas aulas deveriam alcançar todos os alunos, o que, na realidade, não acontece. Essa situação os leva a mostrar frieza sobretudo na recusa e no encobrimento

das contradições que surgem da tensão entre seus postulados e as funções. Com isso, o autor explicita a concepção teórica fundamental da frieza burguesa na educação escolar e identifica-a na prática pedagógica, tornando-a visível. Diz ele: “As contradições possuem o seu lado objetivo e o seu lado subjetivo. Frieza, como ela aqui está, no meio das contradições, questiona o modo de reação subjetiva a atribuições objetivas” (GRUSCHKA, 2014, p. 133). E se propõe a abordar com mais detalhes, nas seções seguintes, a estrutura dessas contradições.

Assim no subtópico “ser *versus* dever ser: uma contradição?”, examina inicialmente, a “possibilidade de reconstruir as contradições” e estabelece alguns eixos orientadores, entre eles: a contradição entre a aspiração e a realidade deve ser vista não como julgamento prévio de como deve ser, e sim como produto das condições da prática e da possibilidade de esclarecê-la; é necessário o esforço em investigar, de forma sistemática, as contradições sempre em cada caso especial, comparando a concepção deduzida do postulado com a prática oriunda dele (*Idem*, p. 140); a crítica radical deve se deter na análise da sabotagem do processo de formação ao invés de descrevê-lo da forma mais perfeita; a análise da contradição deve, pois, ser imanente. “(...) as contradições da sociedade burguesa, incrustadas nos conceitos fundamentais da Pedagogia, apenas podem ser determinadas claramente quando a Pedagogia puder ser especificada em sua aspiração enfática e esta for confrontada com a realidade”. G. estende ao objeto da crítica pedagógica à frieza uma expressão de Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*: “Não o bom, mas o ruim é que é o objeto da teoria!” (GRUSCHKA, 2014 p. 191)

No subtópico seguinte, examina um segundo pressuposto: “ser e dever ser na perspectiva da prática”, em que expõe considerações-chave: os educadores não só reproduzem as contradições ou se ajustam a elas, mas também as produzem no transcorrer do tempo, dando-lhes uma forma particular; é da confrontação da contradição entre norma e realidade que emerge

a necessidade do auto esclarecimento, não obstante ele vir acompanhado de perspectivas irritantes e até dolorosas (*Idem*, p. 150); os alunos também aprendem rapidamente a ser tornarem realistas, a reconhecerem que as coisas não são como foram prometidas (p. 154). Ou seja, prevalece na prática pedagógica a discrepância entre aspiração e realidade. Ter ciência dessa contradição é um caminho necessário para se poder avançar.

O tópico terceiro desta segunda parte traz o título “Conceitos de pedagogia e sua fundação ética”; nele o autor problematiza dois casos que se referem à questão da responsabilidade do educador, a partir da questão: “ele precisa se comportar como agente do princípio da realidade ou precisa proteger a criança dele o maior tempo possível?” (GRUSCHKA, 2014, p. 205). O primeiro caso, retirado da literatura, expõe a educação de Mogli na selva; Rudyard Kipling, em seu “O Livro da Selva”, utiliza a vida da selva como metáfora para a educação da sociedade; os educadores são forçados a rejeitar todas as fraquezas dos educandos e os aprendizes se transformam primeiramente em objetos passivos de adaptação da realidade (*Idem*, p. 205). O segundo caso refere-se à maneira como muitos teóricos e educadores reagem ao/no trato com a contradição, orientando sua prática por um catálogo de exigências de orientação rigidamente moralista, seja estabelecendo uma “ética pedagógica”, com a aplicação de determinações gerais a problemas práticos, ou seja, como o faz Leonhard Froese, criando um conjunto de fórmulas objetivas e moralmente justificadas para a atuação pedagógica, ou como procedeu Hartmut von Hentig, no contexto de um trabalho de aplicação da Bíblia, apresentando um decálogo de atitudes éticas das crianças e dos educadores. G. questiona todas essas propostas de solucionar as contradições entre os objetivos e a realidade a partir de princípios universais; estes partem do pressuposto de que é possível uma vida pedagógica correta em circunstâncias falsas; além de que, formulados abstratamente, independentes de cada caso, perdem grande parte de sua força teórico-prática.

No quarto tópico, o autor se propõe a rastrear o cotidiano da frieza burguesa em tarefas típicas da escola e seus efeitos nos alunos, pela apresentação de sete estudos relativos às quatro normas pedagógicas do sistema escolar: justiça, formação, solidariedade e emancipação. Na “dialética da justiça”, o professor na escola deve agir assim: de um lado, compreender cada aluno como uma personalidade de aprendizagem individual, com interesses e problemas específicos de aprendizagem: individualização do ensino. Por outro lado, o professor deve tratar todos os alunos de forma justa, não favorecendo ninguém. São apresentados e analisados dois estudos; o primeiro mostra o lado da individualização de ensino e se denomina: “Como o ensino na forma de cursos engendra diferenciação” (GRUSCHKA, 2014, p. 243). O autor assim finaliza a análise: “O documento dessa aula se torna exemplo para uma situação na qual a frieza subitamente se torna clara para todos os participantes” (*Idem*, p. 253); o segundo estudo se denomina “Como se pensa nos alunos medianos nos exames”, alunos que, na realidade, constituem a maior parte dos estudantes. G. conclui o estudo afirmando que o padrão de avaliação adotado nos exames, em relação aos alunos medianos, gera não apenas um problema didático, mas também um problema moral:

Por detrás da gentileza do modo de colocação do exercício se oculta exemplarmente a frieza com a qual os professores tratam certos alunos. A primeira parte do exercício alivia moralmente o professor, mas a maioria dos alunos perde, por meio dela, a chance de se desenvolver. (GRUSCHKA, 2014, p. 260-261)

Na “dialética da formação geral”, o autor empreende a tarefa de examinar um caso específico: “A passagem da escala dos primeiros dez números: uma das primeiras tarefas formativas das crianças”. O estudo se refere à dupla função da formação geral: a seleção geral e a qualificação geral nos primeiros quatro anos da escola fundamental. Como se lê na

nota de rodapé da p. 262, Formação (*Bildung*) significa formação plena do sujeito nas perspectivas de humanização, de conhecimento e da cultura. A formação geral (*Allgemeinbildung*) é o componente externo que contribui para a formação; é assegurada pela escola através dos componentes curriculares veiculadores de cultura geral, isso é, não profissionalizantes. O autor, na análise do caso, faz uma crítica à contradição existente entre esse tipo de ensino e a função formativa da aula: Diz ele: “Quanto maiores são os esforços didáticos para a preparação e execução da aula, mais fácil se deixa disfarçar a contradição não objetivamente solucionada entre o princípio da individualização e a padronização das crianças” (*Idem*, p. 274).

Na “Dialética da solidariedade”, o autor apresenta dois estudos que comprovam a fraqueza da escola quanto à realização dessa virtude. No primeiro, “Como se inicia a vida escolar?” (GRUSCHKA, 2014, p. 274-289), analisa, a partir do discurso de uma professora no início de um ano letivo de uma escola secundária do ramo ginásial, a maneira como a solidariedade é programaticamente concebida e justificada. Segundo G., o discurso pode não ter agradado a muitos, inclusive a ele, que o critica bastante, mas tocou num problema central e explosivo: “o do trato da moral pedagógica na escola, ou seja, aquilo que ela não é, mas que pretensamente desejaria ser”. O segundo caso, “Haxixe num mundo escolar mais saudável” (*Idem*, p. 289-300), refere-se à atitude dos diretores de uma escola secundária do ramo ginásial frente a alunos pegos fumando haxixe; tanto os diretores, quanto os professores não estavam preparados para tratar o caso de uma forma mais branda e menos emocional; propiciaram o surgimento de um conflito na escola. Por a escola ter-se tornado distante da realidade, ela se encontra despreparada para lidar com os alunos fumantes de droga.

A escola recusa ser solidária com aqueles que precisariam mais urgentemente de sua ajuda. Ela justifica isso por meio da

assistência preventiva para aqueles alunos que ainda não se envolveram com tal situação. Inadvertidamente, torna-se claro que a escola é sobrecarregada em relação à assistência quando as coisas se complicam (GRUSCHKA, 2014, p. 300).

Finalmente na “dialética da emancipação”, com o estudo de dois casos, o autor mostra que o conceito de emancipação compromete a educação escolar a capacitar os alunos a julgar e a criticar; no entanto as instituições de ensino desenvolvem a emancipação de modo predominantemente funcional, no sentido de qualificações e de direitos. O primeiro caso, “Trompe-l’oeil -- pinturas de alunos: de Enganos e Decepções” (*Idem*, p. 300-307), descreve e analisa a experiência de alunos do ensino médio na idealização e no embelezamento do prédio de sua escola, para se sentirem melhor no lugar onde passavam boa parte do dia. Escolheram um local que lembra um salão de encontros, de espera, onde se pode relaxar, “jogar conversa fora”, e lhe deram o nome significativo de oásis; planejaram a decoração; produziram uma cena da antiguidade grega no estilo *trompe-l’oeil*; além de que desenharam quatro palhaços coloridos no cenário seriamente construído, ironizando a atmosfera solene da tradição cultural clássica. Para G., o cenário mostra que os jovens aprenderam o espírito do *Gymnasium*, que se manifesta numa cultura de reflexão rica e como forma de lidar com a decepção e a resignação, “o ponto de fuga da experiência dolorosa de sua própria impotência” (*Idem*, p. 306).

No segundo estudo, “Como terminar a escola” (*Idem*, p. 307-318), o autor analisa um texto escrito por um aluno por ocasião do encerramento da educação secundária do ramo ginásial. O aluno, no caso, quer “aliviar a sua consciência”, acertar as contas com a escola, particularmente com um professor déspota e odiado. O aluno se vinga; e o professor, que infringe as formas de tratamentos tidas como normais, é vilipendiado. “Novamente, diz G., o protesto prova como a frieza se encontra nele cifrada” (*Idem*, p.331).

Como parte complementar deste tópico 4º, o autor desenvolve algumas “observações metodológicas finais sobre os procedimentos, conteúdos e resultados dos estudos da frieza” (GRUSCHKA, 2014, p. 318), com o objetivo de justificar o status científico dos sete estudos apresentados e avaliar sua validade. O autor ressalta que a orientação básica é retirada da proposta de Adorno, “de que a essência se deixa reconhecer somente através da contradição do existente em relação àquilo que pretende ser”, e das técnicas de procedimento vinculadas às regras da “hermenêutica objetivas” de Oevermann. Levanta e analisa questionamentos dos críticos em relação ao método, bem como comenta pesquisas afins desenvolvida por outro estudioso alemão, Klaus Hurrelmann, sobre o sofrimento dos alunos. E, ao final de suas observações, retoma uma afirmativa constante no desenvolvimento de suas pesquisas: “Sem a onipresença da frieza a escola não funcionaria. Ela não só trabalha simplesmente nivelando as situações por meio de um padrão, mas também por meio de variação e diferenciação” (*Idem*, p. 331).

No 5º. tópico da segunda parte, G. desenvolve “considerações sobre a ontogênese da frieza” (GRUSCHKA, 2014, p. 331-353), na perspectiva de avançar na construção de uma teoria, argumentando que, na interação socializadora da educação pública, a frieza é produzida pela aceitação, pelo desconhecimento e pela reprodução da contradição entre a aspiração moral e o efeito real da educação. O propósito do autor é confirmar a suspeita de Adorno e Horkheimer de que a frieza representa o padrão básico da subjetividade burguesa e explicar como as pessoas se tornam frias no decorrer de seu desenvolvimento pessoal. A psicologia, em suas diferentes especialidades, bem como explicações de estudiosos da problemática, podem ajudar nessa empreitada; mas não são suficientes. Em sequência, comenta rapidamente como se dá a perda da sensibilidade na infância, na juventude, na família, na escola, na transição para a fase adulta, e também nas atividades escolares dos professores, particularmente dos iniciantes que

atuam nas escolas sob a supervisão dos já experientes. E mesmo com a reforma pedagógica que propôs uma pedagogia calorosa em substituição a uma pedagogia fria, é impossível os professores, incluindo aqueles das escolas alternativas, estabelecerem vínculos intensos com todas as crianças e não serem confrontados com as normas institucionais no contexto da sociedade burguesa. E conclui esse tópico provocando os educadores e o próprio sistema escolar:

A polarização escolhida entre uma pedagogia fria e outra calorosa poderia, ao menos, ser completada por uma pedagogia instigante, através da qual, por exemplo, a própria contradição se tornaria o tema do esclarecimento. Entre o corpo docente, alguns professores que se dedicaram ao esclarecimento radical foram frequentemente marginalizados” (GRUSCHKA, 2014, p. 353-354).

No último tópico de seu livro, G. desenvolve “Observações finais sobre a gênese e transformação da frieza burguesa na história da pedagogia” (*Idem*, p. 354). Inicialmente levanta e questiona alguns problemas que são trazidos pelos críticos, tais como: as transformações e melhorias ocorridas no interior do sistema capitalista; a escola que na metade do século passado se caracteriza por uma educação fria e dura se tornou nos dias de hoje mais calorosa, mais acolhedora. Porém o autor – o livro todo já expressa isso – contesta:

(...) por meio dos estudos da frieza, pôde-se provar que a bela aparência engana. Pois a frieza é encontrada também no calor aparente, na avançada pedagogia do presente que se “adequa amistosamente às crianças” e se “centra no aluno”, uma vez que nada mudou decisivamente na base da sociedade burguesa” (GRUSCHKA, 2014 p. 359).

No subtópico “história e avaliação das práticas de punição” (*Idem*, p. 360-374), o autor tece considerações sobre a história das práticas punitivas, comparando-as com as atuais, destacando

que hoje os mecanismos de punição e de geração de frieza são mais sutis e, por meio deles, as crianças se tornam mais sensíveis a serem objetos da frieza e também ao hábito de apropriá-la. E mesmo o professor, que se comporta racionalmente, é tido como punidor, pelas notas boas e ruins que distribui e pelo poder que exerce sobre a criança no processo formativo. Na última parte da história e avaliação das punições, dialoga criticamente com Katharina Rutschky, que, em seu livro *Pedagogia sombria* (1977) coloca o educador pietista August Herrmann Francke como representante destacado de uma “educação como racionalização do sadismo” no trato com crianças. G., não obstante concordar com parte das colocações da autora, levanta outros aspectos educativos e sociais da pedagogia do pietista em seu tempo histórico.

No subtópico seguinte, “transformação e consciência da frieza”, o autor continua seu diálogo crítico com educadores da burguesia que tiveram importância e destaque nos séculos anteriores, entre eles: o jurista e filósofo Christian Thomasius (1655-1728), contemporâneo de Francke, que defende a aspiração à liberdade e autonomia na educação escolar; Heinrich Campe (1746-1818), reformador da pedagogia filantrópica, considerado o escritor da juventude, que propõe uma revisão geral da escola e da educação como um todo; Johann F. Herbart (1776-1841), considerado o fundador de uma pedagogia científica, em que descreve os pressupostos e as consequências de uma aprendizagem correta. Com respeito à pedagogia de Herbart, G. dialoga longa e criticamente com Hilbert Meyer, “um didático bem-sucedido” e contemporâneo seu, que defende a modernidade e atualidade do pedagogo Herbart e o apresenta como um educador do esclarecimento, em sua obra “Métodos de Ensino” (1988). G. o questiona radicalmente, parafraseando Horkheimer e Adorno:

“No final, o ensino que é cientificamente penetrado, na forma do esclarecimento pedagógico e do esclarecimento sobre a

pedagogia, regressa ao mito. (...). Assim, a pedagogia realiza a dialética do esclarecimento e estabelece, para a continuação das formas de existência, a única que lhe faz ser suportável: a frieza burguesa" (*Idem*, p. 392).

O último subtópico analisa as "implicações políticas da frieza e seu contexto". Como parte conclusiva do livro, na forma de considerações finais, o texto flui esteticamente na expressão das dimensões político-educacionais da frieza burguesa, de sua manutenção e sutileza gerada pelas reformas educacionais, de sua perpetuação numa sociedade que muda de estilo, mas continua opressiva e burocrática. Cito algumas delas:

Quanto mais a pedagogia se conscientiza de que o desenvolvimento em direção à autonomia ocorre sob as condições da heteronomia, mais forte a autonomia do homem é avaliada em oposição à do cidadão burguês. (GRUSHKA, 2014, p. 393)

Todas as pedagogias prometem mais ou menos a mesma coisa: a reconciliação feliz do desenvolvimento das forças individuais com os mandamentos da integração na sociedade burguesa. (*Idem*, p. 395)

A história da pedagogia, por meio do entrelaçamento de suas aspirações cada vez mais crescentes, de seus conceitos cada vez mais amplos e de suas práticas que se desenvolvem continuamente, demonstra como se consubstanciaram os componentes da frieza que são válidos para a atual pedagogia (*Idem*, p. 398).

Observando o livro no seu conjunto, podemos notar que G. na primeira parte, como filósofo da Educação competente que é, se detém analítica e reflexivamente na compreensão histórico-filosófica da frieza burguesa, como realidade constitutiva da sociedade capitalista, suas formas de manifestações e os tipos de reação dos indivíduos em contraposição a ela. Na segunda parte seu objetivo é trazer essa problemática para o terreno da Pedagogia, ou seja, para o

campo da discussão teórica da educação e também para a orientação da prática dos educadores. A formação escolar se torna o objeto primordial de suas investigações e reflexões. E então, através de um conjunto de métodos e técnicas de pesquisas vai construindo com solidez e profundidade uma argumentação que comprova a suspeita de Horkheimer e de Adorno, de que a frieza objetiva da sociedade burguesa é constitutiva da subjetividade dos docentes e discentes no interior da escola pública. Seus diferentes procedimentos metodológicos se complementam: analisa teoricamente como se manifestam as contradições entre ser e dever ser, entre realidade e aspiração, nas funções e nos postulados da Educação pública, bem como na teoria e prática da educação escolar; debate criticamente os conceitos de pedagogia e de sua fundamentação ética a partir de um modelo literário de uma proposta pedagógica predominantemente adaptativa, e também questiona projetos pedagógicos que se fundamentam em propostas éticas, em catálogos ou decálogos moralizantes. Enriquece sua argumentação com a abordagem minuciosa de sete casos de frieza sucedidos na prática pedagógica, tendo como referencial metodológico a hermenêutica objetiva de Oevermann; desenvolve elementos teóricos na perspectiva da constituição da ontogênese da frieza burguesa. E, finalmente, apresenta observações fundamentais sobre a origem e a transformação da frieza burguesa na história da pedagogia.

Quero ressaltar ainda o seguinte: à semelhança dos “modelos” apresentados por Adorno em sua *Dialética Negativa*, de 1966, os “casos de frieza burguesa”, descritos e criteriosamente analisados por G. nesta segunda parte do livro, não são exemplos que se limitam simplesmente a ilustrar as considerações teóricas feitas anteriormente; na medida em que conduzem a investigação para o que é realmente relevante para o tema, ajudam a elucidar o conceito da frieza captando-a, com vida, no domínio específico de sua realização.

A tensão ontológica entre ser e dever ser que cada um de nós vive no contexto da sociedade capitalista; a discrepância entre realidade e aspiração a que os educadores e os educandos

são submetidos no interior da escola burguesa, são realidades que nos acompanham o tempo todo, como cidadãos ou como educandos/educadores, em uma sociedade ou em uma escola que é fria e permanece fria por constituição histórica.

Valeu a pena ler e estudar este livro de G. para elaborar sua apresentação. Aprendi muito. Os leitores terão em mãos um instrumento instigante para desenvolver sua percepção crítica e enriquecer sua experiência formativa.

Piracicaba, 15 de fevereiro de 2014.

