

ENSAIOS
FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS

Teoria Crítica e Educação

Vol. 3

Bruno Pucci



Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 3

Bruno Pucci

Ensaio Filosófico-Educacionais
Teoria Crítica e Educação

Vol. 3


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 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 450p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-623-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558696230

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

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Renata Helena Pin Pucci

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

**À Congregação dos Sagrados Estigmas
de Nosso Senhor Jesus Cristo, onde
com-vivi durante 20 anos, dedico,
com gratidão, este
*e-book.***

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

Sumário

I. Introdução	9
II. A Elaboração do Passado no Brasil em tempos de neoliberalismo selvagem, 2021	15
III. Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, 2000	33
IV. O Caráter assistemático dos escritos de Adorno, 1998	57
V. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje, 2010	71
VI. Os Pensadores na análise dos problemas do seu tempo: Lições, 2012	87
VII. Sentido(s) da Filosofia hoje. Educação e Filosofia, 2000	111
VIII. Dialética Negativa: Filosofia e Metafísica: tensões, 2014	127
IX. Indústria Cultural e Educação, 2003	143
X. A qualidade na Pós-Graduação em Educação: em busca do tempo perdido, 2011	165
XI. Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas, 2009	175

XII. Valdemar Sguissardi: origens, formação, escolhas, militâncias e experiências: uma entrevista, 2012	183
XIII. O entrelaçamento entre tecnologia, ciência e capital e as bases para um diagnóstico crítico da deterioração da subjetividade, 2010	235
XIV. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias, 2009	255
XV. Educação a Distância Virtual e Formação de Professores no Brasil: considerações sobre as Políticas Educacionais a partir de 1996, 2012	269
XVI. Fúria narcísica de alunos contra professores, 2021	297
XVII. O Privilégio da Experiência de Orientar Mestrandos e Doutorandos: Entrevista, 2008	313
XVIII. Recomeços: o Padre, o Revolucionário, o Professor: Perfil sobre Bruno Pucci, 2006	339
XIX. Vinte anos na Congregação dos Estigmatinos brasileiros, 2021	353
XX. Um Testemunho para os nossos dias: A Igreja Pobre a Serviço dos Pobres, 1968	399

I

Introdução

Estou publicando este *e-book Ensaios Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação*, Vol. 3, como uma forma de agradecimento à Congregação dos Padres dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo, que me acolheu em sua comunidade aos dez anos de idade (fevereiro de 1951) e na qual com-vivi até os 30 anos (julho de 1970). Neste ambiente formativo passei minha adolescência e juventude; realizei meus estudos ginasiais, colegiais, os cursos de graduação em Filosofia e Teologia, bem como os cursos de especialização em Teologia Moral e em Teologia Pastoral. No contexto da vida comunitária, aprendi a me relacionar com o outro, a ser disciplinado, a ter prazer pelo estudo, a ser líder, a enfrentar com paciência e resignação as dificuldades e os combates que a vida vai nos colocando progressivamente.

O *e-book* é constituído por 19 textos, a maioria deles em forma de ensaios. Reservei os três últimos para caracterizar a minha experiência e atuação como seminarista e sacerdote na vida religiosa: o XVIII — “Recomeços: o Padre, o Revolucionário, o Professor: Perfil sobre Bruno Pucci”, de 2006, escrito por Julianne Cerasoli, como um texto para avaliação da disciplina Jornalismo Literário, do Curso de Jornalismo da PUC-Campinas, a partir de uma entrevista realizada comigo; o XIX — “Vinte anos na Congregação dos Estigmatinos brasileiros”, escrito para este *e-book*, em 2021, em que narro, em forma de aforismos, momentos e *mementos* que caracterizam minha vivência religiosa e sacerdotal e a gratidão por esse extenso e intenso período de experiência humana; e o XX ensaio intitulado “Um Testemunho para os nossos dias: A Igreja Pobre a Serviço dos Pobres”, escrito em 1968, como trabalho final do Curso de

Especialização em Teologia Moral realizado em Roma, na Universidade Alfonsiana.

Além do ensaio escrito por Julianne Cerasoli, há a participação de amigos e colegas na elaboração e publicação de outros textos deste *e-book*: No XII – “Valdemar Sguissardi: origens, formação, escolhas, militâncias e experiências: uma entrevista”, de 2012, há a participação dos colegas de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Cesar Romero Amaral Vieira e o saudoso Cleiton de Oliveira no bate-papo agradável com Valdemar Sguissardi; No XIII – “O entrelaçamento entre tecnologia, ciência e capital e as bases para um diagnóstico crítico da deterioração da subjetividade”, de 2010, há a participação de Naê Prada Rodrigues, Psicóloga e Mestre pela UNIMEP, na elaboração do ensaio; e o XVII – “O Privilégio da Experiência de Orientar Mestrandos e Doutorandos”, de 2009, é uma entrevista feita a mim por pós-graduandos do PPGE-UNIMEP, cujos nomes não me recordo. Apenas confirmo que a referida entrevista participou como material contributivo na confecção do livro “*Orientadores em Foco: o processo da orientação de teses e dissertações em Educação*”, escrito por Roseli Schneztler e Cleiton de Oliveira, publicado pela Liber Livros, de Brasília, em 2010.

Os outros 13 textos são apresentados atendendo aos seguintes aspectos e considerações: 2 deles se referem a pequenos ensaios e abordam questões referentes à forma preferencial de se expressar e às características de uma metodologia qualitativa: o IV – “O Caráter assistemático dos escritos de Adorno”, de 1998 e o XI – “Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas”, de 2009; o XVI – “Fúria narcísica de alunos contra professores” é o Prefácio do livro de Antônio Zuin, *Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar*, publicado pela EDUFSCar em 2021.

Dois ensaios se referem ao período em minha vida profissional como pesquisador do CNPq, em que investigava questões relacionadas às novas tecnologias e sua atuação na

formação educacional, particularmente as temáticas “Tecnologia, Cultura e Formação” (2003-2006) e “Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia” (2009-2012); São eles: XIV – “A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias”, de 2009; e XV – “Educação a Distância Virtual e Formação de Professores no Brasil: considerações sobre as Políticas Educacionais a partir de 1996”, de 2012.

Três ensaios abordam temáticas fundamentalmente filosóficas em diálogo com os escritos de Theodor Adorno: o VII – “Sentido(s) da Filosofia hoje. Educação e Filosofia”, de 2000, em que os livros do frankfurtiano *Minima Moralia*, de 1944-1947 e *Terminologia Filosófica I e II* – que reproduzem as aulas de filosofia desenvolvidas de maio de 1962 a fevereiro 1963 –, apresentam subsídios pertinentes para se entender a questão central que nomeia e orienta o ensaio; o VI – “Os pensadores na análise dos problemas do seu tempo: lições”, de 2012, em que analiso a atuação filosófica de Schopenhauer na criação do conceito de “Vontade”, que atribui prioridade ao viver, ao querer, ao sentir e não à razão, como proclamava o Iluminismo alemão; e a atuação filosófica de Adorno e Horkheimer na criação do conceito de Indústria Cultural, que atribui um novo olhar crítico à cultura, à arte de seu tempo, nos países tecnicamente desenvolvidos, que se contrapõe à cultura popular, esta sim proveniente das classes populares; e, por fim, o VIII – “Dialética Negativa: Filosofia e Metafísica: tensões”, de 2014, em diálogo com o principal livro filosófico de Adorno, *Dialética Negativa*, na perspectiva de se atribuir uma nova dimensão ao conceito de Metafísica, em tempos do capitalismo europeu dos anos 1960-1970.

Um outro bloco, constituído por três ensaios, analisa a atualidade do conceito de Indústria Cultural; o conceito de Educação visto como inconformismo e a luta pela formação da individualidade; a importância da qualidade nos cursos de pós-graduação em tempos de neocapitalismo. Assim, o ensaio IX – “Indústria Cultural e Educação”, escrito em 2003, investiga os

dois escritos de Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural¹, propõe-se a compreender as diferentes características do referido conceito, dialoga com a atualidade e ressalta sua ambiguidade como “possibilidade formativa”, em tempos de neoliberalismo; O ensaio V – “Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje”, de 2010, ressalta que, para o frankfurtiano, a verdadeira autonomia é sinal de inconformismo contra a adaptação, contra a manipulação, contra a opressão do indivíduo em seu enfrentamento do social; que o processo de adaptação desmesurado é resultado de um posicionamento passivo do indivíduo frente ao coletivo; e, em diálogo com Zygmunt Bauman, o ensaio ressalta que emancipar-se é cultivar o inconformismo e a individualidade, é contribuir para que o indivíduo supere progressivamente sua dimensão de *jure* e atinja a sua individualidade *de facto*; O ensaio X – “A qualidade na Pós-Graduação em Educação: em busca do tempo perdido”, de 2011, de um lado, investiga o papel significativo da Pós-Graduação e da pesquisa científica na sociedade em que vivemos; ao mesmo tempo em que caracteriza a Pós-Graduação como o lugar por excelência da produção científica e da socialização de seus resultados, faz menção à minha experiência de quarenta anos como docente e pesquisador no Ensino Superior, a contribuição na formação de mestres, doutores e pós-doutores e a socialização da produção científica através de livros, artigos científicos, capítulos de livros e conferências.

Os últimos dois textos que apresento nesta Introdução são os ensaios com os quais inicio este *e-book*. São dois textos que eu gosto de reler pela densidade de cada um deles e também pelo momento específico em que foram escritos: III – “Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento”, de 2.000; e II – “A Elaboração do passado no Brasil em tempos de

¹ 1) – ADORNO; HORKHEIMER, *A indústria cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas*, 1985, p. 113-156, p.; 2). ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 92-99.

neoliberalismo selvagem”, de 2021. O primeiro deles busca ressaltar e descrever, sobretudo dialogando com Susan Buck-Morss, a amizade, a colaboração e a produção científica de Walter Benjamin e de Theodor Adorno, no intercâmbio de leituras e de análises críticas de textos produzidos por ambos, seja no período dos dois meses de “inesquecíveis conversações”, em que passaram juntos, em Königstein, vilarejo próximo a Frankfurt, no outono de 1929; seja pela correspondência epistolar trocadas entre si de 1928 a 1940, ano da morte de Benjamin; O segundo ensaio, porque reflete uma metodologia de análise que adotei, particularmente na última década, de analisar/interpretar ensaios filosófico-educacionais de Adorno, considerando sua especificidade no contexto socioeconômico em que foi elaborado e refletindo sobre sua atualidade no contexto do neoliberalismo contemporâneo. E também porque esse ensaio foi publicado em 2020, na Argentina, em castelhano, como capítulo do livro “Estado de excepción en Argentina y Brasil: Una perspectiva a partir de la Teoría Crítica”, organizado por Miguel Vedda *et alii*; e também no Brasil, em 2021, em livro homônimo, organizado por Renato Franco *et alii*.

Informo aos leitores deste *E-book* que, em cada texto apresentado, destaco, em nota de rodapé, a Revista Científica e/ou o Livro, em que o referido escrito foi publicado, bem como apresento informações sobre o parceiro de elaboração do texto.

A capa deste *E-book* estampa a imagem da Igreja e do Colégio Santa Cruz, de Rio Claro, local em que passei meus primeiros anos de vida como seminarista estigmatino (1951-1953) e meu último ano como religioso e sacerdote (1969-1970). A foto devo-a à minha filha Renata Pucci e a seu companheiro Ricardo Gobbi, aos quais agradeço a coletânea de foto sobre a Igreja e o Colégio que me enviaram de Rio Claro. Agradeço imensamente à Josianne Cerasoli, minha companheira, pela proposta de capa e pela participação nos diferentes momentos de elaboração deste *E-book*, bem como dos anteriores. E desejo a todos uma leitura atenta e crítica!

II

A Elaboração do Passado no Brasil em tempos de neoliberalismo selvagem, 2021 ²

Este ensaio se propõe a dialogar com o texto de Theodor Adorno, “O que significa elaborar o Passado”, escrito em 1959, tendo como foco de análise as manifestações de autoritarismo em que estamos mergulhados, em nosso país, nos dias de hoje, resultantes do regime ditatorial dos anos 1964-1985, ainda não adequadamente superado, e, sobretudo, de uma experiência frágil de democracia vivida após esse momento histórico.

O texto de Adorno foi inicialmente uma palestra no Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristã-Judaica, em 1959 e, posteriormente, transmitido pela Rádio de Hessen, em 1960. O filósofo tinha uma justificativa cabal para abordar essa temática, pois, para setores representativos da sociedade alemã da época, elaborar seu recente passado nazista era como que riscá-lo da memória, encerrá-lo como uma questão político-social: “O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça”. (ADORNO, 1995, p. 29)

O diálogo deste nosso ensaio com as análises reflexivas de Adorno se justificam, pois neste momento histórico vivemos uma

² Este ensaio foi publicado no livro *Estado de Exceção na Argentina e no Brasil: Uma perspectiva a partir da Teoria Crítica*, organizado por FRANCO, Renato; VEDDA, Miguel; ZUIN, Antonio A. S. e editado pela Nankin Editorial, Coleção Teoria Crítica n. 8, 2021, p. 155-168. Com o título “La elaboración del pasado en Brasil en tiempos de neoliberalismo selvaje” foi publicado como capítulo do livro *Estado de excepción en Argentina y Brasil: Una perspectiva a partir de la Teoria Crítica*, organizado pelos mesmos autores acima apresentados e editado em Buenos Aires pela Herramienta Ediciones, em 2020, p. 199-216.

realidade ideológica tensa, semelhante à da Alemanha de então: vozes políticas da sociedade brasileira se empenham na perspectiva de minimizar o golpe de 1964, seja nomeando-o apenas como um movimento civil-militar, como o fez o presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli; seja pela determinação do Presidente da República sobre as “comemorações devidas” nos quartéis, no dia 31 de março de 2019, o 55º. ano do acontecido em 1964. “A memória da ditadura está sob ataque”, diz Eliane Brum:

Afirmar que o golpe de 1964 não foi um golpe é mentira de quem ainda teme responder pelos crimes que cometeu, como seus colegas responderam em países que construíram democracias mais fortes e onde a população conhece a sua história. Não há terror maior do que ser submetido a uma realidade sem lastro nos fatos, uma narrativa construída por perversos. (BRUM, 27/03/2019)

Adorno, no texto de 1959, insistia em dizer que o nazismo sobrevivia na Alemanha de então, mas não se sabia bem se sua continuidade se dava como “fantasma daquilo que foi tão monstruoso” ou se continuava presente nos homens bem como nas condições que os cercavam: “Considero a sobrevivência do nacional-socialismo na democracia como potencialmente mais ameaçador do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia” (ADORNO, 1995, p 29-30). Na palestra “A Filosofia e os Professores”, transmitida na Rádio de Hessen em novembro de 1961, o frankfurtiano retoma, com ênfase, a mesma questão, com destaque para a última oração deste fragmento:

Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas ... mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre elas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiências de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são

apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este, talvez, seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir". (ADORNO, 1995, p. 62-63)

Ou seja, nas duas palestras dos anos 1960, Adorno está dialogando criticamente com os problemas econômicos, culturais e sociais de seu momento, tendo como suporte teórico os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Social na Alemanha, "Autoridade e Família", no ano 1936 e, sobretudo, a pesquisa sobre "A Personalidade Autoritária", desenvolvida com um grupo de docentes da Universidade da Califórnia, em Berkeley, nos anos 1944 e 1945. Particularmente a elaboração conjunta da *Escala F*, no contexto dessa última pesquisa, trouxe-lhe elementos teórico-metodológicos básicos para "encontrar correlações com o etnocentrismo, o antissemitismo e ideias reacionárias de ordem político-econômica". (1995, p. 165)