XVIII

Fragmentos éticos, filosóficos e educacionais para os dias de hoje, 2001 ¹

Os preconceitos produzem o enrijecimento dos indivíduos, conduzindo-os ao fechamento para qualquer experiência. Olhamos as pessoas e projetamos nelas os nossos recalques. (...) Olhamos as pessoas e definimos previamente em quais clichês elas se encaixam. Assim passamos a alimentar contra elas o nosso ódio e a nossa inveja (Silva, 2001)

Não quero neste ensaio falar dos elementos teóricos, metodológicos, nem do conteúdo ético-filosófico-educacional presente no livro que ora prefacio. Todos esses tópicos, muito bem desenvolvidos ao longo das páginas, refletem seriedade, dedicação à pesquisa, coerência e clareza na exposição. Certamente os leitores atentos e não apressados se sentirão instigados a um diálogo tenso e crítico com o autor. Quero apenas colher mensagens espalhadas furtivamente no transcorrer das palavras que compõem densamente as páginas desta obra.

O fio condutor das reflexões do autor é o pensamento de Max Horkheimer, filósofo frankfurtiano, que sombriamente analisa os entraves à cultura, à filosofia, à educação, presentes na organização da sociedade capitalista dos anos 1940 a 60. A *racionalização integral do mundo* deixa então de ser um fenômeno puramente aparente para embrenhar-se na constituição de todas as produções humanas: ciência e consciência, indivíduo e

¹ Este ensaio foi publicado como Prefácio do livro de Divino José da Silva, intitulado *Ética e Educação para a Sensibilidade em Max Horkheimer*, pela Editora de UNIJUÍ, em Ijuí, RS, em 2001.

coletividade, bens materiais e bens espirituais. O todo é invadido e submetido à racionalização, ao planejamento. As pessoas desde a mais tenra idade são levadas a se adaptarem à realidade da troca; só tem valor social o pensamento que justifica sua utilidade imediata; a cultura passa a se manifestar predominantemente como *artigo auxiliar da produção*. O pensamento de Horkheimer dos anos 1960 se torna pré-anúncio do domínio da razão instrumental no novo milênio!

Questões básicas, derivadas dessa lógica coercitiva, povoam o texto do referido livro. Em lugares diversos pergunta o autor: o que pode a filosofia contra o caráter administrado da sociedade contemporânea se ela própria se insere na perspectiva do iluminismo, base dessa mesma sociedade? Como encontrar atualidade para a “via crítica da razão”? como ser crítico no reino dos descartáveis sem banalizar a dor e o sofrimento? Como manter a denúncia sem torná-la supérflua? como educar para a sensibilidade indivíduos profundamente marcados pela “frieza”, pela “apatia”? como pensar uma ética da compaixão que possa atuar contra a insensibilidade dominante e não compactuar com a barbárie crescente? qual a validade de se pensar uma educação para a autonomia em um “mundo administrado” pela onipresença da razão instrumental? E o autor aborda pacientemente questão por questão, analisando-as densamente, buscando subsídios teóricos em clássicos do pensamento filosófico e ético (como Schopenhauer, Kant, Nietzsche), sem preocupação direta em apresentar receitas ou saídas falaciosas. Antes, leva o leitor a pensar, a fazer múltiplas relações com o objeto analisado, a não se deixar iludir pelas conciliações apressadas e infrutíferas. Suas considerações críticas são temperadas pela utopia negativa, na esperança de transformar a consciência das pessoas que vão atuar sobre o mundo danificado.

A força irresistível do progresso, as novas descobertas científicas, a aplicação de novas tecnologias — todos eles marcadamente gerenciados pelo mercado — desenvolveram nos seres humanos a síndrome da pressa e da funcionalidade: as

ações humanas devem ser realizadas bem e o mais rapidamente possível; tem mais valor para o sistema os produtos de utilidade imediata. Desatualizam-se rapidamente os instrumentos de trabalho, de cultura, de entretenimento; os valores morais, que constituíam a busca do homem pela autonomia individual, são vertiginosamente substituídos pelo *ethos* do consumo; as ideias científicas, filosóficas, culturais se sustentam socialmente se tiverem intencionalidade prática. Na realidade escolar, a síndrome da pressa e da funcionalidade se manifesta de maneira cada vez mais evidente: a valorização das disciplinas práticas e de utilidade profissional, a simplificação dos programas dos cursos para se adaptarem às leis do mercado, a invasão desenfreada de instrumentos “facilitadores” de aprendizagem nas salas de aula, a exigência de um contínuo aperfeiçoamento do docente para se lidar com as novas técnicas educacionais. Desenvolvem-se nos educadores, bem como nos demais profissionais, uma nova síndrome: a busca descomedida por novos cursos de “atualização”, para não serem descartados pelas mudanças. Divino, a partir de Horkheimer, nos chama a atenção para a dificuldade dos indivíduos, nos dias atuais, em construir experiências. As pessoas, quais turistas irrequietos, movimentam-se apressadamente de um lugar para outro, em busca de novidades, de “coisas básicas”. Enquanto a experiência, propriamente dita, exige “perder tempo” com as pessoas, com os objetos, exige o *otium* — o tempo reservado para fortalecer as coisas do espírito —, supõe um olhar longo e contemplativo sobre o mundo; enquanto o ritmo da produção, do mercado e do consumo cada vez mais absorve nossas potencialidades, reifica nossos sentidos, modela nossa cosmovisão.

O que dizer da cultura, caracterizada por Jurandir Freire Costa, como “a morada da ética” — por nela habitem as nossas mais elevadas aspirações morais —, quando a esfera dos valores contemporâneos vem sendo quase que integralmente absorvidos pela civilização, submetida aos interesses da

produção e da reprodução materiais?² (COSTA, 1994, p. 76). O que dizer da formação cultural que, segundo Theodor Adorno, necessariamente portava em seu conceito a “situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração”, e que, com a sobreposição da sociedade administrada, fez prevalecer os mecanismos de adaptação, a “superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional”³. Por sua vez, para Horkheimer — nos mostra o autor — se antes a realidade era confrontada com os conceitos regulados por algum ideal, hoje a própria realidade, na sua mais crua dureza, é elevada ao *status* de ideal, e o “ajustamento se torna o modelo para todos os tipos imagináveis de comportamento” (Silva, 2001, p. 37). Ajustar-se, adaptar-se, integrar-se eis o mandamento primeiro e fundamental da sobrevivência na sociedade do capital.

Divino nos mostra ainda, a partir de Horkheimer, como o preconceito, fruto de um conhecimento fragmentário e parcial — pré-conceito, pré-juízo, pré-julgamento — oculta comportamentos e sentimentos bárbaros, conscientes ou inconscientes, causados pelo caráter competitivo da sociedade ao longo da história. Horkheimer chama o conjunto de preconceitos de “cicatrizes psíquicas”, de “instintos destrutores reprimidos”. O preconceito acaba se transformando em “disposição do caráter”. Numa sociedade administrada, como a nossa, em que os esquemas da industrialização da cultura e de manipulação das pessoas, geram padronização, tipos e comportamentos estereotipados, o preconceito encontra um campo fértil de reprodução e de vigência. O que sai da normalidade, o diferente de nós, é tratado como *out side*, como inferior, como merecedor de ódio e de crueldade. O diferente, pela sua própria constituição histórica, gera instabilidade e

² COSTA, A *Ética e o Espelho da Cultura*, Ed. Rocco, 1994, p. 76.

³ ADORNO, T. W. “Teoria da Semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*, Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, dez/96, p. 391-392.

desconfiança. Merece ser perseguido. Horkheimer mostra assim que o preconceito não é criação da natureza; existe uma história oculta por detrás de sua manifestação. E essa história é permeada de dor, de injustiça, de repressão. Essa história deve ser narrada, para que o preconceito seja denunciado e abra perspectiva de ser superado.

Os preconceitos produzem o enrijecimento dos indivíduos, conduzindo-os ao fechamento para qualquer experiência. Olhamos as pessoas e projetamos nelas os nossos recalques. (...) Olhamos as pessoas e definimos previamente em quais clichês elas se encaixam. Assim passamos a alimentar contra elas o nosso ódio e a nossa inveja”. (SILVA, 2001, p. 183)

Numa crônica escrita por mim tempos atrás, sobre a história paralisada, tentei mostrar o quanto é difícil superar o preconceito. Assim concluo minha narrativa:

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. (...). 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. ⁴

O autor ressalta ainda o espaço privilegiado da filosofia nos escritos de Horkheimer. Na verdade, os dois são filósofos. A filosofia, como toda e qualquer expressão espiritual, se deixou contaminar pelo vírus histórico da razão instrumental. Perdeu sua potência, quando se colocou ao lado da ciência na justificação da realidade dada, quando quis se tornar também explicação dos fatos. Sofreu o controle das instâncias

⁴ Pucci, B. Crônicas Acadêmicas. In *Revista Comunicações* (PPGE/UNIMEP), Piracicaba, SP, v. 05, n.02, p. 220-223, 2000.

planificadoras das organizações sociais; esvaziou sua capacidade de negação. Passou a apoiar o sistema e colocou os pensadores de braços dados com os dirigentes. Positivizou-se. Horkheimer, fundamentado em Schopenhauer e em Marx, quer resgatar o potencial crítico da filosofia iluminista. Alia a seu materialismo histórico o poder do pessimismo no combate à resignação que tomou conta dos homens. É preciso despertar a razão da letargia e das falsas certezas do “mundo administrado”, lançando contra ela as manifestações infundáveis de dor e de sofrimento que maculam de sangue a história dos homens e a história do pensamento. Somente na desesperança, no desamparo em que os homens se deparam, é possível vislumbrar possibilidades de reação, esperanças de solidariedade. Com o auxílio de categorias freudianas, mostra que a filosofia pode ser um instrumento singular na ajuda do homem no contato com seus recalques. Através dos conceitos e, particularmente, da palavra, o sentido do que foi reprimido, os impulsos miméticos oprimidos, podem ser liberados. A filosofia se torna assim o esforço inaudito de chamar as coisas pelo seu próprio nome, quase como que se o nome identificasse plenamente aquilo que a coisa é. Escolher o conceito e a palavra para tentar nomear a coisa, procurar chamá-la pelo seu próprio nome é ter a coragem de descobrir a história de dor e de sofrimento nela coagulada. Daí o esforço negativo e rebelde da filosofia contra o estabelecido, contra o naturalizado; daí sua busca incessante em ir além de si mesma no pronunciamento do indizível. A filosofia se desdobra em narração; a narração em desnudamento, em revelação, em intervenção. Nessa perspectiva é possível se detectar o potencial educativo presente no processo de filosofar. A filosofia se torna educadora da própria razão, num sentido próximo ao da *Paideia*, na formação de indivíduo autônomos. Pode-se dizer que Horkheimer, mesmo escrevendo poucos ensaios sobre educação, se torna realmente um educador pela potencialidade pedagógica presente em seus livros filosóficos.

Linhas atrás falava da dificuldade de se fazer experiência num mundo de mudanças contínuas. As mudanças são velozes, a construção da experiência é morosa. Como manter a tensão entre a velocidade das mudanças e a morosidade da experiência e não ser atropelado pela primeira? Penso que isso seja fundamental. Não se trata de virar as costas ao progresso ininterrupto e buscar saudosamente os instrumentos artesanais do passado. O que caracteriza a formação, na perspectiva de Horkheimer, é a polaridade entre seus momentos de adaptação e de autonomia. O processo de adaptação supõe a imersão na sociedade administrada de hoje, o conhecimento mais profundo de suas leis, de suas ciências, de seus poderosos instrumentos funcionais. É preciso ser contemporâneo de seu tempo. O processo de autonomia, por sua vez, significa a afirmação do indivíduo contra o poder do social, o desenvolvimento de germens de resistência e de crítica à situação dada, a utilização consciente dos instrumentos de poder a serviço da emancipação. Servir-me-ei, sim, dos aparatos tecnológicos de última geração, a serviço de minha autonomia, mesmo sabendo que esses produtos trazem em si mesmo a intencionalidade do mercado. Penso que uma educação crítica nos dias de hoje não pode virar as costas para os instrumentos modernos de aprendizagem e de informação; mas também não pode dispensar os momentos de aprendizagens que exigem tempo, paciência, dedicação. A arte de construir experiência constitui um aprendizado fundamental na formação de nossos jovens apressados.

Meu olhar cansado e enviesado pelas múltiplas leituras frankfurtianas não me impediu de encontrar mensagens significativas e fecundas no livro ora analisado, e continuar com o autor um diálogo iniciado há muitos anos, por ocasião de seu mestrado, na Universidade Federal de São Carlos. Certamente você, leitor, atento, inquieto e não tão influenciável quanto eu, encontrará outros importantes espaços de diálogo e de questionamento às exposições contempladas no livro. Certamente, o processo de trazer as ideias de Horkheimer para

fertilizar as análises sobre “Ética e Educação para a sensibilidade” produzirá tensões, reações críticas e novas contribuições de todos aqueles que ainda não foram completamente integrados pelo mercado. Boa leitura!

Piracicaba, 28 de agosto de 2001.

XIX

Educação contra a Intolerância, 2006 ¹

Pensar é uma forma de agir, de resistir. Pensar é a base da formação. Como dizia Adorno: “Não há pensamento (...) que não tenha seu ‘telos’ prático. Qualquer meditação sobre a liberdade prolonga-se na concepção de sua possível produção. (Adorno, 1969)

Em maio de 1944, em Los Angeles, Califórnia, Theodor Adorno e Max Horkheimer terminaram de redigir o livro *Dialética do Esclarecimento* e um de seus ensaios se denominava “Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento”. Em sua primeira tese o texto afirma: “Os judeus são hoje o grupo que, tanto prática quanto teoricamente, atraem sobre si a vontade de destruição que uma falsa ordem social gerou dentro de si mesma. Eles são estigmatizados pelo mal absoluto como o mal absoluto”. O antissemitismo se manifestava como uma expressão insana da intolerância, que nesse momento recaía sobre os judeus — “Assim eles são de fato o povo escolhido” (1985, p. 157) —, mas outras nações, grupos ou pessoas seriam os próximos, em perdurando a falsa ordem social que engendra seus vermes de destruição. É o que dizem os autores nas páginas seguintes:

A cólera é descarregada sobre os desamparados que chamam a atenção. E como as vítimas são intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia

¹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*, organizado por Altair Alberto Fávero; Cláudio Almir Dalbosco; Telmo Marcon e publicado em 2006 pela Editora UFP/DAAD, Passo Fundo, RS, p. 404-418.

cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal. (1985, p. 160)

Em abril de 1968, Theodor Adorno participou de um debate com Hellmut Becker, educador alemão, na Rádio de Hessen sobre o tema “Educação contra a Barbárie”. Adorno, crítico declarado da indústria cultural, de 1959 a 1969, participou inúmeras vezes de programas de rádio proferindo palestras, participando de entrevistas, de debates. O rádio era uma das tecnologias mais avançadas e populares de comunicação de massas dos anos 1950, 1970. No debate entre o filósofo e o educador, a intolerância com pessoas, com grupos de pessoas, com nações inteiras se manifesta como uma das formas mais perversas de barbárie: elimina a pessoa ainda viva.

A presença da barbárie ou a perspectiva de seu retorno faz parte do contexto sociocultural e político de Adorno; sobretudo da ascensão do nazi-fascismo em 1933 até sua morte em 1969. Seus textos são um depoimento contínuo dessa verdade. Auschwitz, mas também Hiroshima e Nagasaki, tinham se manifestado como expressão plena da barbárie humana: nelas os homens foram sacrificados em nome do progresso, pela mediação das tecnologias mais avançadas da época.

A intolerância não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim geração permanente do processo civilizatório. Na conferência radiofônica de 1965, “Educação após Auschwitz”, que retoma análises das *Mínima Moralía*, de 1944-1947, Adorno, citando Freud, já teria pontuado: “A civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente (...) Se no próprio princípio da civilização está implícita a barbárie, então repeti-la tem algo de desesperador”². Adorno reafirma Benjamin, que na tese 07 sobre a história, assim tinha se expressado: “Nunca

² ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 33-4.

houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie”.³

Adorno constata a dificuldade de, no contexto do capitalismo de sua época, serem superadas as condições de violência construídas historicamente pelo homem. Nas *Mínima Moralía*, referindo-se à indústria cultural, diz: “Progresso e barbárie estão hoje, como cultura de massa, tão enredados que só uma ascese bárbara contra essa última e contra o progresso dos meios seria capaz de produzir de novo a não-barbárie”.⁴

No ensaio “Crítica Cultural e Sociedade”, escrito em 1949 e publicado em 1951, Adorno lança um grito agudo de dor contra a frialdade burguesa “È barbárie escrever um poema depois de Auschwitz”. Auschwitz se tornara o símbolo da insensibilidade humana, da intolerância do homem contra o próprio homem, em uma sociedade cada vez mais claustrófoba. As novas tecnologias da época são utilizadas nos campos de concentração a favor do progresso da ciência, antecedendo fenômenos da genética contemporânea. O contexto da dorida e provocadora expressão de Adorno assim se coloca:

Quanto mais totalitarista for a sociedade, tanto mais reificado estará também o espírito e tanto mais paradoxal será o seu intento de escapar por si mesmo à reificação. Mesmo a mais extremada consciência do perigo ameaça degenerar em conversa fiada. A crítica cultural defronta-se com o último degrau da dialética entre cultura e barbárie; é barbárie escrever um poema depois de Auschwitz, e isso também corrói o conhecimento que afirma porque hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo, em autossuficiente contemplação, ele não será capaz de enfrentar a absoluta reificação que, entre os seus pressupostos, teve o progresso do espírito como um dos seus elementos e que hoje se prepara para sugá-lo completamente”.⁵

³ BENJAMIN, *Teses sobre o conceito de História*, 1993, p. 225.

⁴ ADORNO, *Minima moralía: reflexões a partir da vida danificada*, 1992, p. 43.

⁵ ADORNO, *Crítica Cultural e Sociedade*, 1986, p. 9.

As diminutas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos objetivos – sociais e políticos –, que geram a intolerância, levam Adorno a enfatizar o lado subjetivo, psicológico das pessoas. Essa inflexão em direção ao sujeito aparece claramente na “Educação após Auschwitz”, de 1965: “É preciso conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos ...”⁶. Enquanto a indústria cultural e os donos do poder querem sujeitos enfraquecidos para melhor se adaptarem ao sistema que os devora, Adorno propõe a reconstrução da individualidade do sujeito na experiência com outros sujeitos, para que essa individualidade seja fonte impulsionadora de resistência. A volta ao sujeito continua enfática no debate radiofônico de 1968, “Educação contra a Barbárie”. Vejam como Adorno inicia sua participação:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. (...) Considero tão urgente impedir isto (o perigo de que toda esta civilização venha a explodir pela barbárie - BP), que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade”.⁷

A proposta de lutar contra a barbárie, contra a intolerância, através da educação já tinha sido afirmada por Adorno, na “Educação após Auschwitz”, referindo-se à reeducação do homem do campo — “Penso que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Evidentemente ela pressupõe um estudo da consciência e do

⁶ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 34.

⁷ ADORNO, *Educação contra a barbárie*, 1995, p. 155.

inconsciente da respectiva população”⁸ e em outra palestra radiofônica de 1965, “Tabus a respeito do professor”, onde se lê:

Se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. (...) Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.⁹

É verdade que Adorno está assustado com as recentes e impiedosas manifestações de intolerância, pois “na Alemanha aconteceu a mais horrível explosão de barbárie de todos os tempos”¹⁰. Os fantasmas de Auschwitz, do antissemitismo, mas também o potencial fascista presente nas pessoas mesmo em sociedades tidas como democráticas levam-no a buscar na educação um instrumento fundamental na ajuda da diminuição da barbárie. Adorno faz uma distinção clara entre manifestações de barbárie e de violência.

Entendo por barbárie — diz ele— 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 — e não apenas por não terem (...) experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, por um impulso de destruição. (ADORNO, 1995, p. 155).

Há no texto “Educação contra a Barbárie” outras expressões que caracterizam seu entendimento sobre essa questão: “momentos repressivos e regressivos no conceito de educação”; “práticas de atos que denunciam a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada das pessoas” (1995, p. 157 e 159).

⁸ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 37.

⁹ ADORNO, *Tabus a respeito do professor*, 1999, p. 176.

¹⁰ ADORNO, *Educação contra a barbárie*, 1995, p. 157.

No ensaio “Tabus a respeito do professor”, Adorno utiliza-se das expressões: “o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura” (Idem, 1999, p. 176), para caracterizar a intolerância.

Salienta ainda duas manifestações cotidianas de barbárie, a primeira, na prática do esporte, que, em muitas de suas modalidades, pela exacerbação da competitividade, pode gerar agressões, fanatismo, intolerância tanto dos participantes quanto dos torcedores; a segunda, na utilização do princípio de competição na educação escolar, como um método pedagógico por excelência, que pode se tornar, por sua vez, um instrumental reprodutivo da intensa competição presente no sistema capitalista, que transforma os homens em inimigos dos próprios homens, privilegiando, na lei da sobrevivência, o domínio dos mais fortes, dos mais ricos, dos mais armados. Diz ele: “É preciso desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão de barbárie” (ADORNO, 1995, p.162).

A barbárie é sempre um ato de violência; mas nem todo ato de violência é barbárie. Os estudantes secundaristas de Bremen que, por causa dos aumentos tarifários dos transportes, geraram distúrbios na rua — distúrbios estes caracterizados por um político da época como “formas bárbaras contra uma posição pública” — tem o aval crítico de Adorno.

Se existe algo que as manifestações dos secundaristas de Bremen demonstram, é precisamente a conclusão de que a educação política não foi tão inútil como sempre se afirma: isto é, que essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente”. (1995, p. 158-159)

A ira de Moises, que, ao descer do monte sagrado, após colóquio com Deus, encontra seu povo adorando um bezerro de ouro e quebra as pedras da lei (Êxodo, cap. 32); a ira de Jesus contra

os que faziam do templo um local de comércio — os vendilhões do templo; são atos de violência, mas não de barbárie.

Em que sentido a formação (*Bildung*), a educação escolar pode se transformar, para Adorno, em um instrumento fundamental na luta contra a intolerância? Como esclarecimento, como autorreflexão crítica, diz Adorno, na “Educação contra a Barbárie”:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na educação (...) então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. (1995, p. 157)

O esclarecimento, mesmo transformado em *ratio* – razão instrumental – em seu sinuoso percurso histórico e, por consequência, em promotor desenfreado de intolerância, contém em si mesmo o antídoto contra sua virulência, quando ele se volta frontalmente contra si mesmo.

A educação só teria sentido como educação para a autorreflexão crítica — afirma Adorno na “Educação após Auschwitz” — 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”. (1986, p 37)

A educação, enquanto esclarecimento crítico, pode criar um clima espiritual, cultural e social que ajude a diminuir as possibilidades de uma repetição; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível

Duas observações se fazem ainda necessárias para entender a reflexão de Adorno sobre a desbarbarização: primeira, o esclarecimento crítico não é privilégio da reflexão filosófica; a psicologia, enquanto atividade que pode levar à conscientização os mecanismos subjetivos, fortalece na pré-consciência determinadas contra instâncias, que ajudam a preparar um

clima desfavorável aos extremismos (1985, p. 44). Segunda, Adorno fazia questão de enfatizar que quando se referia à função do esclarecimento, de maneira alguma propunha a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Isto porque, inclusive, essa passividade inofensiva pode constituir ela própria uma forma de barbárie, à medida que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (1995, p. 164). Para ele, o esclarecimento consistia essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica, e, em consequência, sua capacidade de pensar, de resistir. Num dos aforismos do ensaio “Notas marginais sobre Teoria e Práxis”, de 1969, diz:

É evidente que o pensamento, ao qual difamam, fadiga inconvenientemente os práticos; ele dá muito trabalho, é demasiado prático. Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.¹¹

Mas isso tudo Adorno falava há quase quarenta anos atrás e sob o impacto ainda das tecnologias mecânicas que tinham propiciado as experiências seletivas e mortais de Auschwitz, as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, os aviões portadores de bombas e de destruição. A partir dos anos 1970 o nosso velho mundo foi sacudido por intensas ondas revolucionárias que geraram mudanças drásticas em nosso modo de produzir, de trabalhar, de viver e de pensar. Hoje, nos anos 2000, na análise de Laymert Garcia dos Santos — um dos estudiosos do impacto das novas tecnologias na vida dos homens contemporâneos — se quisermos compreender a sociedade em que vivemos, precisamos entender como a cultura vem sendo colonizada pelo capital e como tal colonização afeta a política, as lutas de resistências e os anseios de libertação. Sua hipótese:

¹¹ ADORNO, *Notas marginais sobre Teoria e Práxis*, 1995a, p. 208.

A ‘virada cibernética’ — enquanto centralidade da codificação e da digitalização do mundo na matéria inerte, no ser vivo e no objeto técnico — “selou a aliança entre o capital global e a tecnologia e conferiu à tecnociência a função de motor de uma acumulação que vai tomar o mundo existente como matéria-prima à disposição do trabalho tecnocientífico.”¹²

Portanto, percorremos uma realidade bem diferente da vivida por Adorno nos anos 1960. E os homens nesse novo momento do processo civilizador — com o avanço inimaginável da tecnociência e das novas tecnologias e com sua utilização cada vez mais destacada em todos os setores da sociedade — conseguiram dominar a barbárie e construir uma humanidade mais tolerante? Não é o que parecem demonstrar os fatos e as análises de pesquisadores críticos sobre a relação ciência, tecnologia e destino humano. Trago para o debate algumas dessas análises.

Vandana Shiva, cientista e ambientalista indiana, à semelhança de Adorno na “Educação após Auschwitz”, mostra que a tecnologia passou de meio a fim; que, ao invés de ser uma criação do homem a serviço de suas necessidades vitais, tornou-se um fim em si mesma e exige da natureza e da sociedade que se adaptem a ela; e tal adaptação se processa de maneira impositiva e violenta, em que nenhum custo social e ecológico é considerado excessivo. Em seu artigo “Biotecnologia e organismos geneticamente modificados – soluções ou novos problemas”, confronta dois grandes mitos da engenharia genética: o fim da fome e da desnutrição no Terceiro Mundo e o mito de que os organismos geneticamente modificados se equivalem aos produtos das lavouras convencionais; critica severamente as promessas de mais alimentos e de não existência de riscos advindas das sementes geneticamente modificadas. Para Vandana, tomando por base a realidade da Índia, os organismos geneticamente modificados representam uma

¹² SANTOS, *Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003, p. 10-11.

forma de controle corporativo sobre a agricultura, particularmente sobre os pequenos agricultores, por corporações globais.

(...) enquanto a plantação se desliga da terra, do solo, da biodiversidade e do clima e se associa a corporações e mercados globais, substituindo-se a generosidade da terra pela ganância de corporações, a viabilidade de pequenos agricultores e pequenas fazendas é destruída. Suicídios de agricultores são o sintoma mais trágico e dramático da crise de sobrevivência encarada pelos camponeses indianos.¹³

Para Vandana, as novas tecnologias são uma nova forma de predação *high tech*. Elas atacam a biodiversidade e a diversidade de culturas e de sistemas de conhecimento do mundo. Com a engenharia genética e com o patenteamento da vida, todo ser vivo — a bactéria, o rato, o homem — se torna potencialmente um patrimônio genético susceptível de ser apropriado, colonizado (*Apud* SANTOS, 2003, p. 78-80).

A escritora africana Nadine Gordimer, em artigo publicado no caderno “Mais” da Folha de São Paulo, “A face humana da globalização” (FSP, 2000, p. 10), levanta a questão do consumo no mundo de hoje e ressalta que 20% da população mundial consome 80% dos recursos produzidos no planeta, enquanto o restante, os “descartáveis”, sobrevivem com as migalhas. Nadine faz um apelo às gerações futuras para que enfrentem o crônico problema do desequilíbrio da distribuição. No entanto fica a questão: será que faz sentido acreditar na possibilidade de uma globalização com face humana? pergunta Laymert Garcia dos Santos no ensaio “Consumindo o futuro” (2003, p. 123-125).

Para ele, a globalização parece ser a consagração máxima do capitalismo e sua expansão tanto no plano macro quanto no micro atingiu níveis até então inimagináveis. Com a penetração

¹³ VANDANA, Biotecnologia e Organismos geneticamente modificados: soluções ou novos problemas, 2004, p. 35-36.

ao mesmo tempo global e molecular do capitalismo contemporâneo, instaurou-se uma espécie de situação conflitante: pois no momento mesmo em que as forças do capitalismo penetram em toda parte suscitando novas demandas, abrindo e aprofundando carências reais e imaginárias, fica evidente que o sistema passa a ser excludente por não poder, e sobretudo, por não ter interesse em incorporar a todos no universo dos consumidores. As promessas de que o desenvolvimento tecnocientífico iria acabar com a fome e a miséria no mundo e permitir a inclusão progressiva de todos numa sociedade moderna foram “deletadas”.

No Brasil, os excluídos — aqueles que imersos na imensa e extensa pobreza gerada pelo capitalismo, não participam do universo do consumo — representam grande parte da população. Mas, e os incluídos? O que passa com eles?

Com a consagração da aliança entre a tecnociência e a economia e com a política que dela decorre, os incluídos viram cada vez mais sua condição de cidadão ser reduzida à de consumidores. Portanto o direito de existir passa a coincidir com o direito de consumir. Consumir não mais por necessidade, mas por ansiedade; consumir e sobreviver se reforçam mutuamente. (SANTOS, 2003, p. 123-133)

Tanto os incluídos quanto os descartáveis encontram-se desarmados diante do capitalismo contemporâneo, que lhes reserva um futuro de carência, de ansiedade, de intolerância. À medida que, com as novas tecnologias, cresce a capacidade de eliminar de maneira duradoura a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência do sistema. É esta a crítica que Adorno e Horkheimer, em 1947, na *Dialética do Esclarecimento*, já faziam à razão instrumental, que criara as máquinas à sua imagem e semelhança, para substituí-la: Diziam eles:

Agora que uma parte do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e para o futuro. (1985, p 49)

Hoje, cada vez mais os supérfluos, indivíduos e nações inteiras, são alijados da humanidade. Já não são necessários nem mesmo como “guarda suplementar do sistema”, como “exército de reserva”. São absolutamente “descartáveis”.

Estamos vivendo na era da tele vigilância. As novas tecnologias, através de objetos aparentemente confiáveis, tornam banal a espionagem do indivíduo em todos os momentos de sua vida cotidiana. Com a ampliação ao infinito de vias *on line* e de telefones portáteis, que registram cada um dos gestos e deslocamentos, você renuncia voluntariamente a uma parte de sua autonomia e de sua intimidade. A vida privada cada vez mais se torna vulnerável e exposta às articulações dos que detém informações. Os objetos mais triviais estão sendo equipados com capacidade espantosa de espionagem e acoplados a locais nunca antes imaginados. Qual a vulnerabilidade do cidadão diante do poder das grandes corporações e do Estado de acessarem e manipularem seus dados capturados nas redes digitais? pergunta Laymert Garcia dos Santos. Nesta nova economia, a própria existência do indivíduo é posta em xeque mate. Aqueles que dissecam sua vida descendo a níveis microscópicos não mais o concebem como sujeitos e sim como geradores de informações prontas para serem manipuladas; o indivíduo, já tão sufocado pelos diversos coletivos da vida, dissolve-se em fluxos de dados. O *individuum*, aquele que é literalmente, indivisível, deixa de sê-lo, torna-se divisível, um conjunto de amostras, de dados para fins de mercados ou bancos (2003, p. 148).

Se a barbárie perdura em outras formas, de outras maneiras, potencializada ainda mais pelo alcance das novas tecnologias em seu conluio com o capital global, a proposta de Adorno de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” ainda tem sentido, atualidade e possibilidade? Parece-me que sim, apesar da terrível e contínua banalização que os meios de comunicação e o próprio processo educativo fizeram e fazem da intolerância que diuturnamente se descarrega sobre os homens. É preciso e urgente que a escola tome ou retome em suas mãos o processo de formação cultural (*die Bildung*), que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade do homem, e fortalece um modo de ser acrítico, pré-reflexivo, não racional e não espiritual.

A racionalidade que se apodera de nossos educadores e educandos para modelá-los de acordo com os objetivos da nova ordem, realiza uma espécie de darwinismo social e tecnológico, que favorece o desenvolvimento das “virtudes” do capital: o cálculo, a funcionalidade, a eficiência, a precisão em detrimento da formação humana. Se barbárie, intolerância, é justamente o contrário de formação cultural, o que se entende por esta? Vejamos o que responde Marilena Chauí:

Antes de tudo uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.¹⁴

¹⁴ CHAUI, *A universidade sob nova perspectiva*, 2003, p. 12.

Chamo a meu favor, para reforçar as ideias de Adorno sobre o objetivo primeiro da educação – a luta contra a barbárie, pelo esclarecimento –, Laymert Garcia dos Santos, que, em sua conferência “A informação após a virada cibernética”, diz:

Quando se chega a esse grau de penetração do capital na matéria mesma, ou na vida mesma, a gente não pode brincar. O inimigo é muito sofisticado e se quisermos lutar contra ele, seja no interior do processo, seja porque estamos fora dele, precisaremos conhecê-lo ... Uma lição que o próprio Marx nos deu foi a de estudar não as formas atrasadas do capitalismo – para tentar ver como os trabalhadores deveriam organizar a sua luta – mas sim de estudar as formas mais avançadas. (SANTOS, 2003, p. 77-78)

Referências

- ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- 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. Crítica cultural e Sociedade. Trad. Flávio R. Kothe. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática 1986, p. 76-91
- ADORNO, T.W. Educação contra a barbárie. In **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 155-168
- ADORNO, T.W. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. In **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- ADORNO, T.W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BENJAMIN, W. Teses sobre a História. In **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas, V. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, 6ª edição, p. 222-234.

CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**, 2003, nº 24, pp. 05-15.

GORDIMER, A face humana da globalização. In **Folha de São Paulo**, 30/01/2000, p.10.

PUCCI, B, RAMOS-de-OLIVEIRA, N. e ZUIN, A. A. S. Tabus a respeito do professor. In **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2001, 3ª edição, p. 157-176.

SANTOS, Laymert G. dos A informação após a virada cibernética. In SANTOS, L. G. dos et alii. **Revolução tecnológica, internet e socialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

SANTOS, Laymert. G. dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.

SHIVA, Vandana, Biotecnologia e Organismos geneticamente modificados: soluções ou novos problemas. In **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**. Biotecnologia & Sociedade. Piracicaba: Editora UNIMEP, Vol. 15, jan-abril/2004, nº 36, p. 35-44.

XX

Atualidade das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, 2003 ¹

A análise das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” (DEIM), 20 anos depois, está presente neste artigo, que procura entender no texto e contexto do documento as tensões religiosas, ideológicas e políticas daquele momento histórico. Confrontando abordagens de intelectuais metodistas e documentos construídos pela política acadêmica da UNIMEP, detecta indícios que apontam a substituição da linguagem profética e radical dos anos 1980 por terminologias brandas. E, diante da situação social ainda mais excludente e anti-humana dos anos 2000, levanta a questão da atualidade da “escolha clara pela vida, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem”.

O documento “Vida e Missão” representa um marco histórico no interior da Igreja Metodista brasileira. É um grito de liberdade contra o domínio da cultura alienígena, imposta historicamente às comunidades e às instituições formativas. Assim se expressa um grupo de teólogos metodistas, em março de 1982:

Os metodistas americanos representam o mesmo papel desempenhado por Constantino em relação à igreja primitiva, ou seja, a passagem da ética *ágape* da vida para a ética comprometida com o exercício do poder econômico (capitalista), gerador da anti-vida. ²

Ao mesmo tempo, “Vida e Missão” é afirmação de um compromisso com os pobres, com os oprimidos, com a igreja local,

¹ Este texto foi publicado na *Revista de Educação do COGEIME*, em 2003, v. 23, p. 35-44. COGEIME = Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação.

² Teólogos Metodistas. *Problemas para um Metodista pensar*, documento nº4 1, 1982, p. 21.

sob a inspiração evangélica³. É um grito de liberdade contra os valores capitalistas dominantes: individualismo; espírito de competição; utilitarismo; assistencialismo etc. Nesse sentido, o documento se constitui em uma crítica persistente e funda ao sistema econômico-político de então, com o propósito de “denunciar por palavras e pela prática todas as forças e instrumentos que oprimem e destroem a vida humana”⁴. É a presença da voz profética no interior da Igreja. Simultaneamente, é a afirmação de valores outros a serem construídos como realização de uma promessa primeira presente desde sempre na ideia de Cristianismo: solidariedade, o poder como serviço, justiça social. Assim diz o documento: “(...) fazemos uma escolha clara pela vida, manifesta em Jesus Cristo, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem”⁵.

“Vida e Missão” expressa, nos inícios dos anos 1980, um movimento de renovação no interior da Igreja Metodista brasileira. A contrário dos movimentos carismáticos e/ou pentecostais, apresenta um caráter progressista. Configura-se como um indicativo de retorno ao Cristianismo primitivo, ao início do movimento inovador de John Wesley no interior da Igreja Anglicana e, teologicamente, se assemelha a movimentos outros, cristãos ou não, que, naquele momento, apontavam a direção de uma sociedade justa, autônoma.

Desde a segunda metade dos anos 1970, o movimento pelas liberdades democráticas se fez forte como reação aos atos de repressão e violência do golpe militar de 1964. A organização dos sindicatos do ABC Paulista, as lutas pela anistia e pelos direitos humanos levantadas por políticos e por setores expressivos das igrejas cristãs, o surgimento e a força política das Comunidades Eclesiais de Base e de outras formas de

³ *Idem, Ibidem*, p. 4 e seguintes.

⁴ Igreja Metodista. “Planos para a vida e a missão da igreja”. In: *Vida e Missão*, 1982, p. 14 e 19.

⁵ *Idem, ibidem*, p. 13.

organização populares cristãs, o aparecimento de um número significativo de intelectuais militantes de esquerda (líderes cristãos, escritores, professores, universitários, artistas, profissionais liberais) desvinculados ou não dos antigos partidos políticos de esquerda, a criação do Partido dos Trabalhadores, todos esses movimentos dão o tom político da época. Economicamente, o golpe militar dos anos 1960 e 70 favoreceu a progressiva e irreversível integração do Brasil ao capitalismo monopolista internacional e a consequente presença diuturna de interesses estranhos em nossa política caseira. É nesse contexto social, econômico e político que surge o documento “Vida e Missão”.

O “Vida e Missão” e a UNIMEP

A política de privatização do ensino superior, a partir da segunda metade dos anos 1960, foi habilmente trabalhada pela Igreja Metodista, que abriu novos cursos superiores em suas instituições em Piracicaba, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Bernardo do Campo. Mas, sem dúvida, a criação da primeira universidade metodista no Brasil, a UNIMEP, em 1975, se transformou em um acontecimento político-educacional ímpar para os metodistas. Eram acentuadas as tensões entre setores conservadores e setores progressistas nas comunidades eclesiais e acadêmicas metodistas, nesse período que antecedeu e se seguiu à aprovação do documento “Vida e Missão”, em julho de 1982. Não as conheço em detalhes. Mas algumas das tensões acontecidas na UNIMEP, enquanto docente e membro da diretoria da Associação de Docentes, eu pude presenciar por dentro. Assim, por exemplo, a demissão de seu primeiro reitor, em 1978, abre um caminho auspicioso para os setores progressistas, que encontram na nova reitoria um aliado incomum e destemido na construção da primeira universidade metodista no Brasil. As tensões perpassam diversas atividades universitárias; manifestam-se nos debates

acadêmicos, nas questões administrativas, na presença marcante de segmentos metodistas no interior da universidade, nos movimentos políticos e sindicalistas dos docentes e discentes, nos atos ousados da reitoria, com apoio implícito e/ou explícito de setores hegemônicos da academia. A tentativa de tirar a reitoria do poder, em 1985, é apenas um momento de pico dessas tensões presentes intensamente nos acontecimentos da UNIMEP e da Igreja Metodista nos finais dos anos 1970 e boa parte dos anos 1980.