As nove variáveis levadas em consideração para indiciar o potencial autoritário da escala F, por ser essa a inicial de *fascismo*, são as seguintes: 1) – *Convencionalismo*: rígida adesão ao convencional, resultante de pressões externas provindas da própria situação social; 2) – *Submissão acrítica à autoridade*: dedicação incondicional do indivíduo ao Estado ou a um tipo de relação que supõe superioridade – pais, líderes, seres sobrenaturais etc; essa adesão devotada expressa falta de consistência interior; 3). *Agressividade autoritária*: controlar, repelir, condenar os violadores das normas convencionais, em nome do patriotismo; a carga de hostilidade, não acionada contra as causas diretas do problema, encontra uma saída projetiva em grupos minoritários; 4). *Destruição e cinismo*: hostilidade e desprezo por tudo que é humano, intelectual e subjetivo; 5). *Ênfase em estruturas rígidas de poder e dureza*: importância exagerada às tensões "dominação-submissão", "fraco-forte", "líder-sectário". Identificação com representantes do poder, em que o fraco se sente forte (a nação mais forte do mundo, a raça mais pura, a única verdade etc.); 6). *Superstição e estereotipia*: crença mística nos destinos do homem e propensão para pensar de

acordo com esquemas rígidos, reduções simplistas e falsas generalizações; 7). *Exteriorização, medo da introspecção*: Os autoritários procuram responder aos fatos concretos, experimentáveis e não ouvir sentimentos, fantasias e especulações; 8). *Projeção*: a capacidade de “transferir” problemas interiores para o mundo exterior: impulsos, tabus, temores, responsabilidades. A projeção se vincula a dois campos específicos: à agressividade e a impulsos reprimidos; 9). *Sexualidade*: preocupação exagerada com relação aos atos da sexualidade; a repressão e a ansiedade são fontes prováveis de tais excessos. (*Apud* RUSCHEL, 1995, p. 251; TEIXEIRA; POLO, 1975, p. 51-53)

Uma das questões mais importantes dos estudos frankfurtianos sobre o fascismo é a do antissemitismo: todo sujeito que mostra predisposição antissemita é também um sujeito etnocêntrico, ou seja, predisposto a discriminar vários grupos étnicos. Ele tende a idealizar o grupo e o líder com os quais se identifica (*in group* ou *endogrupo*) e a projetar qualidades negativas nos grupos com os quais se contra identifica (*out-groups* ou *exogrupos*), os objetos do preconceito. (CARONE, 2012, p. 15)

No Brasil, na segunda década do século XXI, um conjunto de manifestações e expressões reacionárias de ordem político-cultural se fazem fortemente presentes e atuantes. Os fragmentos abaixo ajudam-nos a vislumbrar essa perspectiva:

- **O fascismo está de volta no Brasil hoje.** Em nosso país, os “louvores à tortura, à execução sumária dos ‘bandidos’ e o elogio do ‘cidadão do bem’ são realçados em contraposição à corja responsável por todos os males de nossa realidade social: os LGBTs, os ‘comunistas’, “as mulheres que não se conformam com o papel a elas atribuído pela dominação patriarcal”, os negros, particularmente os quilombolas, os índios (vistos como ‘vagabundos” e questionados quanto à demarcação de suas terras), sempre segundo a lógica do ‘nós’, cidadãos do bem, em contraposição a ‘eles’, seres do mal, imorais.

As múltiplas facetas do fenômeno nazista, simultaneamente econômicas, políticas, culturais e psíquicas, exigem um enorme esforço de elaboração reflexiva daqueles que querem entender a singular imbricação de irracionalidade e sistematicidade racional que o nazismo representa. (ALVES JUNIOR, 2018)

- **Esse ambiente conservador-autoritário nacional é determinado por quatro Faces de poder:** a *Face militar*: presidente, vice-presidente e gestores de 8 ministérios; a *Face pró-segurança* formada pelos ruralistas do agronegócio, tendo como apoiadores os defensores da extrema-direita; a *Face religiosa*, que ocupa os ministérios da Mulher e família e Direitos humanos; das Relações exteriores; a *Face financeira*, com o Ministério da economia, com a participação do setor financeiro e das organizações neoliberais. Vou me deter na *Face religiosa*, que é conservadora nos costumes, favorece o individualismo e apresenta discurso ideológico. Os principais riscos dessa face se manifestam nas: minorias, diversidade, laicidade, liberdade de pensamento e de cátedra, democratização do ensino, direitos humanos (*Apud* CERASOLI, 2019). A *Face religiosa* é ocupada fundamentalmente pelos membros das igrejas evangélicas neopentecostais, que nos últimos anos têm aumentado significativamente o número de fiéis e também sua representação no Congresso Nacional. Eles já são 30% dos 200 milhões de brasileiros e 90 dos 513 deputados³. Pastores evangélicos fundamentalistas utilizam-se do rádio, da televisão, de revistas e de panfletos para divulgarem suas ideologias político-religiosas, imiscuídas de atitudes misóginas, racistas e homo fóbicas.

- Uma segunda Face de poder que merece destaque nas manifestações do autoritarismo vigente em nosso país é a *Face pró-segurança*, liderada pelos ruralistas do agronegócio. Esse ramo se confunde com crimes como a grilagem (roubo) de terras públicas, de terras pertencentes aos índios e conflitos agrários causadores de

³ Cf. Qual a força de grupos evangélicos no Brasil de 2019. Acesso: 18/07/2019. In: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/20/Qual-a-for%C3%A7a-de-grupos-evang%C3%A9licos-no-Brasil-de-2019>

dezenas de assassinatos a cada ano. São responsáveis ainda pela progressiva destruição da floresta amazônica e de sua transformação em pastagens e/ou em plantações. Fiadores dos governos de Michel Temer e também do atual, os ruralistas não apenas estão no governo, mas “são” o governo (*apud* BRUM, 02/01/2019). Atualmente, na Câmara Federal, 225 deputados estão filiados à Nova Frente Parlamentar da Agropecuária, ou seja, representam 44% do total de votos (513). No Senado os ruralistas ocupam 32 das 81 cadeiras disponíveis.⁴

Em contraposição ao viés autoritário vigente na sociedade brasileira, bem como em sua gestão legislativa e governamental, fatos históricos e entidades representativas dos lesados pela ditadura militar dos anos 1964-1985 elevam suas vozes neste contexto adverso e apresentam testemunhos e argumentos em defesa dos direitos humanos. Trago, como destaque, as atividades técnico-científicas de uma organização vinculada aos direitos humanos e o posicionamento crítico de uma escritora e jornalista do *El Pais*:

- O primeiro diz respeito à atuação do Centro de Antropologia e Arqueologia Forense (CAAF), instituto da UNIFESP, que tem como um de seus objetivos desenvolver projetos que se contrapõem à violação dos direitos humanos no Brasil e, neste momento, se incumbe de identificar desaparecidos políticos da ditadura de 1964 entre as ossadas encontradas na Vala Clandestina de Perus. Segundo Edson Teles, atual diretor do CAAF, “as memórias que a ditadura tentou apagar, a partir do nosso trabalho, emergem com a força dos fatos históricos”. A família Teles foi uma

⁴ Duas outras manchetes sobre as ações do agronegócio merecem destaques em nosso texto por retratarem a situação de privilégios que esse setor goza na realidade político-econômica brasileira contemporânea. Ei-las: 1). “Com empresas vinculadas a políticos ruralistas, setor de grãos deve R\$ 23,6 bilhões à União”. In: <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/07/02/com-empresas-vinculadas-a-politicos-ruralistas-setor-de-graos-deve-r-236-bilhoes-a-uniao/>; 2). “Brasil tem 176 milhões de hectares de propriedades privadas dentro de terras públicas”. In: <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/07/02/brasil-tem-176-milhoes-de-hectares-de-propriedades-privadas-dentro-de-terras-publicas/>. Acessos: 14/07/2019.