O documento “Vida e Missão” foi discutido e aprovado nesse clima de tensão dos anos 1980, e representa um avanço significativo das ideias progressistas no interior da Igreja Metodista e, por que não dizer, no interior do segmento universitário unimepiano. Expressões centrais contidas no documento evidenciam essa afirmativa. Cito algumas delas:

O Metodismo demonstra permanente compromisso com o bem estar da pessoa total, não só espiritual, mas também em seus aspectos sociais. (...) De modo especial os metodistas se preocupam com a situação de penúria e de miséria dos pobres. (...) os metodistas se comprometem com as lutas que visam a eliminar a pobreza e a exploração e toda forma de discriminação. ⁶

Ao analisar problemas relacionados ao trabalho, após caracterizá-lo como uma propriedade do ser humano e do próprio criador, e assinalar as experiências de sofrimento ou de libertação que ele propicia, assim se expressa “Vida e Missão”:

Esta experiência nos leva a: (...) colocarmo-nos a favor de relações justas entre empregadores e empregados, estando ao lado daqueles que são explorados em seu trabalho e daqueles que nem sequer conseguem trabalhar. ⁷

⁶ *Idem, ibidem*, p. 9-10.

⁷ *Idem, ibidem*, p. 16.

Ao apresentar o “Plano para as Áreas de Vida e Trabalho”, portanto para a área de ação social, assim reza o documento:

Propugnar por mudanças estruturais da sociedade que permitam a desmarginalização dos indivíduos e das populações pobres. (...) Identificar-se com o povo das periferias em seus problemas e lutas empenhando-se em ajudá-los a se unirem em comunidades de reflexão sobre a Palavra de Deus, de ajuda mútua, e de ação libertadora em seu próprio favor, através da descoberta de suas próprias possibilidades e direitos. ⁸

As “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” (DEIM), como parte do documento “Vida e Missão”, continuam e ratificam o tom progressista deste. A educação, sempre presente na ação da Igreja Metodista no Brasil, é vista como “instrumento de transformação social”⁹ e, portanto, como parte essencial do envolvimento da Igreja no processo de sua ação missionária. Expressões como: “educação comprometida com uma prática libertadora”; “diretrizes educacionais voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade”; “apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo”; “toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade”¹⁰; ... caracterizam a tônica social das diretrizes educacionais e a firme crença no potencial expressivo de libertação que a Igreja Metodista tem em mãos no atendimento de sua proposta básica: *Ite et docete*.¹¹

Enquanto proposta educacional crítica, as DEIM apresentam dois momentos diferentes e complementares de intervenção: o da denúncia e o do anúncio. Na verdade, o

⁸ *Idem, ibidem*, p. 18 e 20.

⁹ Igreja Metodista, 1982, p. 34.

¹⁰ Igreja Metodista, 1982, p. 22, 38, 40 e 41.

¹¹ *Ide e ensinai*.

primeiro momento é uma autodenúncia: as escolas metodistas foram perdendo progressivamente suas características inovadoras (suas dimensões políticas e sociais) e “passaram a ser reprodutoras da educação oficial”¹². Páginas adiante o texto é ainda mais explícito: “Até o momento, nossa ação educativa tem sido influenciada por ideias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas”.¹³

Como a crítica radical, por mais radical que seja, sempre aponta o sentido de seu inverso, no interior de sua negatividade já se encontram presentes perspectivas de mudanças, confirmadas de modo cabal pelas diretrizes práticas. O subitem IV – “O que devemos fazer” – apresenta os indicativos do difícil caminho a ser percorrido. Seleciono apenas alguns deles:

Identificar-se mais com a cultura brasileira e atender às principais necessidades do nosso povo; procurar a superação do modelo educacional vigente; motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação; despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.¹⁴

No caso específico da educação secular (a educação escolar praticada nas instituições de ensino metodistas), outros aspectos fundamentais devem ser observados, tais como: o ensino formal não se deve limitar a preparar para o mercado de trabalho; deverá igualmente despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade; as instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa

¹² Igreja Metodista, 1982, p. 35.

¹³ Igreja Metodista, 1982, p. 38.

¹⁴ Igreja Metodista, 1982, p. 39-40.

do povo; democratização contínua das práticas acadêmico-administrativas das instituições de ensino.¹⁵

O “Plano para a Vida e a Missão da Igreja” e as “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” são documentos contemporâneos de seu tempo e, simultaneamente, anacrônicos em seu tempo. Contemporâneos porque refletem as tensões históricas de um período fecundo e turbulento e como essas tensões foram oportuna e hegemonicamente canalizadas na perspectiva de uma mudança radical da educação formal e da própria sociedade. Os germens de uma profunda transformação educacional e social estavam presentes e atuantes na militância e nas reflexões de setores significativos da sociedade. E por isso vieram à tona e alimentaram teorias e ações utópicas e, ao mesmo tempo, tópicas, de um momento pleno de graça e de vida.

A competência teórica e hegemônica de setores progressistas da sociedade e suas sábias intervenções *in tempore oportuno* fez com que, em espaços sociais e culturais privilegiados, propostas semelhantes fossem aprovadas. Acontece que a maioria dos participantes das instituições em que essas propostas foram aprovadas era conservadora e acomodada com a situação estabelecida. Para esses, tais propostas eram avançadas demais, profanas, materialistas e, portanto, anacrônicas. Como construir a solidariedade, o consenso, a consolidação desses novos caminhos em um clima de conflito, de lutas ideológicas intensas e explícitas?

O contexto social, cultural e político dos anos 1980 permitia e aguçava beneficentemente essas tensões e possibilitava sonhos e utopias. Cabia, pois, aos construtores das promessas utópicas, por meio de procedimentos político-educacionais oportunos, fazer com que as promessas se tornassem realidade. E a educação tinha um papel fundamental em todos os momentos do processo emancipador. Como implantá-la nas instituições metodistas de ensino?

¹⁵ Igreja Metodista, 1982, p.41-42.

Dificuldades para a implantação do “Vida e Missão”

Dois artigos, publicados em dezembro de 1983 – quase um ano e meio após as DEIM –, colocam luzes sobre as possibilidades e as dificuldades dos dirigentes metodistas na implantação da nova proposta. O primeiro, “Considerações sobre a Operacionalização do Documento ‘Vida e Missão’”, de Davi Ferreira Barros e Almir de Souza Maia, é um texto crítico-analítico que se preocupa diretamente com a construção de uma nova prática acadêmico-administrativa. Há no artigo a aceitação explícita dos pressupostos básicos do documento “Vida e Missão”: “(...) não se trata de discutir o ‘por que fazer’, mas o ‘como fazer’ e ‘quando’”¹⁶. Os autores admitem que o documento em análise é um “sonho que uma igreja em séria crise de identidade se propõe, no anseio de reconciliar-se com a Missão” e que, ao aderirem ao sonho e com a visão de administradores, integrados no dia-a-dia de uma instituição de ensino metodista, vivem um impasse: administrar uma instituição com a visão capitalista e, ao mesmo tempo, com diretrizes que apontam para uma outra sociedade que não a capitalista. A pergunta que se colocam é esta: “como conviver com a contradição, como dar passos concretos na operacionalização do sonho?”¹⁷. Diria, em outros termos: como manter a tensão entre duas realidades que se negam: administrar e sonhar, ao mesmo tempo? Como não administrar o sonho?

Apresenta o artigo subsídios para uma estratégia de operacionalização da nova proposta, entre os quais destaco: adotar a estratégia da “vivência calculada”, valendo-se de todo e qualquer espaço disponível para a promoção da mudança almejada. O texto nomeia dois espaços privilegiados de atuação: a) entre o currículo mínimo e o currículo pleno, no ensino

¹⁶ D. F. Barros e A. S. Maia. “Considerações sobre a Operacionalização do Documento ‘Vida e Missão’”. In: *Reflexões sobre o documento “Vida e Missão”*, 1983, p. 5-12.

¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 5.

superior, por meio das disciplinas institucionais, que devem contar com docentes altamente preparados, competentes e sensíveis aos problemas das classes subalternas; b) uma maior descentralização das decisões: transformar as burocracias autoritárias em burocracias participativas, compartilhadas pelas pessoas que por elas sejam afetadas.¹⁸

O segundo artigo, “Análise do Documento ‘As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista’”¹⁹, de Elias Boaventura, então reitor da UNIMEP, apresenta três preocupações iniciais, entre as quais destaco a terceira: a necessidade de se indagar se a proposta contida no documento é realista e viável. Já no parágrafo final da primeira parte do texto, ao expor os elementos centrais do conteúdo do documento, o autor evidencia seu ponto de vista: “A proposta deixa claro que mesmo em uma sociedade de classes é possível dentro da educação formal uma prática educativa libertadora, que contribua para o avanço do processo em direção a uma sociedade mais justa”.²⁰

Na terceira parte do artigo, o autor procura extrair do documento sua implementação”, expressa em alguns pontos concretos: nas montagens dos currículos; na busca do relacionamento mais estreito com a comunidade; na criação de programas de educação popular; no combate aos males sociais e às injustiças; na democratização efetiva do processo decisório das instituições.²¹

Ao abordar a preocupação com a viabilidade da proposta, após apresentar seus dois principais obstáculos – a resistência no interior da própria Igreja e as dificuldades impostas pelo Estado burguês e pela “conservadora” camada média da população, que majoritariamente frequenta e sustenta a

¹⁸ *Idem, ibidem*, p. 9-10.

¹⁹ Elias Boaventura. “Análise do Documento ‘As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista’”. In: *Reflexões sobre o documento “Vida e Missão”*, 1983, p. 29-45.

²⁰ *Idem, ibidem*, p. 33.

²¹ *Idem, ibidem*, p. 38.

educação formal – e questioná-los, termina o texto resgatando o papel transformador da educação crítica:

Apesar de todas as contradições do Documento ou talvez, em função delas, transformações estão efetivadas, espaços vão sendo ocupados e de qualquer modo a prática educativa das Instituições Metodistas jamais será a mesma que vinha ocorrendo antes da existência do Documento.²²

“Vida e Missão” e UNIMEP, 20 anos depois! O sonho acabou? Conseguiram administrar o sonho? Os tempos são outros; as palavras são outras. Mas, e as promessas que outrora as palavras faziam ainda estão vivas? Pode ser cobrada sua realização? Ou já se deixaram congelar pelo vento gélido e pela água fria desses novos tempos plúmbeos?

É verdade, os tempos são outros! Os anos 1980 caracterizavam passos ainda lentos da integração da economia brasileira ao capitalismo mundial e os espaços de reação ao sistema, de perspectivas de transformações eram palpáveis, assumidos abertamente por um número significativo de indivíduos e de coletivos que apostavam confiantes no amanhã. A tensão entre conservadores e reacionários era exposta, gritante. Os ares da revolução cubana incendiavam as esperanças de nicaraguenses e de outras lutas populares latino-americanas. As Comunidades Eclesiais de Base e os teólogos da libertação confrontavam suas ideias no interior de suas igrejas e contra o Estado repressor. Os sindicatos e as associações de trabalhadores atuantes constituíram um espaço abrangente e fecundo de reivindicações trabalhistas e políticas. Os intelectuais de esquerda, leigos ou clérigos, religiosos ou não, agiam de forma organizada e persistente no interior de suas instituições. Surge um partido de trabalhadores explicitamente comprometido com os interesses da grande maioria da população. Os inimigos eram declarados, desafiantes.

²² *Idem, ibidem*, p. 44-45.

Os anos 2000 são outros! O processo de globalização da economia protege de maneira como que onisciente, onipresente e onipotente os interesses do capital; a ingerência imposta aos países mais pobres pelos ditames do Banco Mundial interfere decisivamente nas relações sociais, culturais e pessoais de seus cidadãos. A política econômica capitalista mundial gera cada vez mais desemprego, exclusão, marginalização de pessoas, de raças e de nações inteiras. As universidades se deixam guiar marcadamente pelos poderosos interesses do mercado. Os sindicatos atrofiam seu poder de força e de barganha. As tensões entre progressistas e conservadores no interior da sociedade civil, das universidades e das igrejas se diluem em aproximações respeitadas. A indústria da cultura, com a instrumentalização de tecnologias avançadas, invade, sempre mais, os recintos internos e espirituais das pessoas, tornando-as prisioneiras de suas próprias criações. O Partido dos Trabalhadores é obrigado a se articular com grandes empresários para se tornar mais assimilável aos eleitores. Como resgatar nos dias de hoje as palavras candentes e desestabilizadoras do “Vida e Missão”?

A UNIMEP, 20 anos depois

Vinte anos depois, olhando a UNIMEP, esse laboratório privilegiado de ensaio da Igreja Metodista e da universidade brasileira, podemos detectar nela, ainda, a presença construtiva dos impulsos de renovação provindos dos documentos de 1982?

A Universidade cresceu em número de *campi*, de cursos, de alunos, de professores, se fez sólida e competente em sua experiência administrativa, se fez respeitada na comunidade regional e nacional pela elevação do nível de seu corpo docente, pela sua produção científica e social, pela formação de profissionais que hoje ocupam lugares de destaque na sociedade brasileira. Mas o espírito do “Vida e Missão”, em sua radicalidade,

em que setores e momentos se manifesta forte e fértil no interior dela? Levanto algumas questões-tópicas para reflexão.

A política acadêmica da UNIMEP, construída coletivamente após intenso processo de debate e reflexão, tenta, a partir de categorias mais apropriadas aos anos 1990, implementar as diretrizes para a educação metodista dos anos 1980. A ética que orienta a constituição das categorias de seu documento básico é a “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade”²³. Por meio de uma terminologia mais elaborada academicamente que a presente no “Vida e Missão”, tenta o documento explicitar seu princípio ético:

Só haverá sociedade digna deste nome onde for possível o mais amplo compartilhar do bem comum, em bases sociais, econômicas e culturais justas e onde a participação democrática, na construção deste mesmo bem, seja amplamente garantida a todos.²⁴

Qual o poder crítico e emancipador desse documento-base que orienta a vida acadêmica em suas atividades primeiras, ensino, pesquisa e extensão? O tom de radicalidade (de ir às raízes) nele presente nos inícios dos anos 1990 tem ainda algo de profético a dizer para a UNIMEP dos anos 2000? Que ações críticas e transformadoras o “Política Acadêmica” ainda consegue inspirar nas atuais práticas acadêmicas da UNIMEP?

A UNIMEP dos anos 2000 é uma universidade em que todos os órgãos deliberativos e consultivos funcionam adequadamente, legislados por estatutos e regimentos devidamente aprovados pelos conselhos superiores. Conseguiu ela desenvolver em seu interior, de maneira efetiva e justa, uma maior descentralização das decisões, respeitando os interesses diferentes da mantenedora, dos funcionários e dos discentes? Ela está conseguindo administrar e sonhar ao mesmo tempo? Ou o sonho está muito bem administrado? Observo, de

²³ UNIMEP. *Política Acadêmica*, 1992, p. 21.

²⁴ *Idem, ibidem*, p. 24.

passagem, que a UNIMEP é a única universidade confessional brasileira em que uma associação de docentes vem construindo um espaço político-sindical de atuação contínua, livre e persistente há quase 25 anos.

As “disciplinas institucionais”, presentes em todos os cursos da universidade, estão dando a seus currículos plenos o tom profético da denúncia “das forças e instrumentos que oprimem e destroem a vida humana”? Essas disciplinas estão conseguindo fertilizar os currículos ou são tragadas pela implacável lógica do mercado que invade perversamente os espaços dos acadêmicos e das academias?

Na busca de seu relacionamento mais estreito com a comunidade, particularmente nos projetos/programas de extensão, o documento “Política Acadêmica” retoma o tom progressista e fecundo do “Vida e Missão”, ao enfatizar que tais projetos/programas

devem privilegiar a construção da cidadania aos segmentos da população que, numa dada conjuntura, constituem-se em forças sociais e políticas potencialmente transformadoras da sociedade, devido às tendências contraditórias de seu desenvolvimento histórico-social. (...) Os parâmetros para a escolha da população não são empíricos ou pragmáticos, mas ético-valorativos.²⁵

Esse participar intenso na construção da cidadania de segmentos potencialmente transformadores da população foi exercido com dedicação, apoio institucional e resultados positivos nos anos 1980 pela UNIMEP, por meio do expressivo trabalho de extensão, quando então essas experiências não faziam parte do coração da academia, funcionando quase como uma atividade para-universitária. Ao institucionalizar posteriormente a extensão, ao transformar seus agentes em funcionários e docentes dos departamentos universitários, ao exigir dos novos projetos o crivo e o acompanhamento

²⁵ *Idem, ibidem*, p. 25.

critérios dos pareceristas acadêmicos, continuou a extensão unimepiana com o encanto e com a potencialidade crítico-educativa dos anos 1980?

A UNIMEP, por meio de seus colegiados, de seu processo de ensino, pesquisa e produção científica tem se dedicado com firmeza ao combate aos males e às injustiças sociais que circundam nossa realidade, que oprimem indivíduos e coletivos nos dias de hoje? A ação educativa da UNIMEP tem ajudado seus participantes a “despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão”, como indicam as diretrizes educacionais de 1982? O que restou dos documentos de 1982?

O que foi possível avançar com eles, por meio deles? Onde estão aquelas palavras quentes e incandescentes que assustavam alguns e entusiasmavam outros? Está na hora de se fazer uma revisão deles? Ou talvez lembrar com saudades da força e da pujança que eles continham? Ou antes, não são essas palavras, esses documentos mais atualizados que antes? A situação social, econômica, política e cultural dos anos 2000 não se tornou ainda mais autoritária, excludente e anti-humana? Não está na hora de se retomar a “escolha clara pela vida, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem”?

Referências

BARROS, D. F. e MAIA, A. S. Considerações sobre a Operacionalização do Documento “Vida e Missão”. In: **Reflexões sobre o documento “Vida e Missão”**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1983.

BOAVENTURA, E. Análise do Documento “As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. In: **Reflexões sobre o documento “Vida e Missão”**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1983.

BOAVENTURA, E. Vinte Anos do Documento “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” (um enfoque unimepiano). In:

Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, ano 8, nº 1, junho de 2002, p. 218-233.

IGREJA METODISTA. Plano para a Vida e a Missão da Igreja. In: **Vida e Missão**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2ª ed., 1982, p. 07-32.

IGREJA METODISTA. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. In: **Vida e Missão**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2ª ed., 1982, p. 46-54.

IGREJA METODISTA. Credo Social da Igreja Metodista. In: **Vida e Missão**. Editora da UNIMEP, 2ª ed., 1982, p. 55-62.

TEÓLOGOS METODISTAS. Problemas para um Metodista pensar. **Documento nº 1**. Belo Horizonte, 1982 (publicação interna).

UNIMEP. Política Acadêmica. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1992.

XXI

Elias Boaventura, professor, orientador, reitor da UNIMEP: da coragem à generosidade, 2014 ¹

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP está celebrando, neste segundo semestre de 2002, trinta anos de existência ². No mês de setembro, de 24 a 27, acontecerá o simpósio comemorativo dos trinta anos da Pós-Graduação em Educação e estamos entrevistando algumas pessoas, alguns professores que foram significativos na construção dessa história. Hoje vamos entrevistar o Professor Elias Boaventura que, desde o início, acompanhou este Programa, porque quando o PPGE foi criado, em 1972, ele trabalhava na administração da UNIMEP, que, naquela ocasião, intitulava-se Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano. Ingressou no Programa de Pós-Graduação como aluno no primeiro semestre de 1973 e defendeu sua dissertação de mestrado em junho de 1978, sob orientação do Prof. José Luiz Sigrist. Em 1975, quando as Faculdades Integradas se transformaram em Universidade Metodista de Piracicaba, o Prof. Elias tornou-se seu primeiro vice-reitor, e depois, em 1978, reitor, cargo no qual permaneceu até 1986. Por consequência, nesse período acompanhou o PPGE como aluno e,

¹ Entrevista com o Prof. Dr. Elias Boaventura (PPGE/UNIMEP), realizada pelos docentes do PPGE Júlio Romero Ferreira e Bruno Pucci e republicada pela *Revista Comunicações* (PPGE/UNIMEP/Piracicaba), em 2014, v. 21/3, p. 35-60.