das primeiras a vencer um processo contra o coronel Carlos Ustra, condenado e declarado torturador pela justiça e identificado pela Comissão Nacional da Verdade como um dos mais cruéis militares entre os mais de 300 torturadores identificados. Em entrevista datada de 22/03/2019, à pergunta de Carla Rodrigues “Você acredita que uma das tarefas importantes desse trabalho é fazer frente ao revisionismo histórico que vem sendo apregoado pelo novo governo?”, Edson Teles responde:

Essa é a tarefa inescapável do CAAF. Temos em nosso laboratório a prova material de que tivemos uma ditadura gravemente violenta. Lá se encontram as ossadas e suas marcas da tortura, do assassinato e do desaparecimento forçado. Mostram que os desaparecidos foram produção de um regime político centralizado, com instituições repressivas militares e hierárquicas. As memórias que a ditadura tentou apagar, a partir do nosso trabalho, emergem com a força dos fatos históricos. É um cenário de contestação do revisionismo e de formulação qualificada dos argumentos de afirmação da história de graves violações de direitos por parte do Estado brasileiro. (TELES, 2019) ⁵

O segundo destaque diz respeito ao posicionamento da escritora Eliane Brum, em seu artigo “Bolsonaro manda festejar o crime”, de 27/03/2019, em que analisa criticamente a atitude do Presidente da República que determinou que o dia 31 de março de 2019 recebesse as devidas comemorações nos quartéis. Para a jornalista, comemorar nos quartéis o golpe civil-militar de 1964, sob as ordens da Presidência da República, “é uma tentativa de fraudar

⁵ No sétimo § do texto “O que significa elaborar o passado”, de 1959, Adorno faz referência à afirmação de Henry Ford de que “*History is bunk*” (a história é uma charlatanice), caracterizando-a como “a imagem terrível de uma humanidade sem memória” (1995a, p. 32). Em julho de 2019, o presidente da República do Brasil, um admirador convicto do atual dirigente político do neoliberalismo norte-americano, chamou de “balela” os documentos oficiais sobre mortes na ditadura de 1964-1985 e ironizou as investigações da Comissão Nacional da Verdade. In: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/07/30/bolsonaro-chama-de-balela-documentos-sobre-mortos-na-ditadura.ghtml>. Acesso: 30 de julho de 2019.

a história, apagando os crimes cometidos pelos agentes do Estado”; é um ato de defesa da tomada do poder pela força pelos militares, que deixou o Brasil sem eleições diretas para presidente de 1964 a 1989; é o desprezo pela Constituição e a defesa do estabelecimento da censura; é apoiar o amargo exílio de alguns dos melhores quadros do Brasil, bem como incentivar a prisão, o sequestro, a tortura e a morte dos opositores do regime; é comemorar o crime, considerado crime contra a humanidade, como um ato de Governo.

A Comissão da Verdade concluiu que a ditadura matou ou desapareceu com 434 suspeitos de dissidência política e com mais de 8.000 indígenas. Entre 30 e 50 mil pessoas foram torturadas. ... Não há terror maior do que ser submetido a uma realidade sem lastro nos fatos, uma narrativa construída por perversos. (BRUM, 27/03/2019)

É verdade que a forma de capitalismo vivida em nosso país nos anos 2020 se diferencia da vivida por Adorno nos anos 1960. Da conferência inaugural do 16º. Congresso dos Sociólogos Alemães, “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial”, proferida por ele, em 1968, podemos extrair algumas das características do capitalismo de então:

- Com a expansão das grandes corporações multinacionais, dos mercados e do trabalho, assim como do consumo das massas, houve uma melhora significativa de padrão de vida nos principais países ocidentais (ADORNO, 1986, p. 63);

- Houve no estágio do capitalismo tardio uma enorme expansão da capacidade produtiva com base no desenvolvimento tecnológico, resultando em superprodução, com redução do emprego industrial e aumento de postos de trabalho para o setor dos serviços e prioridade na invenção de meios de destruição (*Idem*, 1986, p. 69), vinculados à guerra fria;

- O intervencionismo do Estado, seja para atenuar os antagonismos sociais, seja na criação de mecanismos para promover serviços públicos nas áreas da educação, da saúde, bem como na área

trabalhista, se transformou em um dos pontos fundamentais da sustentação do sistema capitalista (*Idem*, 1986, p. 72-73);

- O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa colaborou “para tornar homogênea a consciência das pessoas” e para manter as massas sob controle (*Idem*, 1986, p. 72);

- Com o intenso desenvolvimento das forças produtivas a fome no mundo poderia ser debelada; no entanto, as relações de produção continuaram responsáveis pela existência de homens condenados a passar fome em grande parte do planeta (*Idem*, 1986, p. 71).

Na palestra de Adorno de 1959, “O que significa elaborar o passado”, encontramos também expressões que apontam as características da forma capitalista da Alemanha de então e alguns motivos que levaram parte significativa da população a apoiar o nacional-socialismo. Cito:

- “A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do ‘igual por igual’ de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum”. ... “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete uma lei objetiva de desenvolvimento” (1995a, § 7º.p. 32-33);

- “Nesta medida é possível afirmar que o sistema da democracia política é aceito na Alemanha nos termos do que nos Estados Unidos é denominado *a working proposition* (uma proposta que funciona), e que até agora possibilitou ou até mesmo promoveu a prosperidade” (1995a, § 9, p. 35);

- “Muitos viveram muito bem sob o fascismo. O terror só se abateu sobre um pequeno número de grupos relativamente bem definidos”. ... “Em comparação ao *laissez-faire*, o mundo hitlerista efetivamente protegia seus adeptos frente às catástrofes naturais da sociedade que abatiam sobre as pessoas” (1995a, §10, p. 38);

- “No referente ao lado subjetivo, ao lado psíquico das pessoas, o nazismo insuflou desmesuradamente o narcisismo coletivo, ou, para falar simplesmente: o orgulho nacional” (1995a, § 11, p. 39).

A forma capitalista neoliberal que vivemos em nosso país neste momento apresenta dimensões específicas de dominação que se diferenciam da experiência do frankfurtiano nos anos 1960 e que se mostram mais discriminatórias e opressivas à maioria da população. Vamos dialogar, neste item, com os pensadores Dardot e Laval, em seu livro *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016). Segundo eles,

... o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (p. 7).

A racionalidade neoliberal se fundamenta em dois pressupostos fundamentais: a concorrência e o modelo empresarial. A exigência da competitividade comanda o crescimento do mercado e estende sua virtualidade a todos os setores da ação política e a todos os domínios da vida social. E o elemento referencial desse processo concorrencial 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. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 199; 377)

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. “O empreendedor é um combatente, um competidor, que gosta de lutar e vencer, e cujo sucesso financeiro é apenas um símbolo de seu sucesso criador” (*Idem*, 2016, p. 153; 215; 378). A violência contra si mesmo e, sobretudo, contra o outro, perpassa ininterruptamente o processo de aprendizagem do indivíduo na sociedade neoliberal, sua vivência na família, 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. ... O outro é apresentado ou percebido sempre como um rival, um concorrente, alguém a ser vencido e superado na realização do estudante como jovem-empresendedor, como um capital humano bem-sucedido. (PUCCI; CERASOLI, 2018, p. 100-101)

Se essa forma neoliberal já se manifesta de maneira violenta e discriminatória em países do primeiro mundo, tal como apresentados por Dardot e Laval, a violência e a discriminação se potencializam ainda mais no Brasil, bem como em outros países latino-americanos, africanos e asiáticos, pela situação de vulnerabilidade e de marginalidade social e política em que vivem a maioria de seus moradores. Alguns dados impressionantes de nosso país já bastam para testemunhar essa triste realidade:

- *Brasil passou de 10º para 9º colocado entre os 189 países mais desiguais do mundo*; em 2017, 15 milhões de brasileiros viviam com até R\$7,3 por dia. Segundo a Oxfam Brasil, o número de pobres aumentou pela terceira vez consecutiva. Os 10% mais pobres do País viram suas rendas caírem 9% de 2016 para 2017. Os ganhos dessa população eram, em média, R\$ 217,63 mensais em 2016; passaram para R\$ 198,03 no ano de 2017. Enquanto isso, os ganhos das pessoas 10% mais ricas cresceram, atingido R\$ 9.519,10 ao mês, em média⁶.

- *Desemprego em abril de 2019 atinge 13,2 milhões de brasileiros*, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Número de subutilizados atingiu o recorde de 28,4 milhões. Total de desalentados, aqueles que desistiram de procurar emprego, também bateu recorde e chegou a 4,9 milhões.⁷

⁶ <https://economia.ig.com.br/2018-11-26/desigualdade-social-no-brasil.html>. Acesso: 16/07/2019.

⁷ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/31/desemprego-recua-para-125percent-em-abril-diz-ibge.ghtml>. Acesso: 06/08/2019.

- *Brasil tem mais de 100 mil pessoas em situação de rua, aponta IPEA* (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Esses dados, os mais recentes, são de 2015. Com a crise econômica e o aumento do desemprego, os índices podem ser maiores. Só na cidade de São Paulo, um estudo da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) contabilizou 15.905 pessoas em situação de rua no ano de 2015.⁸

- *Total de mortes violentas no Brasil é maior do que o da guerra na Síria.* É o que revela o Atlas de Violência 2018, publicação do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), divulgado em julho de 2018. Segundo o documento 553 mil pessoas foram assassinadas no país nos últimos 11 anos. Entre as vítimas, os mais afetados são jovens de 15 a 29 anos. Nesse período o número de jovens negros assassinados aumentou 23%, enquanto o número de não-negros assassinados diminuiu 6,8%.⁹

- *Feminicídio - Brasil é o 5º país em morte violentas de mulheres no mundo.* O país só perde para El Salvador, Colômbia, Guatemala e Rússia em número de casos de assassinato de mulheres. Em comparação com países desenvolvidos, aqui se mata 48 vezes mais mulheres que o Reino Unido, 24 vezes mais que a Dinamarca e 16 vezes mais que o Japão ou Escócia.¹⁰

Como é possível denominar *democracia* (= poder do povo) o regime político de um país com essas manifestações explícitas de barbárie e de marginalidade social que se contrapõe à maioria da população? Além de que, com a nova gestão política autoritária e conservadora, os trabalhadores das áreas industriais, de serviços e da zona rural, estão perdendo uma série de direitos sociais conquistados nos anos 1985 a 2015, referentes à melhoria do salário

⁸ Cf. <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/brasil-100-mil-pessoas-em-situacao-de-rua/>. Acesso: 16/07/2019.

⁹ Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/total-de-mortes-violentas-no-brasil-e-maior-do-que-o-da-guerra-na-siria.shtml>. Acesso: 16/07/2019.

¹⁰ Cf. <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/feminicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm>. Acesso: 16/07/2019.

mínimo, das condições de vida nas áreas da saúde, da educação, da aposentadoria e outros. Além de o desenvolvimento tecnológico, particularmente no setor da Comunicação Social, intensificar a atuação das emissoras de rádio, de Televisão e as próprias redes sociais, como instrumentos manipuladores da opinião pública a serviço da ideologia dominante em todos os âmbitos sociais.

No texto de 1959, Adorno asseverava que a democracia, na Alemanha, não tinha se estabelecido como resultado da experiência das pessoas, como se elas compreendessem a si mesmas como sujeitos desse processo político. Ao contrário,

Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral. (ADORNO, 1985a, p. 35)

Podemos dizer que aqui e agora, em nosso país, em termos de experiência democrática, vivemos uma realidade semelhante à vivida na Alemanha dos anos 1960-1970 e, em alguns aspectos, os elementos constituintes da Escala F se manifestam de forma mais incisiva nas relações sociais de produção. Ou seja, grande parte da população para sobreviver, para conseguir manter seu emprego, precisam se adaptar à situação existente, se conformar; “precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu”. E, segundo o frankfurtiano, “A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário” (ADORNO, 1995a, p. 43), que é o que presenciamos em nossa realidade sociopolítica. Os defensores da ideologia do poder, em suas manifestações político-partidárias, se vestem das cores da bandeira brasileira, cantam o hino nacional, entoam louvores ao

etnocentrismo e olham para os outros, que não pensam como eles, como inimigos, como traidores da pátria, como elementos a serem continuamente derrotados e marginalizados da vida social e política. Por sua vez, os opositores do atual poder político, ensimesmados em seus múltiplos casulos e desarticulados entre si, olham a massa e os segmentos que apoiam o poder estabelecido com desdém e superioridade, como se fossem os donos da verdade, como se um dia as suas propostas de democracia e de poder viessem a se tornar a diretriz política hegemônica e dominante.

O texto de Adorno de 1959 traz como advertência final a seguinte enunciação: “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (1995, p. 49). Essa reflexão adorniana nos leva, com apoio no testemunho de intelectuais críticos da contemporaneidade, a duas constatações fundamentais em contraposição às manifestações e expressões autoritárias de nossa realidade histórica recente:

- 1). *O Brasil é um triste caso de falta de vontade política de enfrentar e de superar o passado.* A Justiça de Transição – nome dado às medidas judiciais e não judiciais adotadas por países que saíram de regimes autoritários para lidar com a herança de graves violações aos direitos humanos – teve seu primeiro passo e marco de transição na Constituição de 1988; porém não desenvolveu “uma política abrangente e efetiva” nessa direção; “apenas medidas esparsas foram adotadas, quase sempre a partir da pressão de sobreviventes da repressão política e de familiares de mortos e desaparecidos”. O pouco que se fez, a seguir, foi a edição da Lei 9.140/95, com a qual se reconheceram os mortos e desaparecidos políticos e se garantiu às famílias o direito à reparação, à busca e à identificação dos restos mortais; se instituiu a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos; a promulgação da Lei 10.559/02, que criou a Comissão de Anistia e promoveu um amplo sistema de reparações; a instituição de uma Comissão Nacional da Verdade; e a edição da Lei de Acesso à

Informação. O Brasil é o único país da América Latina que ainda resiste à revisão de sua Lei de Anistia e ao cumprimento da obrigação internacional de investigar e punir crimes contra a humanidade cometidos pela ditadura. São estas observações de Marlon Alberto Weichert, procurador federal dos direitos do Cidadão Adjunto, que continuam na citação abaixo:

A análise do resultado das recentes eleições bem demonstra que a defesa de propostas autoritárias e violentas ainda logra iludir. Houve um desencanto com a retomada democrática, não porque a democracia seja ruim, mas sim porque a experiência democrática brasileira pós-ditadura é deficitária. Os grupos sociais dominantes antes, durante e após a ditadura são os mesmos. A desigualdade social, que cresceu na ditadura, expandiu-se após a transição. A violência alcança níveis estratosféricos. Sem dúvida, não há democracia efetiva nesse cenário. A falta de transformações estruturais cunhou uma democracia incivil e desigual no Brasil, ou seja, produziu uma cópia malfeita de democracia. (WEICHERT, 21/02/2019)

2). *Parte da crise global das democracias* – diz Brum -- *se deve à incapacidade de democratas e de governos democráticos de tornar melhor a vida da população ou de apontar claramente como podem fazer isso* (27/03/2019). A democracia tem que ser defendida por todo indivíduo, colocando-se junto com o outro e não contra o outro. “Às vezes só dá mesmo para gritar. Mas é preciso fazer um esforço maior para responder com projetos, com propostas, com ação que não seja apenas uma reação, mas uma alternativa que permita a vida e promova vida no espaço público”. Para agir assim é preciso superar a apatia e acreditar no enorme poder que cada pessoa tem em suas mãos. “O que nos falta é a confiança de que as instituições podem realmente funcionar melhor e de que nós somos capazes de fazê-las funcionar melhor” (BRUM, 2019).