² Esta entrevista foi feita em 2002 e publicada pela *Revista Comunicações*, na edição 10.2 de 2003, quando o Prof. Elias Boaventura era professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. O Prof. Boaventura faleceu em janeiro de 2012, mas optamos por manter a entrevista conforme seu original, como se estivéssemos conversando com ele presentemente.

posteriormente, como administrador. A partir de 1986, quando deixou a reitoria, tornou-se professor do PPGE, função que desempenha até os dias de hoje. Portanto, é uma pessoa que acompanhou nosso Programa desde o início, tem uma experiência muito grande construída no PPGE e tem muita coisa para contar. Para participar dessa entrevista, estão aqui dois professores do PPGE: Júlio Romero Ferreira, que também está no PPGE há muito tempo e acompanhou de perto boa parte da trajetória unimepiana do Prof. Elias, além de ser professor do Programa desde 1986 e seu coordenador há seis anos; e Bruno Pucci, aluno da primeira turma do PPGE (1972), professor do Programa de 1979 a 1985 e de 1996 até hoje, ocupando, nesse momento, o cargo de coordenador.

Bruno: Professor Elias, gostaria que, inicialmente, você contasse um pouco de como veio parar no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Elias: Recebi convite para fazer curso em São Carlos. Eu estava em Manhuaçu, Minas Gerais, era diretor de uma escola e presidente do conselho diretor do Granbery, em Juiz de Fora. Nessa ocasião, o COGEIME ³, que era presidido pelo Dr. Bittencourt, tinha interesse na formação de pessoas qualificadas e convidou-me para fazer um curso em São Carlos, o que não foi possível, não sei por quais razões. Daí fiquei aqui nas Faculdades Integradas e cursei o mestrado. A intenção primeira do COGEIME era preparar quadros para a nova etapa do ensino metodista, que crescia em função da abertura oferecida pelo golpe militar de 1964, com a privatização do ensino superior. A Igreja havia aberto faculdades no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Lins e aqui; essa foi a razão porque vim para Piracicaba. A intenção foi transformar-me em membro do quadro que pudesse auxiliar no gerenciamento de instituições metodistas naquele momento estratégico.

³ Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino

Bruno: Você veio para Piracicaba e logo em seguida já assumiu funções administrativas nas Faculdades Integradas do IEP?

Elias: Assumi, inicialmente, a função de assessor do reitor, ligado ao setor de compras, verificação de preços, assistência à manutenção, além da função de conversação, de diálogo, pois o reitor precisava de alguém para mediar entendimentos. Essa era minha tarefa principal. Nessa função de assessor durei pouco; tenho a impressão de que foi só um ano. Daí eles me promoveram a diretor administrativo. Eu era um dos membros de um pequeno colegiado, junto com Enoc e Copatto. Este colegiado administrativo, na ausência do reitor, em viagem, tomava as decisões. Enoc era presidente desse colegiado e assim que foi criada a Universidade assumi a função de vice-reitor, que era uma função esvaziada, não tinha muito que fazer, porque o poder concentrava-se no reitor, Dr. Richard Eduard Senn. Mas eu também tinha um papel de mediação entre a reitoria e o Conselho Federal de Educação, porque este tinha grandes restrições a que tivéssemos um reitor norte-americano e era necessário alguém para conversar, para mediar. Eu frequentemente cumpro essa função com o segundo e o terceiro escalões do Conselho Federal de Educação, com os burocratas, tentando amainar essa resistência. Foi um período muito bom. Acredito que a contribuição foi razoável. Neste mesmo período, recebi a incumbência de atuar em mediações internas, muito delicadas, junto aos diversos segmentos, principalmente do professorado e também junto a diversos segmentos da cidade.

Bruno: E como foi que você, sendo assessor da reitoria e, depois, vice-reitor – portanto, alguém que estava participando diretamente da gestão de uma Universidade em sua fase organizativa –, conseguiu acompanhar o curso de pós-graduação em Educação? É verdade que você não demorou tanto tempo para defender sua dissertação de mestrado, pois iniciou no primeiro semestre de 1973 e já no primeiro semestre de 1978 defendeu a dissertação, demorando aproximadamente

cinco anos, coisa rara naquele tempo; além disso, você foi o primeiro a defender a dissertação na área de Administração Escolar, e a quarta defesa do PPGE. Fale um pouquinho de sua experiência de vida na pós-graduação. Como sentia a relação com os professores, com os colegas, com as disciplinas?

Elias: Quero classificar esse período de ruim, no sentido de que foi um período de dispersão e muito tenso. Ao mesmo tempo em que eu tinha que dar conta da administração, tinha que fazer o curso e, sobretudo, levar a efeito uma tarefa muito espinhosa, que era aquela de negociar. Eu era sempre o negociador da reitoria. Júlio se lembra, quando chegou dos Estados Unidos. Foram muitas as reuniões como vice-reitor; meu papel era esse. O reitor era mais um tecnocrata, um homem de muita visão administrativa, de muito arrojo, mas de estopim curto. Não tinha paciência para negociar; sobretudo, não tinha paciência para negociar com as esquerdas, das quais tinha ojeriza, consideradas por ele baderneiras, interessadas em tumultuar. E a pós-graduação foi logo ganhando a forma de um programa liderado por elas, porque vieram da PUC. Os professores vieram, trouxeram marca muito importante para a pós-graduação. Por isso é que eu digo que foi um período de muito desgaste, muita tensão. Para vocês terem uma ideia, tive que comparecer a um comício em homenagem ao golpe militar de 1964. Foi muito duro isso. O comício foi na praça e eu tive que ser uma nota destoante naquele encontro, no ato coordenado pelo Prof. Elias Sallum. Mas fui. O reitor pediu e era a minha tarefa. Fui, mas ele não gostou muito da minha atuação, porque ele queria que eu tivesse sido mais equilibrado; e ele tinha razão, apesar de que fui bastante equilibrado no meu ponto de vista. Ele tinha razão, porque eu era um representante dele e deveria ser seu porta-voz e não consegui, porque foi muito difícil fazer tanta transigência. Na pós-graduação havia um ambiente muito bom, de grande expectativa. Era a esperança da Instituição naquele momento. A possibilidade de crescer academicamente estava realmente na pós-graduação.

Era um programa, na época, considerado sério, bom, mas muito ousado, porque nasceu grande. Pode ser que minha memória esteja me traindo, mas creio que em número de cursos ele deveria ser maior do que hoje. Eram cursos de muitas naturezas, como História, Sociologia, Educação, Línguas e outros, todos tocados com quadros de fora, porque nós não tínhamos quadro nenhum. Mas ela representou uma grande esperança e fertilizou a Instituição. Quem trabalha mais no aspecto político via na pós-graduação um lugar para discussão. Por exemplo, no dia da minha dissertação, o pessoal de esquerda compareceu ali em massa, para debater, porque fui criando uma imagem que me foi um pouco prejudicial; acabei por me tornar suspeito perante a reitoria por minha aproximação com as áreas de esquerda. Minha dissertação já foi, nesse sentido, um momento de marcar posição. Era hora mesmo de clarear posição e definir espaço. Portanto, voltando à sua pergunta, a pós-graduação teve uma contribuição significativa naquele momento; foi a esperança, porque nossa imagem como Instituição não era a que se tem hoje; era uma imagem prejudicada, pois era muito ousada. A Instituição não era levada a sério; a qualidade de ensino era altamente questionada. Então a pós-graduação veio como que respaldar e melhorar o quadro. Tenho, hoje, na minha cabeça, que a contribuição foi altamente positiva, embora com muita reclamação, porque os professores estavam acostumados a um maior grau de liberdade, participação, de trabalho em colegiado e nossa administração era vertical, centralizadora, não dava espaço para um processo decisório mais amplo, como, aliás, era característico daquele momento, contaminado pelo autoritarismo dos militares.

Júlio: Elias, nessa época da sua defesa, essa questão da tensão interna na relação com a reitoria devia estar bastante forte, porque sua defesa é anterior à crise da sucessão de 1978.

Bruno: Um mês antes, praticamente...

Elias: Minha defesa explicitou essa tensão existente, porque o Prof. Sigrist, cavalheiro como sempre, achou por bem convidar o reitor como presidente de honra e o reitor não conseguiu ler a dissertação por falta de tempo. Ele só pegou a dissertação na véspera e havia algumas críticas ao sistema metodista, não muito contundentes, mas havia. Sobretudo havia uma crítica, que ele não aceitou de maneira nenhuma, sobre o aspecto centralizador do sistema e o desprezo que se fazia à memória. Por exemplo, a memória desta Instituição estava jogada num canto, um amontoado de livros, e fiz uma menção a este aspecto: “Nossa administração é centralizadora, pouco participativa e nada zelosa com referência à memória”. Minha crítica não era ao reitor, era ao sistema metodista, mas ele se ofendeu muito e reagiu negativamente, de modo bastante contundente e indelicado. A reação dele foi tão contundente que, quando voltei à reitoria, depois de aprovado e aplaudido (porque só tinha gente da esquerda na sala), ele me pediu desculpas, achou que nós não tínhamos mantido um diálogo decente e cristão ali na dissertação de mestrado, mas eu disse a ele que isso fazia parte da academia, que eu havia me sentido muito bem naquele debate e que ele não se preocupasse comigo, porque minha linha continuaria sendo aquela. Realmente eu era jovem e precipitado e, às vezes, conduzia a coisa de modo que hoje comportaria revisão. Se fosse hoje, eu não teria também aquela postura tão franca, tão deliberada, tão acintosa, como tive naquele momento. Mas foi bom, foi positivo. A dissertação, sobretudo em função desse atrito, teve uma repercussão extraordinária dentro da Igreja Metodista. Se vocês pegarem todas as dissertações escritas naquele momento (e “todas” aqui não é exagero, até porque eram poucas), elas citaram meu trabalho com a mesma reivindicação de abertura que eu pleiteava. Então essa dissertação permeou as instituições metodistas; foi muito solicitada. Tivemos que fazer cópias. Nela cometi erros de datas e outros e fico preocupado, porque muitas dissertações posteriores repetiram o mesmo erro, respaldando-se em mim, e não tinha jeito de pedir desculpas, nem de fazer errata,

porque ela já estava disseminada. Portanto, foi uma contribuição da pós-graduação muito grande, pela ausência de obras naquele momento. A pós-graduação iniciou uma fase nova nas instituições metodistas, onde, até então, as críticas acadêmicas eram sempre vistas com ódio, como disputa de poder e questões pessoais. Era algo doentio, que às vezes ainda ressurgiu.

Bruno: Voltando um pouco atrás. Você teve alguma participação na criação da pós-graduação ou foi uma iniciativa do Dr. Senn? O Dr. Senn consultou o trio que o assessorava ou foi um ato exclusivo dele?

Elias: Que eu me lembre, nós não fomos consultados. Ele era verticalista e com contatos muito bons com alguns reitores da região, e tinha uma visão de pesquisa da Universidade, uma visão teórica bastante razoável por influência de sua origem nos Estados Unidos. Acredito que ele não confiava academicamente em nós porque realmente éramos muito jovens, sem experiência universitária e com pouca experiência administrativa; eu não me lembro de ter sido consultado, não me lembro disso. Que eu me recorde, sua única consulta foi se convinha trazer o Prof. Neidson Rodrigues, porque, salvo engano, o Neidson já era mestre pela PUC de São Paulo, mas trazia alguma suspeição ideológica. Fui parcimonioso em minhas observações, mas o defendi.

Bruno: Ele foi orientando da Marilena Chauí.

Elias: É, não me lembro onde ele estava na época. Dr. Senn me falou: “Eu acho muito bom, mas me disseram que ele é de esquerda. Você sabe se é verdade?”. Eu respondi: “Que eu saiba, não. Ele é uma pessoa de centro”. E eu tive que falar isso com muita dificuldade, porque o Neidson realmente já estava caminhando para a esquerda. Em seguida, perguntei ao Dr. Senn: “O que é ser de esquerda para o senhor?”. Ele foi seco e respondeu: “Isto não vem ao caso agora; importa que ele seja competente e honesto”. O Prof. Neidson veio em função da Comunicação e também em função da pós-graduação. Mas não

me lembro de ele ter consultado mais gente; ele consultava muito o pessoal da PUC de São Paulo – Severino, Saviani e outros.

Bruno: Voltando à sua dissertação de mestrado: “A educação metodista no Brasil: origem, evolução e ideologia”. A palavra “ideologia”, no título, nesse momento era bem significativa, e a tensão do Dr. Senn tinha a ver também com o fato de a Igreja Metodista estar num processo de tornar-se mais brasileira, menos norte-americana – ou essa perspectiva já tinha sido superada?

Elias: Vou dizer a você, que, naquele momento, a Igreja Metodista estava muito assustada. Houve, em 1968, uma rebelião na Faculdade de Teologia de Rudge Ramos, em São Bernardo, e ela perdeu grande número de seminaristas. Por essa ocasião, houve rebelião também no “ninho do saber”, a Faculdade de Teologia da Igreja Presbiteriana em Campinas. Os jovens metodistas, seminaristas e a juventude, que na época era muito forte, não concordavam com a parceria da Igreja Metodista com o Governo Militar, e a Igreja Metodista foi efetivamente parceira, tanto em parte de seu episcopado como em parte de seu ministério. Os metodistas foram parceiros e chegaram a ser coniventes. O João dos Reis registra em sua tese de doutorado, e há outros registros também de que a UNIMEP foi criada para fazer parte de um tripé com a PUC de Campinas e Mogi das Cruzes, e ela deveria representar um tipo de resistência à Universidade de São Carlos, que eles, em Brasília, chamavam de “Universidade da greve permanente”, à PUC de São Paulo e também à UNICAMP, que já caminhavam nessa direção. Nossa Universidade deveria demonstrar, junto com essas outras, que seria possível fazer uma universidade questionadora, crítica, sem ser uma universidade baderneira, como era a expressão que se usava na época. Então, esse era nosso papel. Gosto muito da ideia de que cada coisa traz em si o seu contrário, e isto ocorreu com a UNIMEP. Ela frustrou a área conservadora da Igreja e a truculência militar. Hoje eu me

orgulho muito em ter sido útil a este desiderato e ter ajudado a Igreja Metodista a evitar este danoso erro.

Bruno: Fale um pouco mais sobre a tensão entre a Igreja brasileira e a Igreja americana.

Elias: Esta tensão entre as duas Igrejas é histórica, e creio que teve seu ponto máximo nas décadas de 1920 e 1930. Não me parece que isto tenha tido influência maior nas crises de 1970 e 1980. Já dissemos, em algum momento, que a UNIMEP gozava de muita simpatia da junta norte-americana que, por meio de seus emissários, chegou a participar de vários eventos.

Júlio: Então nós estamos aí no final da década de 1970. O senhor assumiu como reitor a partir de julho de 1978.

Elias: Houve um período de seis meses em que eu fui interino, logo após a saída do Dr. Senn.

Júlio: Foi o primeiro de seus dois mandatos? Oficialmente foi em 1979. Na pós-graduação, na realidade, alguns dos programas não continuaram, acho que até por causa dessa questão da dependência de professores externos, e chegou o momento em que nós ficamos apenas com o Programa de Educação. Só mais recentemente foram sendo abertos outros Programas de pós-graduação. Não sei se o senhor concorda com uma coisa. A UNIMEP, naquela época, estava acelerando os programas de pós-graduação, criando centros, expandindo sua estrutura física, porque não tinha como ficar no campus centro. Mas acho que a pós-graduação era uma coisa meio estranha, pelo menos para parte da comunidade universitária. Essa questão da própria condição de trabalho dos professores da pós-graduação e o sistema de custo eram muito diferentes da história da própria Instituição. Acho que foi uma experiência muito importante da Instituição, que tinha, em algumas áreas, a mentalidade de um grande colégio, e também nessa linha política, porque naquele momento a pós-graduação – não só

aqui, mas em outras universidades do Brasil – começou a produzir esse pensamento crítico que não havia na graduação. Então acho que a UNIMEP, a partir dali, começou a ter essa respeitabilidade a partir de um pensamento mais à esquerda dentro da Universidade, dos professores e na administração.

Elias: Nós crescemos como instituição de modo inconsequente, bastante inconsequente. Vocês imaginam uma Faculdade de Educação Física sem piscina, sem quadra de esporte? Pois nossa Faculdade era assim: não havia piscina, não havia quadra, era tudo alugado. Uma Universidade sem biblioteca: a nossa biblioteca era paupérrima. Ela foi reprovada, na época, pelo Conselho Federal de Educação. E as engenharias? A origem delas é traumática. Essas engenharias de Santa Bárbara provocaram grandes sofrimentos para nós. Não havia máquinas, não havia oficina, não havia nada. Era sala de aula como sala de aula do curso de Direito antigo; era uma Universidade desacreditada, e com razão: um amontoado de cursos abertos comodamente. Quero insistir que, para dirigir esses cursos, foram recrutados jovens com pouca experiência universitária e sem títulos. De repente, entra uma pós-graduação prevalentemente de gente titulada e com todos os privilégios que a graduação não tinha. A pós-graduação pedia e levava; a graduação não tinha esses privilégios de horário, de gente de fora; daí uma certa ojeriza interna à pós-graduação. Não sei se essa ojeriza acabou... Hoje faço a mesma pergunta. Não sei se nós, da pós-graduação, não temos uma situação ainda diferenciada em relação à graduação; nem sei se é possível manter um Programa de Pós-Graduação sério como esse sem esses privilégios. Na época, a pós-graduação chegou assim, para entrar em uma Universidade que só pensava em quantidade, preocupada com as dívidas, com a aquisição de patrimônio, porque ela se transformou em Universidade, e essa transformação exigia muito. Quero relatar uma experiência nesse sentido. Fui a um Conselho Geral da Igreja Metodista no Bennett para pedir que a propriedade aqui passasse em nome

do IEP. Canonicamente era impossível. Depois de mais de quatro horas de discussão, o Conselho Geral chegou à seguinte conclusão: “Você volta. Diga ao seu Reitor que você nunca esteve aqui, não trouxe o pedido. O Conselho não tomou conhecimento. Vocês decidam. O que vocês decidirem nós teremos depois que ver; não deixem de decidir”. Essa foi a decisão. Dr. Senn era um homem muito ousado, muito corajoso. Se não fosse ele, nós realmente não teríamos hoje essa Universidade, de jeito nenhum. Ele tratorava, passava por cima de tudo, era afoito; é a ele que devemos isso, porque sem ele não teríamos a UNIMEP. Seu crescimento e a consolidação exigiam, naquele momento, a pós-graduação, e ele veio, penetrou, contagiou, exigiu; vagarosamente foi conduzindo a Universidade para o leito correto. Ele teve uma grande influência nisso, porque os professores, que vieram da PUC e também da UNICAMP, traziam uma experiência universitária sedimentada, eram titulares, não estavam acostumados com tanto verticalismo, e o reitor respeitava essa gente e, ao respeitá-la, necessariamente tinha que passar a respeitar também os acadêmicos que trabalhavam na graduação. Foi um processo de idas e vindas, de avanços e retrocessos, em que a pós-graduação ajudou muito, dado o respeito e a necessidade que se tinha dela. Não que fôssemos amantes da pós-graduação; é que sem pós-graduação não teríamos universidade. Ela era absolutamente necessária. Então era preciso preservá-la e o reitor preservava, mas os professores de pós-graduação foram “minadores”, fertilizadores, eles foram penetrando e a graduação gostou de imitá-los, foi contagiada por eles.