Estamos longe, é bem verdade, de construir um Brasil justo, sem violência, sem desigualdades; de desenvolver uma sociedade na qual os cidadãos usufruam o melhor possível seus direitos e participem ativamente das decisões políticas. Mas é preciso acreditar sempre e

continuar lutando na perspectiva de Benjamin, para quem “apenas em virtude dos desesperados nos é concedida a esperança” (2009, p. 121). Ou na perspectiva de Adorno, que no aforismo 61 das *Minima moralia*, intitulado “Instância de apelação”, nos diz:

No fim das contas, a esperança – na medida em que se arranca da realidade ao negá-la – é a única forma na qual a verdade se manifesta. Sem esperança seria quase impossível pensar a ideia da verdade, e a inverdade capital é fazer passar por verdade a existência reconhecida como má, simplesmente porque ela foi reconhecida. (MM, 1992, p. 185).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

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. O que significa elaborar o passado. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

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

ALVES JÚNIOR, Douglas G. ‘A personalidade autoritária’ hoje: por que o fascismo volta a fascinar? In **Cult**, set. 2018. <https://revista.cult.uol.com.br/home/a-personalidade-autoritaria-adorno/>.

BENJAMIN, Walter. As afinidades eletivas de Goethe. In BENJAMIN, Walter. **Ensaio Reunidos**: Escritos sobre Goethe. Trad. Mônica Krausz Bornebusch; Irene Aron; Sidney Camargo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BRUM, Eliane. O homem mediano assume o poder. In: **El País**. 02/01/2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html. Acesso:15/07/2019.

BRUM, Eliane. Bolsonaro manda festejar o crime. In: **El País**. 27/03/2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/27/opinion/1553688411_058227.html. Acesso: 15/07/2019.

CARONE, Iray. A Personalidade Autoritária Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. In: **Revista Sociologia em Rede**, vol. 2, num. 2, 2012, p. 14-21.

CERASOLI, Josianne F. Quatro Faces do Poder na Gestão Bolsonaro. Slide – debatido no **Ciclo de Palestras Constituição/88**, UFSCar: São Carlos, 2019.

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

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Josianne F. Tecnologia como Forma de Violência na Educação Básica. In: LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; CABOT, Mateu; ZUIN, Antônio Álvaro (Orgs.). **Tecnologia, Violência, Memória**: diagnósticos críticos da Cultura Contemporânea. São Paulo: Nankin Editorial. Coleção Teoria Crítica 6, 2018, p. 87-104.

RUSCHEL, Maria Helena. Glossário: 11. F-Skala (Escala “F”). In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: Modelos Críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995c, p. 251.

TEIXEIRA, João Bosco de Castro; POLO, Antônio. A personalidade autoritária. Componentes e gênese psicológica. In: **Arquivo brasileiro de Psicologia aplicada.**, Rio de Janeiro, 27(4): 47-69, out./dez. 1975.

TELES, Edson. Memórias que a ditadura tentou apagar emergem com a força dos fatos históricos. In: **Carta Maior**, 22/03/2019.

WEICHERT, Marlon Alberto. Transição incompleta e democracia débil, o caso brasileiro. In: **El País**. 21/02/2019. Acesso: 17/07/2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/21/opinion/1550780431_587980.html.

III

Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, 2000 ¹

Benjamin foi bolsista do Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Horkheimer, de 1935 até sua morte em 1940. Teve vários de seus textos importantes publicados pela Revista do Instituto. Sua aproximação de Adorno é anterior; data de 1923. Nesse período articulava sua filosofia em duas direções paradoxais. De um lado trabalhava a filosofia kantiana como suporte de uma teoria cognitiva que pudesse dar conta da experiência filosófica bem como da experiência místico-religiosa. Estava, nesse propósito, vivamente influenciado por Gerard Scholem, pensador-teólogo judeu. De outro lado, pela amizade e constante presença de Brecht, ampliava seus conhecimentos sobre o marxismo. Os encontros teóricos e de amizade mais intensos entre Benjamin e Adorno acontecem a partir de 1928, em Frankfurt e se desenvolvem no interior de leituras de textos mútuos e discussões muito proveitosas para ambos². Adorno certamente lucrou muito com tudo isso. Seus textos posteriores explicitam esses momentos de confidências e de aprofundamentos filosóficos. Tinham muito em comum, apesar de inúmeras divergências: ambos consideravam a arte como uma forma de conhecimento e a filosofia como um instrumento privilegiado de fazer a arte falar. Benjamin era 11 anos mais velho que Adorno.

Sem dúvida momentos marcantes nesse processo de conhecimento foram as "inesquecíveis conversações" que tiveram no outono de 1929 em Königstein, vilarejo próximo a Frankfurt, nos

¹ Este ensaio foi publicado na Revista *Comunicações* (UNIMEP/Piracicaba) em 2000, v.07, n. 02, p. 55-69.

² NOBRE, Excurso: *Theodor Adorno e Walter Benjamin, 1928-40*, 1998.

montes Taunus. Foram dois meses de significativos colóquios que selaram uma amizade intelectual duradoura. Já em 1931, quando Adorno, com 28 anos, ingressa como professor de filosofia na Universidade de Frankfurt, sua conferência inaugural "A Atualidade da Filosofia" mostra claramente a presença silenciosa e fértil de categorias estético-filosóficas benjaminianas. Daí prá frente, Benjamin estará sempre presente. Em 1932, os seminários que Adorno desenvolveu em sua cadeira de Filosofia foram sobre "*A origem do drama barroco alemão*", obra de Benjamin que o marcou muito.

Influenciar não significa apenas uma aceitação, mesmo que criativa, de ideias e categorias de alguém. Significa também diferenças, discussões, questionamentos. Isso é tão mais evidente quanto mais fortes, teoricamente, forem os dialogantes. De 1935 até a morte de Benjamin, 1940, tensões contínuas abalaram a construção teórica desses dois personagens. Na verdade, eles não eram sós. Viviam num ambiente de gente grande e importante. De um lado, Benjamin, que, além da presença crítica de Adorno, se abastecia teórica e humanamente dos ensinamentos de Scholem, teólogo judeu, e Brecht, marxista de carteirinha. De outro lado, Adorno, que além das contribuições teóricas do amigo Benjamin, se aproximava cada vez mais de Horkheimer, de Marcuse e de outros pesquisadores vinculados ao Instituto de Pesquisa social. Assim, em 1934, quando Benjamin terminou seu ensaio sobre Kafka, considerado por ele interessante do ponto de vista metodológico, — em que justapõe elementos arcaicos (místicos, teológicos) para interpretar o nível empírico e elementos modernos (sociais, materiais) para interpretar o nível sobrenatural — é questionado por Brecht, por Scholem e pelo próprio Adorno, por motivos diferentes. Brecht questiona-lhe o "teologismo" do texto; Scholem, o materialismo exacerbado. A Adorno agrada sobremaneira a teologia "invertida, secular, negativa", mas questiona-lhe a ausência de mediação entre os polos teológico e materialista. E propõe a Benjamin a dialética hegeliana como modelo metodológico mais adequado.