Bruno: Voltando ao período em que o senhor defendeu sua dissertação, junho de 1978. Se analisarmos a pós-graduação em seu início, percebemos os quatro professores que vieram da PUC – Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani, Geraldo Tonacco e Aquiles Von Zuben – e José Luiz Sigríst, que veio da UNESP de Rio Claro (naquele momento não era ainda UNESP; era uma

Faculdade isolada de Rio Claro); mas o referencial teórico-metodológico predominante entre esses docentes era a fenomenologia; eles traziam os pensadores fenomenólogos franceses para as salas de aulas da UNIMEP. Junto com os franceses veio também Paulo Freire. O Saviani transitava incipientemente, nesse momento, da fenomenologia para a dialética, mas em uma perspectiva idealista. No entanto, esse espaço de diálogo, de debate, que eles geraram no interior do PPGE a partir da fenomenologia foi fundamental. E como a fenomenologia, para alguns, foi um caminho intermediário para o materialismo histórico, a atuação docente e científica deles foi muito importante para a UNIMEP nesse período de transição. Concordo plenamente com você nesse ponto. Agora, veja só, no final de 1977 foi criada também a ADUNIMEP – Associação dos Docentes. Foi criada por chefes de departamentos, coordenadores de curso e, no seu interior, sim, já havia alguns companheiros, alguns colegas, com uma visão materialista da história, visão de esquerda, e que, de certa maneira, também se aproximaram desse espaço da pós-graduação. Eu julgo que a criação da ADUNIMEP também foi importante no processo de certa “esquerdização” da Universidade. Você concorda com isso?

Elias: Concordo. Vejo o processo como extremamente complexo. Não sei se a gente pode falar em fenomenólogos de esquerda para aquele período, não sei se seria muito correto, e também não sei se a gente pode colocar o Saviani só como fenomenólogo.

Bruno: Naquele momento ele era.

Elias: De qualquer maneira, para o que havia aqui na UNIMEP, eram todos de esquerda.

Bruno: A ideologia dominante parecia ser da esquerda na UNIMEP; creio que não na Igreja.

Elias: Eram quase todos de esquerda. Agora, além disso, o processo é muito interessante. Você viu meu testemunho no

seminário “Vida e Missão”, que a Pastoral realizou há poucos dias. Este documento foi aprovado lá em Belo Horizonte, e eu disse que quando os bispos chegaram, a casa já tinha o documento em cima da mesa, porque a Universidade é que tomou a dianteira: trouxe, mandou imprimir imediatamente. Semeamos o documento “Vida e Missão” na esperança de que nascesse o metodismo. Nasceu o PT, porque os membros do PT, José Machado, Barjas Negri, Renato Maluf, Irineu Mafezoli e outros não eram professores de pós, mas seus namorados, e frequentavam muita coisa da pós-graduação. Minha dissertação eles frequentaram, pediram para ler e examinaram. Houve esse movimento de passagem. Pode ser que eles até fossem fenomenólogos. Creio até que eles quiseram semear a fenomenologia, mas deu dialética, felizmente, porque ferveu tudo, e quem plantou fenomenologia colheu materialismo histórico; quem semeou “Vida e Missão” acabou colhendo PT. Os partidos políticos nessa época já estavam organizados, ou ainda não?

Bruno: Ainda não, somente onze anos depois.

Elias: Mas aqui, internamente, vicejavam várias tendências: MR8, Centelha, PC, Causa Operária e outros, até mesmo CCC. Essa gente era politicamente inteligente para o momento, porque eles aproveitavam todos os espaços e namoraram a Pós com o olho esquerdo.

Bruno: O pessoal da Sociologia e da Semiótica, por exemplo, era mais da esquerda: Barriguelli, Deia Fenelon, Flávio Kothe... esse pessoal era bem de esquerda mesmo. Os professores da Educação eram antes fenomenólogos, depois avançaram... o Saviani primeiro, os outros depois. Mas os docentes dos outros cursos de pós da UNIMEP eram mais da esquerda, sim. Concorda?

Elias: Pois é. Então ocorreu isso. A esquerdização aconteceu e a ADUNIMEP teve um papel preponderante, um papel fortíssimo, nessa ocasião. Creio que hoje ela já não tenha mais esse papel, porque era uma liderança organizada, dentro de um

tempo exigente. Seminários provocavam desculpas para debater, e veio o pessoal da América Central, o Enrique Dússel, Mortimer Ares e muitos outros, que trazíamos. Esse pessoal fazia debates com a ADUNIMEP e com o pessoal interessado. Foi uma efervescência muito bonita, muito precipitada, sim, pouco ajuizada também; nós não tínhamos juízo político. Éramos jovens, mas foi muito bonito. Sem essa ousadia rebelde, não consentida, o processo não teria avançado. Aqueles jovens, mexendo-se corajosamente, provocaram reboliços, apesar dos equívocos. Com todas as mudanças que ocorreram no mundo, em Piracicaba e na Universidade, creio que aquelas marcas ainda permanecem. Não vejo que tudo tenha sido perdido, não. Elas permanecem. É claro que essas marcas vão sendo amenizadas com o convívio. O mundo é outro. Aquelas radicalizações já não fazem muito sentido hoje; entrou a Teoria Crítica no pedaço para amenizar. Então eu não sei se nós algum dia vamos perder essa marca. Acredito que hoje temos galeria, temos outro tipo de instituição, mas as marcas ficaram, pelo menos na memória, e também acredito que a reitoria não tem nenhum interesse em apagar esses sinais, essa identidade. A própria Igreja sente saudade e quer preservar essa marca de compromisso; nem sei se é de esquerda, mas de compromisso com os menos favorecidos e confessando a impotência diante do mercado. A Igreja reconhece que o mercado está forte, está mandando, que a Universidade não pode se afastar dos interesses mercadológicos senão ela não tem aluno; ela serve a uma classe privilegiada, mas é um balanço bonito, que vale a pena a gente ver e acompanhar. Podem estar certos de que após esse período na UNIMEP a Igreja Metodista nunca mais foi a mesma. Agora, voltando à sua pergunta, a ADUNIMEP exerceu um papel importantíssimo até na pós-graduação, ainda que hoje não percebamos isso. Porque a UNIMEP – não sei se tinha dinheiro ou se tinha vontade – não media esforços para chamar doutores da UNICAMP, sobretudo para palestras, bancas, concursos e ela ajudou muito. Ela não atrapalhava, incomodava, chateava. A ADUNIMEP era

extremamente chata, questionava tudo, vigiava tudo e dava um trabalhão danado, mas foi boa, positiva. Guardo boas lembranças dela naquele tempo e tenho saudade de seu tipo de participação, quando nem tudo eram flores.

Bruno: Professor, vamos entrar agora na crise de 1978. Então aconteceu o Conselho Geral da Igreja. A situação estava bastante tensa e logo depois desse Conselho deu-se a renúncia do Dr. Senn. Eu gostaria que você analisasse mais detidamente esse acontecimento. Mas, antes faço duas perguntas. A primeira, por curiosidade minha. O Neidson Rodrigues teve um papel importante no interior da Igreja, no sentido de democratizar a Universidade. A saída do Dr. Senn foi uma das consequências? E a segunda pergunta é: como se desenrolou o processo de tensão que gerou a saída do Dr. Senn? É verdade que a participação da Igreja foi importante nesse processo e que a comunidade, particularmente os professores por meio da ADUNIMEP, apoiou a saída do Dr. Senn? Como você analisa esse período tão conturbado da UNIMEP?

Elias: Em primeiro lugar, o Dr. Senn foi sempre suspeito para o metodismo. Não por causa de atos desonestos, mas porque veio da Congregação Cristã para cá, e não se tornou um metodista arraigado, ou, pelo menos, não foi reconhecido como tal. Como membro de uma Igreja congregacional, ele criticava fortemente a estrutura da Igreja, porque era outra, diferente daquela na qual foi criado. Viveu outra realidade, portanto, ele tinha um grau de suspeição. Além desse grau de suspeição, havia certa disputa de poder entre ele e o Dr. Bittencourt, que foi o seu mentor intelectual e o trouxe para cá. O Dr. Bittencourt realmente almejava a reitoria da UNIMEP discretamente e com muita elegância.

Bruno: Ele morava onde?

Elias: Ele era do Conselho Federal de Educação. Ele foi para o Conselho, e no processo de criação da UNIMEP ele breiou várias iniciativas, inclusive influenciando em alguns pareceres

que acabaram por não credenciar a Universidade. A UNIMEP só foi aprovada após longas negociações que, inclusive, incluíam o recredenciamento da Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro. Foi grande a persistência e a teimosia do Dr. Senn, o que, entretanto, não diminuiu seu grau de suspeição. Dr. Bittencourt, a seu modo, também gostou muito. Para amenizar essa suspeição e fortalecê-lo perante a Igreja, ele provocou a vinda do Concílio Geral para Piracicaba, com vistas a obter respaldo para sua ousadia e fortalecê-lo perante a Igreja. Neste episódio, Senn cometeu um equívoco imperdoável que acabou comprometendo seus planos. Ele colocou o Neidson como responsável pela publicidade e pediu a ele que organizasse um pequeno jornal para circular durante o Concílio; e me nomeou assessor dele. Como ele censurou de vez o boletim, nós protestamos. Aproveitei a ocasião para me demitir, para me afastar da vice-reitoria. Minha intenção, de fato, era me afastar porque eu tinha um convite para assumir a direção do Bennett, no Rio de Janeiro, onde cheguei a tomar posse. O Prof. Neidson estava de saída para Belo Horizonte. Na época, o jornal que acompanhava de perto a UNIMEP, que tinha na redação o Prof. Adolfo Queiroz, era o Diário, que exagerou a manchete; colocou na primeira página até minha fotografia pedindo demissão da UNIMEP e coincidiu que, na segunda-feira seguinte, o Jornal de Piracicaba publicou uma reportagem do Dr. Senn, dizendo que a casa estava em ordem. Os alunos entraram em greve. O DCE teve um papel muito interessante: entrou em greve. Alguns professores também acompanharam a greve. O movimento tumultuou a Universidade. Como havia essa suspeita da Igreja, que não queria bem ao Dr. Senn e tinha sérias restrições ideológicas a mim, o Conselho Diretor resistiu até o último gole para aceitar minha entrada. Ele queria trazer um professor, um reitor de fora, neutro, que pusesse ordem na casa, pois não confiava nem no Dr. Senn nem em mim. Foi uma luta muito grande para que se chegasse a um acordo. O Prof. Sigrist exerceu um papel muito importante, apontando que seria um equívoco tirar o Senn naquele momento.

A Profa. Rinalva também defendeu a tese (“Olha, vamos criar colegiados, vamos ver se nós arranjamos isso.”), porque ele era uma peça muito importante. O erro foi que ele não fez concessões, a não ser na última hora, mas já era um momento tardio, não deu muito certo, mas foi um momento muito rico, que deixou saudades e lições.

Júlio: Essa discussão de 1978 e 1979, que envolvia professores e até a própria UNIMEP, dentro de um processo de solicitação da Universidade e crescimento de sua respeitabilidade, preocupava a Igreja, porque representava uma espécie de resistência às suas interferências. Como você vê isto?

Elias: Nas décadas de 1970 e 1980 cometemos imprudências sérias que provocaram destabilizações saudáveis. Cito algumas: dois congressos da UNE, que se encontrava na clandestinidade e perseguida pelos militares. A UNIMEP forçou e obteve o apoio do Conselho Regional da Igreja Metodista. Também houve o apoio à juventude palestina, que realizou aqui seu congresso, e também à OLP, iniciativa que constituiu um escândalo nacional. Houve um interessante testemunho nesse Seminário, dentro dessa linha. Alguém considerou que o problema foi a inversão de papéis. Até então, a Igreja sempre havia dirigido as instituições. Depois de 1978, a UNIMEP passou a exercer a função de dirigir o pensamento da Igreja, e nós, muito jovens e pouco preparados, começamos a ter ousadias. Por exemplo, criamos um jornal chamado Opção, que, conforme testemunhou Clori Trindade de Oliveira, que até hoje é da Igreja Metodista, teve mais penetração na Igreja do que o próprio Expositor Cristão, que é o órgão oficial da Igreja. Isso porque o Opção era gratuito e chegava em quantidade para a Igreja, sem despesa nenhuma. Então, um dos participantes relatou que ele ainda era aluno de 2º grau no Sul e que a diretora havia chamado sua mãe e dito: “Olha, nós estamos recebendo esse jornal dos comunistas lá de Piracicaba, mandando para o seu filho. Seria bom adverti-lo, porque ele está sendo trabalhado

por esses comunistas de lá e é gente notoriamente perigosa”. Realmente, nós éramos provocadores do regime militar; protestávamos contra tudo, fazíamos manifestações, ganhamos penetração na Folha de São Paulo. Então era esse o ambiente que foi sendo gerado depois de 1978. A ala conservadora da Igreja não havia visto coisa igual. A Universidade tornou-se um monstro para ela, e esse monstro foi crescendo, avançando, o que a preocupou muito.

Bruno: Vamos abordar agora o período que vai de 1978 a 1985, em que o Prof. Elias se tomou reitor da UNIMEP. O PPGE vivia momentos difíceis e, ao mesmo tempo, de crescimento: a Pós ainda não era credenciada pela CAPES. Os anos 1978 a 1985 constituíram um dos períodos mais fascinantes vividos pela Universidade Metodista de Piracicaba sob a direção do Prof. Elias. Também é nesse período que muitos metodistas são chamados para trabalhar na UNIMEP, e grande parte deles entrou no PPGE para cursar o Mestrado em Educação. Os metodistas aqui chegados não eram todos progressistas; havia muitos conservadores. Então, eu solicitaria ao Prof. Elias que fizesse uma abordagem mais geral desse período na Universidade, da situação do Programa de Pós-Graduação e, a partir daí, os entrevistadores levantariam questões pontuais.

Elias: Vou tentar dar uma ordem cronológica, embora eu tenha dificuldade com isso. Uma vez que me efetivaram na reitoria, por influência, sobretudo, do Prof. Sigrist, a preocupação foi fortalecer os colegiados. Então a gente procurou por todos os meios alcançar esse objetivo. Havia uma metodologia que praticávamos, que nem era consciente. Jantares toda semana na casa de um ou de outro, e conversávamos no sentido de estruturar a Universidade, e falávamos de companheirismo, de gosto pela Universidade. Funcionários, professores, um grupo grande, trabalhavam com gosto, com alegria. Era um período de efervescência muito grande. Nesse período foram fortalecidas a ADUNIMEP e a

AFIEP. Com a AFIEP, a reitoria promoveu encontros em Brodosqui, em Itaici, e em uma série de outros lugares, para que ela fosse criada. Favoreceu também o DCE. O Centro Acadêmico de Administração (ECA) era muito forte, mas a Pedagogia formava Departamento Acadêmico. Foi feito um movimento no sentido de tornar essa Universidade coletiva em seu processo decisório. Os departamentos foram prestigiados. Mas havia uma coisa muito interessante. O pessoal reclamava descentralização, mas não assumia, talvez por hábito. O problema era jogado para o departamento e o departamento devolvia à reitoria. Eram coisas notáveis. Era muito difícil que os órgãos colegiados assumissem os problemas. Também devo confessar: isto me fez centralizador. O importante desse período de criação da Universidade de vanguarda é aquela vontade, aquela garra jovem, de criar uma Instituição compromissada. Como os partidos ainda se encontravam atrelados aos militares, todo mundo aproveitava o espaço da universidade para agir, e as organizações estudantis também eram aproveitadas por aquelas forças partidárias para caminhar. Mas o caminhar era lento, mais lento do que nós gostaríamos, e talvez mais rápido do que gostaria a cúpula, que estava acima de nós. Mas foi um período muito fértil. Então vejam: no fim da década de 1970, e até a década de 1980, nós nos precipitamos, fomos imprudentes, e quero registrar algumas imprudências da década de 1980. Por exemplo: hospedar dois congressos da UNE foi considerado uma rebeldia enorme. A Igreja, dado o poder de persuasão da UNIMEP e do Conselho Regional, aprovou o Congresso da UNE. Não havia outro jeito. Então foi uma coisa respaldada pela Igreja: dois Congressos da UNE. O Congresso dos Palestinos, já no apagar das luzes, provocou demais a ala conservadora da Igreja. O congresso, na verdade, era da SANAUD, da juventude palestina. Depois, um seminário com a OLP. Isso foi um escândalo nacional, porque a Federação Israelita encarregou-se de publicar nos grandes jornais do País um manifesto contrário à UNIMEP. Foram precipitações, além de outras coisas miúdas;

por exemplo, eu tentei filiar a UNIMEP à Associação das Prostitutas em São Paulo. As prostitutas é que não aceitaram. Acharam que a UNIMEP era pior do que elas, não quiseram recebê-la. Mas nós fizemos todo um esforço, fomos à reunião delas em São Paulo para filiação e para propor a realização de um Congresso das Prostitutas aqui em Piracicaba, mas elas não aceitaram. Nós criamos o Colegiado Ideológico, que na primeira reunião explodiu. Havia LIBELU, MR8, PC, PC do B, Centelha e outras tendências de que agora não me recordo. Essa reunião terminou quase a tapas. Ninguém se entendeu nesse Colegiado Ideológico. Foi uma precipitação. Naqueles momentos, todo mundo queria participar nessas experiências, de muitos erros; alunos e professores sentiam-se efetivamente participantes nesse pré-1985. Minha recondução à reitoria foi feita já em cima de reivindicações dos diversos colegiados que estavam funcionando (em 1982-1983). Os colegiados mandaram um manifesto de apoio para a Igreja, e assim por diante. Depois disso, a Igreja feriu-se muito com pequenas coisas que passaram a acontecer. Eu me lembro de uma prostituta, chamada Tuca, que a reitoria apoiou. Ela estava condenada a cinco anos de cadeia em Santa Bárbara (ela morava lá). Ninguém tomava providência. A ela se tornou amante da mulher do juiz, que exigiu sua prisão. Então a UNIMEP chamou essa prostituta e disse: “Nós vamos fazer sua defesa”, e fizemos tudo para que ela não fosse presa. Infelizmente ela foi condenada, porque matou uma pessoa em seguida. Esses atos de apoio a marginais (assumimos a defesa de dois marginais que haviam matado um taxista, pai de um aluno nosso, e também de uma menina que matou o pai porque ele queria ter relação sexual com ela), atos fuinhas, digamos assim, foram todos levados para a Igreja e explodiam em conselhos. Foi-se criando aquela atmosfera de que nós estávamos fora do caminho. Eu acredito que estávamos mesmo, porque aquilo não era tarefa da Universidade, mas deu resultado e fortaleceu o testemunho solidário da Igreja. Por isso

me foi difícil entender a incompreensão conservadora metodista, uma vez que estávamos vivendo o “Vida e Missão”.

Júlio: Eu acho que esse período também é importante. Depois do milagre econômico, que teve início na década de 1980, a UNIMEP cresceu em todos os sentidos: físico, de matrícula etc. Mas eu não me lembro bem. Recordo que houve uma crise econômica, não sei se foi em 1982, 1983, por aí; naquele período teve um ano, um ano e meio (eu lembro porque eu participava dos colegiados) em que a questão financeira da UNIMEP teve uma queda. Foi uma coisa geral, não foi coisa da UNIMEP. Houve uma retração econômica no País. Eu me lembro de que isso, naquele momento, internamente, deve ter gerado alguma preocupação na mantenedora e também no Conselho Diretor.