Outras tensões instigantes e frutíferas surgem entre Benjamin e Adorno por ocasião da conferência "O Autor como produtor" , 1934, (na visão de Adorno, um texto por demais marxista ortodoxo), e por ocasião do texto "A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica", 1935, publicada pelo Instituto de Pesquisa Social. Em resposta indireta a essa última produção, Adorno escreve, em 1938, o ensaio "Sobre o caráter fetichista da Música e a regressão da audição" e tenta mostrar que o "positivo" do progresso tecnológico na produção massiva de música era na realidade o "negativo", o gerador da regressão no escutar. A audiência massiva, em lugar de experienciar a música, a consome como objeto fetichizado. Adorno não aceitava a posição de Benjamin em relação ao filme, presente na "Obra de arte".

Após a ascensão do nazi-fascismo em 1933, na Alemanha, Adorno e Benjamin tomam caminhos geográficos diferentes. Adorno vai para a Inglaterra e Benjamin para Paris. Mas continuam se encontrando, ocasionalmente, e também por missivas e se contrapondo através das palavras. Pouco antes de partir para os Estados Unidos, em 1938, Adorno visita — com Gretel, sua recente esposa — Benjamin em San Remo. Foi a última vez em que se viram. O clima foi cordial, Adorno leu para Benjamin o estudo sobre Wagner em que estava trabalhando e que interpretava criticamente o músico como prefiguração do nazismo.

A última grande tensão entre os dois pensadores vivos se dá por ocasião do ensaio "Sobre alguns motivos em Baudelaire". Adorno já estava em New York, mais próximo de Horkheimer e bem integrado ao Instituto de Pesquisa social. O texto de Benjamin seria publicado pela revista do Instituto e era aguardado ansiosamente. A primeira versão do ensaio, recebida no final de 1938, foi duramente criticada por Adorno, com a anuência de Horkheimer. O texto, a seu ver, justapunha imagens poéticas com partículas de dados da história objetiva, em uma montagem visual, agregando um mínimo de comentários, como se fossem subtítulos de uma película cinematográfica. Apesar do desgosto que a crítica de Adorno gerou em Benjamin, este refez o texto, e, em julho de

1939, enviou o novo ensaio para o Instituto, que foi recebido com entusiasmo por Adorno e Horkheimer, por seu caráter dialético e materialista, na visão dos pareceristas. Assim o texto do bolsista foi aprovado e publicado pela revista do Instituto.

Benjamin se aproximou mais de Horkheimer quando as dificuldades econômicas o levaram a se tornar bolsista do Instituto de Pesquisa Social, em 1935. Indiretamente, através dos ensaios escritos por Benjamin e detidamente analisados por Horkheimer, os dois pensadores se encontraram mais, em termos de admiração, respeito e interesses comuns. Horkheimer visitou Benjamin em Paris, em 1937, e o sentiu (segundo informação sua em carta a Adorno, em agosto desse mesmo ano) "mais perto de nós". Horkheimer, além do mais, participou das tensões entre Benjamin e Adorno, leu todos os textos, as críticas de Adorno, e ficou teoricamente ao lado deste. Mas a amizade e o interesse em ter por longo tempo Benjamin como um dos colaboradores do Instituto lhe fizeram sustentar sua bolsa de pesquisa, conseguir, apesar das dificuldades, o visto de visitante nos Estados Unidos e lhe enviar passagem para que viesse o mais rápido possível. O trabalho de Benjamin "*Sobre as Passagens*", todavia, o fazia permanecer em Paris. Somente quando as tropas alemãs invadiram a cidade, Benjamin não teve outra opção senão abandoná-la. Pouco antes tinha escrito "*Sobre o conceito de história*" um conjunto de 18 teses, em que a relação entre a linguagem da teologia e os ideais materialistas históricos se manifestam internamente de maneira dialética e incisiva. Na noite de 25 de setembro de 1940, em um hotel de Port Bou, divisa com a Espanha, impedido de atravessar a fronteira, Benjamin ingeriu uma dose letal de morfina. A notícia de sua morte marcou profundamente a vida pessoal e filosófica de Adorno. Em uma entrevista posterior a Peter Szondi afirma:

Desde aquele tempo (morte de Benjamin - BP), considerei ser tarefa essencial contribuir com todas as minhas forças para o restabelecimento do que de sua obra existe – e que é apenas um

fragmento em relação à sua possibilidade –até o ponto de despertar novamente uma noção desse potencial.³

Apenas em junho de 1941, Adorno e Horkheimer receberam pela primeira vez a cópia das “*Teses sobre a filosofia da história*”, que foi publicada pela Revista do Instituto de Pesquisa, numa edição especial, em 1942, com o título “*Sobre o conceito de história*”. Essas teses marcaram profundamente os escritos posteriores de Horkheimer e sobretudo de Adorno. Este, na verdade, jamais tinha se oposto ao polo teológico do pensamento de Benjamin, expresso em sua dimensão crítico-negativa. Em inúmeros textos, comprova sua concordância com Benjamin neste aspecto metodológico. Veja como Adorno começa o aforismo 153 das *Minima Moralia*, escrito em 1947:

A filosofia, segundo a única maneira pela qual ela ainda pode ser assumida responsabilmente em face do desespero, seria a tentativa de considerar todas as coisas tais como elas se apresentam a partir de si mesmas do ponto de vista da redenção.⁴

É de se notar que o diálogo entre Benjamin e Adorno não termina com a morte do primeiro. Pode-se dizer, como Susan Buck-Morss, que, mais intensamente que nunca, Adorno internalizou a filosofia de Benjamin em um ato de *Aufhebung*, nos três sentidos do termo hegeliano: preservar, negar, superar.⁵

O diálogo de Adorno e Benjamin se torna até mais forte e significativo após o desaparecimento físico de seu amigo. Os principais textos de Adorno, desde as *Minima Moralia* até a *Teoria Estética*, passando pela *Dialética do Esclarecimento*, pelas *Notas de Literatura*, pela *Dialética Negativa*, todos eles, textos filosóficos, estéticos, sociológicos, expressam profundamente, nas entrelinhas,

³ KOTHE, *Benjamin & Adorno*: confrontos, 1978.

⁴ ADORNO, *Minima Moralia*: Reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 215

⁵ Para se entender com mais detalhe e profundidade as contribuições mútuas entre Benjamin e Adorno, bem como suas inúmeras questões, ler o brilhante livro de BUCK-MORSS, Susan, *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno. Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Mexico: Siglo Veintiuno editores, 1981.

ideias, discordâncias, recriações miméticas de categorias e de reflexões de seu interlocutor oculto. O fantasma sempre presente de Benjamin acompanha solidariamente seu amigo na produção dos ensaios. Continuam os diálogos, as tensões, as modificações dos textos que devem ser publicados. E com que rigor! Só que agora quem modifica os textos é o amigo que ficou.

Quero nesta monografia estudar mais de perto o diálogo com Benjamin de Horkheimer e Adorno no livro *"Dialética do Esclarecimento"*, que, no ano de 1997, completou cinquenta anos de publicação. Mas antes de entrar na análise, gostaria de me referir a dois momentos específicos em que Adorno desenvolve explicitamente reflexões expressivas sobre Benjamin: o aforismo *"Legado"*, nas *Minima Moralia* e o ensaio *"Caracterização de Walter Benjamin"*, nos *Prismas*. No *"Legado"*, vale a pena ressaltar os seguintes tópicos: 1) - Adorno retoma o conceito de história sob o ponto de vista dos vencidos, e defende, a partir de Benjamin, a necessidade de se resgatar semelhantemente na história do conhecimento o que "ficou a meio do caminho (...) os resíduos e pontos sombrios que escaparam à dialética". Aliás foi o que ele e Horkheimer tinham feito recentemente ao analisar a dialética do esclarecimento. Diz ele:

É da essência do vencido aparecer em sua impotência como inessencial, marginal, ridículo. O que transcende a sociedade dominante não é só a potencialidade desenvolvida por ela, mas também aquilo que não se enquadrou nas leis do movimento da história. A teoria vê-se remetida ao que é oblíquo, opaco, inapreendido, que, enquanto tal, tem de antemão algo de anacrônico, sem ser inteiramente antiquado, já que pregou uma peça na dinâmica da história. Isso se dá a perceber antes de tudo na arte.⁶

2) - A importância de se escrever uma filosofia miúda, a partir da história dos objetos, do cotidiano, do ainda-não intencional, campo em que Benjamin era mestre. Foi o que Adorno tentou fazer

⁶ ADORNO, *Minima Moralia*, 1992, p. 133.

nos mais de 150 aforismos das *Minima Moralia*. Daí seu reconhecimento e a admiração.