Elias: Essa preocupação foi muito forte. Eu me lembro de uma entrevista que dei, pedindo aos candidatos aprovados no vestibular que tomassem cuidados antes de se matricular. Se eles não tivessem capacidade de pagar e não obtivessem bolsas, não se matriculassem, porque uma vitória poderia se tomar uma grande derrota, e alguém levou essa coisa para frente, afirmando que o reitor estava fazendo campanha contra a Universidade. Realmente era triste ver uma quantidade enorme de alunos se matriculando sem poder pagar. Ninguém era levado a protesto; nunca levamos ninguém a protesto. E veio essa crise de que o Júlio está falando. Afetou a PUC de São Paulo, que quase fechou. Afetou, sobretudo, as universidades mais críticas. A PUC de Campinas sentiu essa crise, mas pouco, porque tinha lá o Barretinho, tinha gente com trânsito no Governo Militar. Quando pedimos ajuda ao Governo Militar, foi negado de modo tremendamente contundente. Aqui havia o Abner Perpétuo, que era do PTB, aliado a Jânio Quadros e outros conservadores. Eles levaram o Jânio a fazer um bilhete para o Ministério, pedindo para negar ajuda à UNIMEP, que era um ninho de comunistas. Essa pecha de

comunista atrapalhava demais, e não tivemos ajuda de ninguém; ninguém do governo auxiliou. Nem o estado. Não saiu empréstimo de lugar nenhum para nós por causa dessa cobrança, que era legítima, porque nós éramos impertinentes. O ambiente era esse e a Universidade postava-se abertamente contra o Regime Militar. Apesar de tudo, não tive um só momento de arrependimento em relação à postura progressista que assumi na reitoria. Se pouco nos foi possível realizar com nosso Projeto Periferia e nossa postura de solidariedade aos mais frágeis, os sinais ficaram, e tenho certeza de que, pela nossa contundência, evitamos torturas e até mortes.

Bruno: Conte um pouco mais sobre essa leva de metodistas que você trouxe para cá e sobre a tensão que eles acabaram gerando no interior da UNIMEP, porque, ao mesmo tempo em que entre eles havia alguns vinculados ao setor mais progressista da Igreja, você abriu espaço para outros conservadores, então a tensão tornou-se mais forte.

Elias: O interessante naquele momento, para a reitoria, era quebrar a resistência da ala conservadora da Igreja. Como é que nós podíamos quebrar isso? Houve uma crise na Faculdade de São Bernardo, onde estavam o Clori, o Ely (que hoje é o vice-reitor acadêmico), a Alba, que foi diretora do IEP (hoje diretora do IPA), e o Nilo Belloto, que ocupou a Pastoral. Eram intelectuais que trabalhavam lá, mestres e doutores que estavam trabalhando. Então nós chamamos essa gente para cá para reforçar a equipe porque eles tinham boa cabeça. Mas, note bem, a vinda deles para cá não tranquilizou a Igreja. Ao contrário, ouriçou, porque a Igreja estava brigada com eles na Faculdade de Teologia, que é o coração dela. Eles eram suspeitos lá. Nós trouxemos gente conservadora, como o Dr. José Gomes de Campos, ligado ao golpe militar, mas era pessoa chamada para todas as intervenções de instituições metodistas. Ele é que representava a Igreja, para conviver com os militares. Ele teve papel importante no Bennett. Era uma pessoa que tinha respeitabilidade muito grande na Igreja conservadora.

Ele até se chocou com o convite (foi chamado para ser assessor da reitoria), mas veio e cumpriu um papel importantíssimo no sentido de tranquilizar a Igreja. Simultaneamente, nós fizemos um arrebatar de pessoas mais jovens, por exemplo, temos aí hoje a Rosa. Nesse período vieram pelo menos oito pessoas, ou dez, de Juiz de Fora; jovens sem preparo, que deveriam fazer aqui cursos especiais para trabalhar no magistério. Não deu muito certo porque esses jovens metodistas, com raras exceções, não quiseram enfrentar a Academia. Preferiram ficar escondidos na saia do poder. Então não fizeram carreira acadêmica. Ninguém fez carreira acadêmica. Ajudaram muito na administração, mas não ajudaram na Academia: não penetraram lá. Era a coisa mais difícil encontrar metodista que quisesse ser professor. Eles queriam ser funcionários; professores, não. Mesmo esses professores que vieram do IMS de São Paulo não foram para as salas de aulas. Tenho a impressão de que o Ely nunca deu aula. Clori também não queria a Academia. Então, esse arrebatar de metodistas teve duas finalidades: tranquilizar a Igreja e convertê-la ao processo. Tenho a impressão de que não conseguimos nenhuma das duas coisas. Não houve conversão nem tranquilidade, mas eles ficaram aí. O Almir veio nesse período, mais tarde um pouco. Era uma pessoa que tranquilizava a Igreja. Ele tinha trânsito na cúpula, era dentista, já com certo nome em Juiz de Fora, de família tradicional. Veio para trazer essa tranquilidade à Igreja; e trouxe.

Bruno: Ele já era seu vice?

Elias: Ele foi meu vice assim que eu assumi.

Júlio: Ele veio como diretor do Centro de Ciências Biológicas, depois é que assumiu a vice-reitoria.

Elias: Ele assumiu depois que eu fiquei definitivo.

Júlio: E o Davi ficou um tempo antes de voltar para o exterior?

Elias: Davi ficou na assessoria de administração. Foi um esforço de preparar quadros metodistas. Esses quadros estão aí até hoje. Gustavo, Ely, Almir e Davi foram quadros preparados naquela ocasião. Os quadros mais à esquerda preferiram migrar para as universidades federais, como foram os casos do Prof. Neidson, Peri e outros. Mas foram arrebanhados também. Foi um esforço muito grande, e a Igreja hoje reconhece que foi útil, porque o pessoal que saiu daqui também ajudou no IMS, ajudou no Bennett; de lá do Bennett veio o Acir Goulart. Foi um arrebanhado de metodistas rebeldes e deslocados que deu certo.

Bruno: Duas coisas – eu queria examinar, ainda nesse período, primeiro, a relação da reitoria, da administração central com a pós-graduação. Houve um entusiasmo no início do PPGE, professores que vieram de fora e a Universidade deu todo apoio à criação do Programa. Mas alguns anos depois esses professores foram embora e ficou só o Prof. Sigrist. Aí se acentuaram as dificuldades, porque não havia um quadro fixo de professores na Pós e, cada vez mais, a CAPES vai assumindo o controle da pós-graduação do Brasil e criando exigências para seu funcionamento. Parece-me que é nesse período que o Programa de Pós-Graduação entra pela primeira vez na CAPES com o pedido de credenciamento e lhe é negado. Como você analisa o apoio da reitoria à Pós nesse momento e o processo de negação do primeiro credenciamento? Essa é a primeira coisa.

Elias: Tenho dito que erramos muito, cometemos erros muito grandes, e não temos que pedir desculpas, porque não tínhamos preparo. Em grande parte do meu período de reitoria, a pós-graduação, para mim, pessoalmente, não era prioridade, como não era prioridade a pesquisa. A prioridade era a efervescência, era a participação de resistência ao golpe militar, a participação política, não no sentido partidário, mas no sentido de resistência. E nós éramos muito criticados exatamente por isso. A Pós não foi prioridade para mim. Se eu

disser hoje que foi, creio que eu cairia numa incoerência muito grande, porque a pesquisa não era nosso forte; nosso forte era entrar e balançar o coreto, mexer com a tropa. A pós-graduação não era proibida e não tinha restrições financeiras, de poder, de trazer quadros dentro da normalidade. Não me lembro de ter posto qualquer obstáculo ao programa de Pós, mas, se houvesse necessidade de um empenho maior, não seria para ele, porque o Programa era aquele órgão que representava um equilíbrio, uma vontade de melhorar academicamente a Universidade, de trazer a pesquisa, e esse viés não sensibilizava a reitoria afoita, que tinha uma pessoa encarregada de ler os principais jornais e verificar o que e onde nós poderíamos entrar protestando. A Bia, que hoje está na assessoria de imprensa, com uma função bem diferente da que ela cumpria no meu período de reitoria, fazia isso; o Adolfo chegou a fazer também (“você vão ler os jornais e ver onde é que está havendo ato de autoritarismo para protestarmos”). Recordo-me de um protesto que fizemos contra o ministro. Mandamos o protesto, pois queria enquadrar alguém. Aquele enquadramento não resultava em nada e esse ministro encontrou-se com o Ulisses Panisset no avião e reclamou profundamente da Igreja Metodista (“Como é que pode uma Igreja, que deve ser o lugar de todos, fazer essas críticas?”) e o Ulisses tentou explicar que a Universidade não era a Igreja, que isso era coisa da Universidade, o que ficou pior ainda. Mas havia essas repercussões. Portanto, como é que foi o convívio da UNIMEP com a pós-graduação na minha reitoria? Tranquilo. Eu frequentava as reuniões também, não havia nenhuma má vontade, mas não havia aquele entusiasmo que tínhamos em trazer bolivianos perseguidos pelo Garcia Meza, gente da América Central, cubanos, nicaraguenses. No Seminário Internacional de Educação Popular, que foi feito com El Salvador, Nicarágua, Cuba e Bolívia, o entusiasmo e a disponibilidade financeira que tínhamos para isso eram muito maiores do que em relação à Pós.

Bruno: E relacionado com isso (essa é a outra questão que eu lhe quero fazer), dada a efervescência no interior da Universidade, a presença marcante de setores de esquerda nela, aconteceram inúmeras pressões políticas externas sobre alguns professores tidos como esquerdistas, comunistas. Eu gostaria de saber se essas pressões vinham da Igreja ou do sistema?

Júlio: O senhor estava retomando, a despeito de ter feito toda essa política de certa aproximação rebelde à Igreja, mas a crise pareceu-me muito ligada ao fato de naquela época a UNIMEP estar submetida a uma região eclesiástica metodista. Também interferia relativamente a sensação de que este distanciamento da pós-graduação era um certo distanciamento da rotina acadêmica, porque a visão era muito mais voltada para o externo do que para o cotidiano na Universidade. Então, é interessante, professor, retomar essa questão, de como o incômodo dentro da região foi aumentando. Não foi controlado e acabou por provocar a intervenção?

Elias: O Conselho Regional era um órgão da Igreja de muito poder. Foi ele que convocou o Conselho Diretor e eles se reuniram aqui em Piracicaba, e três membros do Conselho Regional foram eleitos para tirar a reitoria: Hélio Manfrinato, Abner Perpétuo e Paulo Franco. A função era essa: tirar a reitoria que estava tumultuando. Mas a pressão política forte mesmo vinha do governo, porque a Igreja não tinha muita força para pressionar, embora pudesse tirar a direção nessa reunião, que houve na Fazendinha. O Conselho Regional deliberou afastar a política de esquerdização da UNIMEP e elegeu gente de direita para isso. Foi aí que se deu a intervenção. O problema nunca foi financeiro, mas ideológico, embora houvesse dificuldades. Esta questão é interessante. Cria-se uma imagem, trabalha-se em cima dela e, de repente, ela se transforma em fato irreversível. A forte boataria de que íamos vender o campus centro, de que a Igreja Moon era a compradora, de que o Dr. Bittencourt, que já havia participado da transação de outra instituição, estava oferecendo a UNIMEP a quem quisesse

comprar, pegou, contaminou o mundo metodista e se tornou uma falsa verdade.

Bruno: Quem foi indicado como reitor?

Elias: O reitor era o Manfrinato, que me parecia uma pessoa séria. Eu era muito amigo dele; era daqui de Piracicaba, professor da ESALQ, aposentado. Nós frequentávamos o Clube de Campo juntos. O Abner, vice-reitor, sempre foi um medíocre. Tenho que respeitar a memória dele, mas ele comprometeu a Instituição lá em Lins com atos pouco decentes. A ele nunca tive nenhum respeito. Mas o Hélio Manfrinato era um acadêmico, extremamente conservador, e o inimigo número 1, para ele, era o PT. Não se podia falar de PT que ele já acabava a conversa. Eles foram eleitos no Concílio Regional para depor a Reitoria da Universidade e tentaram...

Júlio: Vamos para 1985.

Elias: Então, estamos em 1985, quando o Conselho Regional recompôs o Conselho Diretor, que tomou posse da reitoria às escondidas. O Conselho convocou também uma reunião, que eles consideravam secreta, para discutir a reitoria. Ficaram três dias em Piracicaba, mas a contraespionagem funcionou, porque eu estava sendo informado de tudo e, acredito, não sabiam que eu estava sendo informado, tanto que não foi surpresa. Esse novo Conselho Diretor se reuniu em férias, na residência do Manfrinato. Preferiu este período porque a Universidade não estava mobilizada e tomou todas as providências de afastamento. Foi em janeiro, com todo mundo virando e de férias. Notem bem que, oficialmente, o Conselho Diretor, a não ser no momento de descuido, não alegou questões ideológicas, nem a Igreja. Eu já fiz, e estamos continuando a fazer, pesquisas, porque estamos escrevendo a história da UNIMEP. Eu e a Teresa Sokolowski estamos tentando fazer. Não há nenhum momento em que a Igreja tenha oficialmente criticado os

avanços ideológicos. O que ela criticou? A situação financeira. Baseou-se sempre na situação financeira. Uma baita mentira.

Júlio: Naqueles números lá de 1982-1983?

Elias: Números que nunca foram escondidos dela. Vocês se lembram de que eu fazia panfletos e mandava, mostrando a situação. Então, a alegação foi sempre de situação financeira; daí que o Jânio Quadros, na ocasião vivendo em São Paulo (que Deus o tenha e o diabo o proteja), disse que poderia arrumar naquela época a cifra de oito milhões em 15 dias, “desde que vocês afastem o reitor”. Foi essa a condição que o Jânio Quadros pôs para que o empréstimo saísse. O Perpétuo foi o porta-voz do Jânio e o Conselho Diretor aceitou. Ele achava que precisava do dinheiro, mas, com a rebelião interna, o empréstimo não foi possível.

Bruno: Ou seja, a Universidade ficou praticamente acéfala por quase 45 dias. E vocês, que estão tentando escrever a história da UNIMEP, tiveram acesso à ata dessa reunião do Conselho Diretor?

Elias: Sim, porque tenho cópias de quase todas essas atas. As que eu não tenho, a reitoria também não põe obstáculos à sua leitura. Então nós vamos fazer a história com base nelas, mas como estudante de história, porque não sou historiador. Tenho dito aos alunos e à minha equipe que, se quisermos saber as mentiras de uma Instituição, vamos às atas oficiais; o que as atas oficiais falam da crise tem muito pouco a ver com a realidade dela, porque negociavam comigo também: “Isso aqui põe, isso aqui não põe, nós vamos tirar este nome, vamos colocar este”; são atas negociadas, bem administradas, todos fazendo concessões. Você se lembra de que houve uma reunião em Campinas que provocou aqui um grande descontentamento, porque foi aquela que pôs fim à crise. Eu fui para lá, não sei se você estava, acho que não, porque eles pediram para só ir o reitor e o vice-reitor. Então lá as negociações foram muito grandes, muito fortes, porque tínhamos ganhado aqui o mandado de segurança e fomos lá por cima e eles exigiram certas concessões, que não podíamos fazer,

não tínhamos jeito de fazer; foi uma reunião até 1 hora da madrugada, uma reunião muito tensa. A ata daquela reunião é absolutamente mentirosa, embora me proteja. É uma ata que me protege, mas não registrou o bate-boca que houve lá. Cheguei a me irritar com a interlocução porque, naquela ocasião, acabei por abrir definitivamente o jogo, que eu já vinha abrindo (se vocês insistirem na intervenção eu vou colocar todas as falcaturas das negociações e interferências regionais do bispo, do Conselho e Concílio Regional, que eram muito fortes, muito ruins, e aí os ânimos foram se acalmado), mas foi uma negociação tensa. Não quero entrar nisso, mas aconselho: não confiem em atas oficiais.

Bruno: Como é que você se sentiu nesses 45 dias de intensa mobilização de professores, alunos, pessoas da Igreja vinculadas à reitoria, funcionários, assembleias, tensões e ocupação da reitoria? Como você se sentiu nesse processo todo?

Elias: No paraíso. Foi muito bonito. Eu me senti confortável. Porque os favelados montaram barracos aqui, fizeram resistência e a comunidade toda participou do meu lado.

Júlio: Porque, na época, a UNIMEP não tinha só o campus Centro; já tinha uma grande parte do campus Taquaral e tinha já alguma coisa em Santa Bárbara. Então o pessoal, para tentar tomar posse jurídica dos imóveis, às vezes estava no campus Centro, outras vinham tentar entrar no Taquaral, ou então havia um esquema de mobilização que envolvia os três campi, principalmente o Taquaral e o Centro, e o pessoal da UNIMEP ajudava muito nessas barricadas. Não foi assim?

Elias: Nos três campi se faziam refeições, para que ninguém precisasse sair. Eu me senti no paraíso, mas foi realmente um ato violento, porque tomamos uma decisão, que eu levei ao Conselho Regional: “Ou afasta essa intervenção, ou vamos pôr fogo na UNIMEP”, e mostrei o cadeado, a chave, e disse: “Todas as chaves estão em poder dos grevistas. O Centro de Computação está em poder deles. Eles, do Conselho, faziam

apelos sentimentais. Você é irmão, é membro da Igreja. Olha o que você está fazendo.” Mas a postura que levamos era firme, e nisto a ADUNIMEP ajudou muito. “Foi tudo bem, mas agora quem está com o poder da Universidade é o Comando de Greve e esse Comando está decidindo o seguinte: ou reverterem isso, ou nós vamos partir para atos mais contundentes. Então todas as portas foram lacradas e foram colocados chicletes nas fechaduras. Fecharam com essa ameaça: se continuar a intervenção perversa, vamos acabar com o Centro de Computação.” Interessante, hoje, pensar nisso. Naquele momento acabaríamos mesmo com a UNIMEP, porque a intervenção era porca demais. Tomamos a tesouraria e a nova reitoria, que estava eleita, e não tomou posse. Naquele momento tenso aconteceu o encontro dos palestinos, e o Faria, que, por incrível que pareça, era um dos mais equilibrados, queria suspender o encontro. Então a minha decisão pessoal foi essa: “Podem suspender, mas ela será feita lá em casa”. E eles resolveram não suspender. Foi muito bom. O apoio da academia se fez presente, não me lembro de dissidentes abertos, alunos todos unidos, favelados, maçonaria, Lions etc. Houve uma data em que os adversários, aqueles que estavam querendo a reitoria, conseguiram uma ordem para invadir a Universidade e fazer retomada da posse, e a polícia chegou a se preparar para invadir. Quem impediu, de forma um pouco mais clara, foi o João Hermann Neto. Ele entrou no campus como deputado que era, e resistiu. Disse que ele não sairia dali, que se fossem invadir, teriam que passar por cima do pessoal, inclusive dele. O Paulo Renato teve uma atuação muito forte, porque ele era alguma coisa no Estado e foi ele quem conseguiu a contraordem para não haver a invasão.

Bruno: O Paulo Renato foi um dos primeiros presidentes da ADUNICAMP e uma vez, eu me lembro, no início ainda da ADUNIMEP (começo de 1980), houve uma reunião das

Associações de Docentes do Estado de São Paulo aqui na UNIMEP, lá no campus Centro, e o Paulo Renato estava lá.

Elias: Aliás, houve uma repercussão negativa, porque era proibido beber cerveja no campus, e depois da reunião eles fizeram uma pirâmide de latinhas de cerveja. Naquele período, tenho a impressão de que o governador era o Quércia.

Bruno: Eu acho que era o Montoro.

Elias: Não sei. Sei que ele tomou a decisão de suspender a invasão e conseguiu.

Bruno: Alguns deputados entraram nas negociações... Eu queria levar a conversa para outro lado, quando você deixa a reitoria e entra como professor no PPGE/UNIMEP. Gostaria de saber duas coisas: por que você não continuou reitor? Foi você que achou melhor sair naquele momento? Foi o Conselho Diretor que achou melhor sair com você? Como se deu a sucessão? E, me parece, quando você saiu da reitoria, foi para Mato Grosso do Sul como professor da Universidade Federal, e, ao mesmo tempo, continuou aqui também?

Elias: Então, retomando o processo anterior, a tentativa de me tirar foi um processo muito tenso e de muitos erros administrativos. Também foi um processo com um tipo de convívio originalíssimo, porque nós íamos a todos os concílios, congressos. Sempre que era possível, mandávamos professores, verbas para a publicação da Igreja. Ao mesmo tempo em que a Igreja tinha filhos rebeldes, ela tinha um tipo de serviço que nunca tinha tido antes, nem aqui nem em outra Instituição. Nenhuma outra Instituição se preocupou mais com a preparação de quadros metodistas do que a UNIMEP. Tanto que é só dar um balancete hoje que vocês vão ver quadros da UNIMEP por toda a parte, ocupando as Instituições até hoje. Rinalva, Davi, Almir, Acir, Ely, Arsênio e tantos outros foram quadros que passaram pela UNIMEP naquele período e hoje estão na ativa. A administração de escolas metodistas no Brasil sempre foi um crematório de bons quadros. Isto mudou muito com a crise da UNIMEP. Mas, às vezes, tenho a sensação de que a tendência ainda ensaia voltar. A

Igreja chegou à seguinte conclusão: “O Elias não pode ficar. Não temos força para ele sair neste momento. Temos que negociar isso com ele lá na UNIMEP”. Pela primeira vez na história do metodismo brasileiro houve negociações para o principal quadro, que foi o de reitor. A Igreja teve que fazer concessões muito grandes e, internamente, na UNIMEP, também houve compreensão e concessões.

Júlio: Uma das respostas que a Igreja chegou a colocar na mesa foi a de que o Almir assumisse no lugar do Elias.

Elias: O que nós não aceitamos. O Almir também não aceitou. Então ele entrou na negociação, porque eles queriam trazer gente de fora, para limpar o ambiente e arejá-lo (não houve conversa internamente sobre isto). Eu estava fazendo a negociação e disse que eu sairia; internamente não haveria resistência, porque o pessoal já estava cansado. Eu já tinha dado o que podia dar. Todos nós estávamos exaustos. “Que eu saia não é problema. Posso até gerenciar minha saída. Agora, que venha gente de fora é inegociável. Vai haver outro problema.” Se eu disser para vocês que eu não queria ficar, seria apenas uma maneira de me proteger. Agora, sair com dignidade, todo mundo concordava com isso. Então eu fui o negociador da nova reitoria. Ajudei a compor a nova reitoria e os novos quadros. Esta foi uma concessão feita pela Igreja, pelo Conselho Diretor da época, muito forte. Acertou-se que não haveria perseguição ou punição a quem quer que tivesse participado. Vocês viram que minha continuação aqui foi tranquila. Ofereceram-me um emprego, ofereceram-me bolsa para eu ir para os Estados Unidos e eu iria com o meu salário. Não aceitei. Nessas negociações ficou claro: ninguém aqui vai ser retirado. A UNIMEP não tem cargos de confiança; os cargos aqui são coletivos, devem ser indicados pela coletividade, chefia, departamento, tudo mais. Não cabe perseguição onde se vive democracia.

Bruno: O Almir foi indicação sua, ou havia outros que pleiteavam a indicação nesse momento?

Elias: Não. Nós fechamos o tempo. Agora não me lembro bem se nós discutíamos isso com o comando, com o pessoal. Mas houve um fechar de tempo em torno de quem ocuparia o lugar do reitor; não foi tranquilo que ele deveria ser o meu substituto antes de vencer o mandato. Ele mesmo disse: “Para tirar o Elias, não”. A intervenção caiu.

Júlio: A briga no ponto de vista é aquela coisa até emblemática. É assegurar o pleno cumprimento do mandato de que o estatuto falava, dos dois, uma vez que eles foram eleitos. Então era uma coisa muito interessante, porque realmente havia muita pressão para que o Almir fosse a solução da crise, mas ele não aceitou. Então essas discussões já foram uma sinalização após o término do mandato, que foi em 1986.

Elias: Agora não sei se hoje ele se lembra disso; ele e o Ely, porque o Ely foi o primeiro vice do Almir, quando havia um só, não foi?

Júlio: Ele era diretor acadêmico.

Elias: Quem era o vice do Almir?

Júlio: Era o Davi.

Elias: Houve negociações. Hoje não sei se o Almir vai se lembrar de continuar o processo democrático de estabelecer um bom convívio com a ADUNIMEP. Houve negociações muito claras na ocasião em que o Almir assumiu. Ele estava muito tranquilo de entrar no meu lugar. Eu disse: “Pode ir tranquilo que eu não vou me meter. Só vou querer meu espaço de professor”. E, de fato, até hoje me distancio das decisões da reitoria porque fizemos esse pacto. Ele estava muito temeroso na ocasião de assumir a direção, mas foi uma sucessão negociada e tranquila, não houve maiores constrangimentos.

Júlio: Estou me lembrando dos cargos, porque naquela época havia a figura do diretor geral, que era o mesmo do reitor e o vice-diretor geral, que era o mesmo do vice-reitor; não havia essa separação vice-reitor administrativo e acadêmico. Numa outra

gestão, a que vem quatro anos depois, é que é aprovada a criação de vice-reitoria acadêmica. Até então, o Prof. Ely era diretor acadêmico da Universidade; o cargo era de diretor, não de vice-reitor. Depois, numa gestão futura, houve a troca de reitor, vice-reitor administrativo, que continuaram sendo o vice-diretor geral e o vice-reitor acadêmico, mas ali o trio era Almir, Ely e Davi.

Elias: E aí é interessante ressaltar o papel da Pós nessa negociação. Porque o homem forte, a quem todos nós respeitamos, era o Sigrist, o grande negociador, e ele trazia a postura da Pós. Ele deu uma excelente contribuição.

Bruno: Não sei se estou sendo impertinente, mas, quando o Prof. Almir foi indicado para assumir a reitoria, havia algum outro nome que a Igreja, ou outros setores dela, ou da Universidade, quisesse apresentar como reitor?

Elias: Devo poupar, inclusive, nomes de pessoas que estão hoje trabalhando internamente. Havia pelo menos umas três ou quatro reivindicações de dentro e de fora. Professores reivindicaram, mas eu ainda falava pelo comando, e concordamos que a decisão dentro da legalidade e da decência era do Conselho Diretor.

Júlio: Há uma coisa interessante que eu estava me lembrando também aqui. Nesse período da crise nós fazíamos funcionar os Colegiados Superiores da Universidade; o Conselho Universitário tem atas, tem registro. Essa questão dos Colegiados ajudou, porque você tinha o comando na frente política; do ponto de vista institucional, da coisa formal, o Conselho Universitário se reunia e deliberava.

Elias: Para fazer justiça, há um nome do qual estamos nos esquecendo e que exerceu um papel muito importante, que foi o Gustavo Alvim. Porque o Gustavo nunca foi posto sob suspeição pela Igreja. Ele era, antes de tudo, Igreja; ele dialogava conosco e ficou do lado da nossa posição. Então, ter um metodista como ele do lado dos grevistas foi uma coisa que a Igreja teve de engolir.

Agora, há uma coisa muito importante: aquele período modificou a Igreja Metodista e ela nunca mais foi a mesma. É em função daquele período que hoje as instituições de ensino superior estão na área geral. Outro nome, que também não pode ser esquecido, é o do bispo Oswaldo, que cerrou fileiras ao lado da Academia e repudiou a violência do Conselho Diretor de modo muito contundente. Naquela crise, a UNIMEP se transferiu para a área geral e, que eu saiba, nenhum diretor foi deposto. Depois disso continuou o modelo de negociações. Negociações, às vezes, muito duras, como aconteceu agora com a Alba lá no Rio Grande do Sul. Não era assim antes. Quando a Igreja desconfiava de alguém, depunha, simplesmente. A crise foi um divisor de águas; foi um processo que ajudou muito a Igreja, mas acredito que ela tinha certa razão: a Universidade cresceu mais do que ela e ela passou a ser representada no País pela Universidade. Atualmente, a Igreja é outra. Houve crescimento significativo; começou a aparecer o grupo carismático. Hoje a Igreja Metodista é uma Igreja de maioria carismática. Não sei que *quiproquó* vai dar isso aí na frente: carismáticos e universitários não se beijam. A Igreja não se sentia bem, e não deve se sentir bem, com o espírito universitário. Tenho dito nas minhas palestras para a Igreja: “A tarefa da Igreja é confiar, a tarefa da Universidade é duvidar”; então são duas coisas: a Igreja tem a verdade, a Universidade tem a dúvida; as duas não podem fazer mistura porque a Universidade que crê é tão perniciosa quanto a Igreja que duvida.

Júlio: Vendo seu percurso dentro da pós-graduação, eu acho que muita dessa marca da sua gestão política é trazida, é mantida em certa medida dentro da pós-graduação em termos de pesquisa, de movimento, de atuação política, não só partidária, mas dentro dos movimentos sociais e da própria Igreja; de algum modo o senhor teve um percurso de trazer para dentro da docência e da pesquisa um pouco dessa marca da sua

formação e da sua história da UNIMEP. Então eu queria provocá-lo para ouvir um pouco dessa sua quadra mais recente.

Elias: Ser professor do Programa de Pós-Graduação tem grandes vantagens e tremendas desvantagens. Uma delas é que a gente se sente sempre em dívida, em déficit. O Programa de Pós-Graduação é um programa exigente, que pede que estejamos sempre atualizados, e até por questão de saúde não me tem sido possível manter o padrão de leitura exigido, o padrão de pesquisa. Pesquisador eu nunca fui. Eu me considero um bom professor; sala de aula eu tenho, e nas leituras, me esforço.

Júlio: Eu quero fazer um aparte e lembrar que o senhor também tem trabalhado na Pedagogia. Eu me lembrei disso porque os alunos de Pedagogia gostam muito de sua disciplina.

Elias: Ainda agora estou com uma turma de 76 alunos. Você e o Prof. Bruno tiveram a feliz ideia de colocar o Prof. José Maria junto comigo. Foi muito bom. Do nosso ponto de vista, o curso está ótimo. Então, trabalhar na Pós tem esse problema de a gente estar sempre em déficit. Eu não me lembro de nenhum dia em que tivesse me sentido confortável; porque trabalho com pessoas que estão à minha frente, gente que pesquisa, que escreve, que vai longe, que não consigo acompanhar. Então meu consolo é a sala de aula, que eu não troco pela dos meus colegas, com todo o respeito que tenho a eles, porque a preocupação, em minha na sala de aula, é fazer educação e aí sou meio paternalista com os alunos, no sentido de acompanhá-los, de vê-los escrever, convidá-los à participação, à revisão de existência. Preocupo-me com o conteúdo, sim, mas muito mais com o existencial do aluno; não só na sala de aula como na orientação. Não tenho a pretensão de estar na linha de frente, no que se refere à pesquisa dentro da pós-graduação, e não vou conseguir mesmo porque tem gente aí muito boa, especialmente essas professoras que estão chegando agora. Estão chegando com a corda toda. É gente de pesquisa mesmo. Você, Prof. Bruno, tem vários livros. O Prof. Júlio também. Então essa pretensão eu não tenho. Qual é a minha

pretensão? Minha sala de aula tem que ser boa, boa dentro da minha preocupação central, ser uma sala de aula viva e participante. Meu programa de orientação é a mesma coisa. No núcleo trabalho na mesma direção de me preocupar com o existencial dos alunos, porque esses alunos da UNIMEP são emocionalmente meio desamparados, especialmente na Pós. No período de tese ou dissertação eu trabalho muito em cima disso, porque é período que provoca separação de casamento, destruição de família mesmo, debandada para diversos lados, porque é um choque. A graduação tem tido essa pobre função de passar comunicações aos alunos. Então a pessoa, quando se forma, sente-se incompetente, sem capacidade de fazer revisões, e a pós-graduação acaba por dizer aos graduados que o que eles fizeram vale pouco, que eles têm que mudar. Então minha preocupação na pós-graduação é essa: acompanhar o orientando. Nunca me senti perseguido nem desprezado. Minha sala de aula é uma sala bem simples. Avanço um pouquinho mais em metodologia, mas pouco. Creio que poderia dizer tranquilamente, sem nenhum vexame: “Não esperem que eu seja um pesquisador. Sou professor. Minha tarefa é ser professor e a pós-graduação deve sentir isso, porque pude ajudar muita gente através da sala de aula”.

Bruno: Então, explorando a contradição, a ambiguidade que você mesmo coloca, estar na Pós e não ser pesquisador, eu queria ressaltar o seguinte: sua dissertação de mestrado é na área da educação metodista no Brasil e, pelo menos desde 1996, quando me encontrei com você como professor do PPGE, você vem continuamente investigando questões relacionadas a essa temática da educação protestante, da educação metodista e, ao mesmo tempo, formando uma série de pesquisadores no mestrado e no doutorado nessa perspectiva. Isso não é fazer pesquisa?

Elias: Tudo bem. Pesquisa entendida assim, eu acredito. Você tem aqui o Jorge Hamilton, a Tânia, a Rosa, gente que já veio e foi embora, como o Miguel Montana e muitos outros (muitos

não são metodistas), que desse convívio foram aprendendo e não há a menor dúvida de que ninguém hoje, e eu digo ninguém sem exagero de linguagem, fala de educação metodista sem ouvir a UNIMEP, sem ouvir a pós-graduação da UNIMEP. É só fazer uma leitura da revista do COGEIME que você vai ver lá a pós-graduação da UNIMEP fazendo pesquisa, por exemplo, sobre confessionalidade. Sem ouvir a UNIMEP, não tem jeito. Também essa questão de bibliografia sobre educação metodista tem sido buscada aqui. Nossa pesquisa da pós-graduação é uma pesquisa muito compromissada, com gente engajada. O interessante é que na pós-graduação, que eu saiba, há linhas diferentes: teoria crítica, dialética, complexidade. Mas é um convívio harmônico, um convívio suave; não há qualquer dificuldade, digamos assim. Não exige tolerância, exige convívio. Tolerância pode existir em função de doença, idade, de outras coisas, mas em função do modo de pensar, não. O Programa de Pós-Graduação da UNIMEP é um Programa rico, e esse é um testemunho que não é meu que estou nele, é de gente de fora. As professoras que estão chegando gostam de trabalhar dentro do programa porque não há proibições. O controle é o mínimo necessário, as pessoas se sentem bem, não há coação. É assim que eu vejo. Como professor, eu me sinto muito bem no Programa. Se existe mal-estar é em função da cobrança acadêmica; a gente se sente sempre em déficit. Precisa ir atrás, é bom, isso ajuda, mas é uma cobrança respeitosa. Eu me sinto muito bem com a pós-graduação.

Bruno: Uma coisa interessante: você saiu da reitoria em 1986, e de lá até agora você está na Pós. Você era reitor e desde o início dos anos 1970 sempre teve cargo administrativo, mas no PPGE você nunca teve um cargo administrativo. Por que isso? Você não quis ou não quiseram?

Elias: Porque nunca fui cogitado, ninguém nunca pretendeu isso, o que bate com meus interesses também. Estou dizendo que não sou pesquisador, mas gosto muito de estar atualizado com a leitura sobre a questão do metodismo e nunca

me empenhei em pleitear cargos, nunca disputei cargo, sempre preferi a sala de aula, preferi estar junto do alunado. O poder realmente cansa e desgasta. Muito da precária saúde que eu tenho hoje devo ao período da reitoria. Mas não posso reclamar, porque fui muito bem remunerado no período todo. O poder não gratifica, é tremendamente ingrato. Bom mesmo é a sala de aula e talvez melhor seja a pesquisa. Mas sou mais encantado com a sala de aula. A sala de aula da Pedagogia, 76 alunas, é trabalhosa, mas altamente gratificante. Eu me sinto muito bem como professor da Pós e em meus cursos não tive falta de aluno. Agora estou com 12 alunos orientandos. Outro dia você me chamou a atenção de que há um a mais. E que está saindo um agora. Todavia quero insistir que meu forte é a sala de aula e a orientação, voltadas para o existencial do aluno. No Granbery se dizia com insistência: “É nossa tarefa formar gente, e só depois profissionais e pesquisadores”.

Bruno: Só para terminar, eu gostaria que você falasse um pouco do que talvez devêssemos ter perguntado e não perguntamos e como você se sentiu nessa entrevista.

Elias: Eu me senti muito bem. Depois dos 60 anos a gente gosta de repetir e eu me senti bem, falei à vontade. Acho que a UNIMEP está no caminho certo. Essa debandada na direção do mercado não é só da UNIMEP, é mundial. Então ela reflete muito esse momento. Falei no Seminário que nós tivemos aqui que já é tempo de revermos o documento “Vida e Missão” da Igreja Metodista, porque hoje o ambiente é mais complexo do que dialético, a complexidade é muito grande. Então, a UNIMEP mudou, são novos tempos; eu acho que ela está no caminho certo, mas cabe a nós também exercer uma vigilância permanente, discreta, sobre os rumos, porque o reitor, seja quem for, é simplesmente massacrado pelas pressões, e se ele ficar sozinho vai errar muito. Daí, prestigiar o Conselho de Ensino e Pesquisa, que me parece que funciona bem hoje, o Conselho Universitário, os colegiados de curso... Isso é muito

interessante, não por duvidar do reitor, mas por ajudá-lo a manter a Universidade mais escola do que Igreja: isso é muito necessário. Esta minha afirmação de que a Universidade não pode ser Igreja, muitas vezes tem sido mal compreendida, mas quero reafirmá-la. Universidade-Igreja torna-se necessariamente medíocre, porque passa a trabalhar com referencial que lhe é estranho. Por outro lado, pessoalmente detestaria frequentar Igreja que aos domingos esquecesse sua função consoladora e transformasse seus cultos em encontros de filosofia, sociologia ou outra ciência qualquer. Vou à Igreja buscar consolo, reforço espiritual para uma vivência compromissada ao longo da semana. Sou metodista, considero-me ajustado e fiel à Igreja. Tenho-a como boa mantenedora, mas seria grandemente danoso para ela e para a Universidade se houvesse esta confusão, se deixassem de ser instituições complementares para serem interferentes uma na outra, sem cuidado com a preservação do necessário distanciamento e respeito mútuo. ⁴

⁴ Entrevista publicada originalmente na edição Vol. 10. 2 de 2003 da Revista *Comunicações*. Elias Boaventura defendeu sua dissertação de mestrado, no PPGE/UNIMEP, em 1978; foi docente do PPGE de 1986 a 2012, quando falece, aos 74 anos de idade. Orientou 56 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado.

Na UNIMEP vivi cerca de 36 anos, lecionei inúmeras disciplinas vinculadas à área da Educação e da Filosofia, orientei 26 doutorandos, 33 mestrandos e 20 graduandos e iniciantes à pesquisa. Além de que fui coordenador do Pós em Educação por seis anos (2000-2006); e diretor da Faculdade de Educação por 2 anos (2001-2002). Nesta instituição realizei as experiências acadêmico-científicas mais gratificantes de minha vida. Tive a felicidade de conviver com dirigentes e com colegas extraordinários como Elias Boaventura, Eli Eser, Gustavo Alvim, José Luiz Sigrist, Valdemar Sguissardi, Júlio Romero, Cleiton de Oliveira, Luiz Nabuco Lastória, Belarmino Cesar da Costa e tantos outros. Como também tive o prazer de ser orientador de excelentes graduandos, mestrandos e doutorandos, que nesse momento se encontram espalhados por nosso país, vivendo suas experiências acadêmicas e trazendo contribuições científicas para as instituições em que trabalham, bem como para as áreas da Educação, da Psicologia, da Sociologia e da Comunicação, entre outras. Lamento, com profundo pesar, a situação de desmanche, de descrédito e de dívidas que vive a UNIMEP nos dias de hoje. Não foi responsabilidade de alunos, nem de docentes e nem de funcionários. E nem apenas da Pandemia.



ISBN 978-65-5069-491-3