Os escritos de Benjamin são a tentativa, numa abordagem sempre renovada, de tornar filosoficamente fecundo o que ainda não foi determinado pelas grandes intenções. Seu legado consiste na tarefa de não deixar essa tentativa entregue unicamente aos enigmas intelectuais causadores de estranhamento, mas recuperar através do conceito o que não é intencional, vale dizer: consiste na obrigação de pensar ao mesmo tempo dialética e não dialeticamente.⁷

Do ensaio "Caracterização de Walter Benjamin", escrito em 1950, gostaria de ressaltar os seguintes tópicos: 1) - Os elementos da dialética negativa que Adorno via constantemente presente nos escritos de Benjamin e que, na visão de Buck-Morss, foram essenciais para a constituição de sua metodologia filosófica. "Ele despertava o ódio porque o seu olhar, involuntariamente, sem qualquer intenção polêmica, mostrava o mundo habitual no estado de eclipse que é sua iluminação permanente".⁸ 2) - Se Adorno criticou duramente a não dialeticidade presente em alguns textos de Benjamin, como na "Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" e em "Sobre alguns temas em Baudelaire", dizendo que os textos antes pareciam uma montagem cinematográfica que um ensaio filosófico internamente mediado pela análise e reflexão, *post mortem* tem a humildade de reconhecer a importância metodológica daqueles escritos e lhes ressaltar a originalidade:

A intenção de Benjamin era desistir de toda interpretação manifesta e deixar o sentido aflorar tão-somente pelo choque da montagem do material. A filosofia deveria não só subsumir o surrealismo, mas ela mesma deveria tornar-se surrealista. Ele assumiu literalmente uma frase da 'Einbahnstrasse', segundo a qual as citações em seus

⁷ ADORNO, 1992, p. 135.

⁸ ADORNO, *Caracterização de Walter Benjamin*, 1998, p. 227

trabalhos seriam como assaltantes de estrada, que atacam e roubam as convicções do leitor.⁹

3) - A importância de se olhar atentamente os objetos, os detalhes, as semelhanças, as correspondências, para neles se descobrir o estranho, o outro, o novo. Olhar com um olhar diferente do olhar coisificado do senso comum. Tirar o véu dos objetos e dos acontecimentos (des-velar) para encará-los em sua intimidade e vê-los como eles são ou deveriam ser.

O incomensurável se baseia em uma desmedida entrega ao objeto. À medida que o pensamento se aproxima demais do objeto, este se torna estranho, como qualquer elemento do cotidiano posto sob um microscópio. (...) Não é o olhar enquanto tal que pretende de um modo imediato o absoluto, mas o próprio modo de olhar, a ótica geral é que vem a ser modificada. A técnica da ampliação faz com que se mova o imóvel e que se fixe o que se movimenta.¹⁰

O livro *Dialética do Esclarecimento* traz como subtítulo a expressão *Fragments Filosóficos*. É constituído por 05 ensaios e, na parte final, por *Notas e esboços*. O livro procura dismantelar o mito da história como progresso. Apresenta-se como uma negação crítica da visão racionalista da história, presente no Iluminismo e nas filosofias idealistas posteriores, que haviam se convertido numa segunda natureza da sociedade burguesa. São grandes fragmentos, autossuficientes, que, no conjunto de suas peças e de seus detalhes, subsidiam a construção de uma interpretação da realidade sociocultural do mundo contemporâneo. Um livro escrito a quatro mãos, na Califórnia, por dois emigrados alemães, em que a experiência cultural-filosófica da Alemanha, e a vivência da prodigiosa revolução tecnológica e da democracia de massas dos Estados Unidos se fertilizam mutuamente numa crítica radical à civilização moderna. A estreita colaboração entre Adorno e

⁹ ADORNO, 1998, p. 235.

¹⁰ ADORNO, 1998, p. 235-6.

Horkheimer, nesse momento histórico, no Instituto de Pesquisa Social, proporcionou a ambos uma intensa comunhão de posições. O livro ganha densidade e poesia graças à contribuição específica de cada um de seus autores. Buck-Morss ressalta que, apesar da manifesta unidade interna, houve uma divisão do trabalho em sua produção intelectual que o enriqueceu sobremaneira.

Horkheimer proporcionou a âncora histórica e científico-social para sua produção e Adorno as destrezas estéticas necessárias para a representação filosófica adequada. Demonstrou ser uma forma frutífera de colaboração, já que seus enfoques proporcionaram um equilíbrio dinâmico entre os polos da ciência e da arte. (...) Adorno comentava que, se havia convencido Horkheimer da importância da "representação" e havia "reforçado" seu anti-positivismo, Horkheimer, por sua vez, o havia "protegido" do "esteticismo".¹¹

E Benjamin onde se esconde nos emaranhados arrazoados da *Dialética do Esclarecimento*? Que pontos significativos de sua filosofia ajudaram Adorno e Horkheimer a entender melhor as contradições da civilização ocidental desenvolvidas pelo capitalismo tardio? É o que vou tentar abordar a seguir. Minha intenção nesta monografia é observar a presença silenciosa ou tensa de Benjamin apenas nos três primeiros ensaios do livro. E as duas temáticas que servirão de fio condutor para essa empreitada são: crítica à história como progresso e a educação dos sentidos.

Crítica à história como progresso. Pode-se dizer que os pressupostos histórico-filosóficos de Adorno, Horkheimer e Benjamin, se aproximavam muito no final dos anos quarenta devido à intensa atividade intelectual em comum vivida por eles sobretudo a partir de 1935. Os escritos mais importantes de cada um, nesses férteis anos, eram lidos por todos, discutidos, alterados. Desenvolveu-se entre eles um processo de educação recíproca e

¹¹ BUCK-MORSS, *Origen de la dialéctica negativa*. Theodor W Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt, 1981, p.340.

progressiva, onde a influência pedagógica de um pode ser notada no escrito do outro. Mas, certamente, o último escrito de Benjamin foi paradigmático: em dezoito breves e alegóricas teses expressou com agudeza e profundidade sua concepção de história. Uma declaração de princípios, extraída no contexto de uma situação extremamente adversa, com a força e a feição de uma vida que se esgota e que, ao mesmo tempo, quer muito se prolongar. Era intenção de Benjamin que as teses se transformassem na introdução de seu grande texto inacabado, *as Passagens*. Pois elas dariam o sentido da história, da filosofia, da estética. Já na primeira tese, com a alegoria do jogo de xadrez do fantoche dirigido invisivelmente pelo anão corcunda, toma posição decisiva sobre a necessidade de a filosofia se articular sempre com a arte na análise da história e na transformação da realidade: “O fantoche chamado “materialismo histórico” ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se”¹². *Logos e mythos*, racionalidade e sensibilidade, teologia e filosofia devem dar-se as mãos na interpretação e na construção da história. Benjamin apresenta uma outra versão da história, que ainda está para ser escrita. É a história dos vencidos. E é obrigação do materialismo histórico escrevê-la. Diz ele na segunda tese:

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas nem chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso.¹³

¹² BENJAMIN, *Teses sobre Filosofia da História*, 1993, p. 222.

¹³ BENJAMIN, 1993, p. 223.

Trata-se de voltar ao passado, negando-o, para, com outros olhares, resgatar a história e iluminar a caminhada do presente. O Messias é aquele que vem trazer a redenção, uma outra realidade — de libertação — em oposição à atual opressão dos vencedores. O conceito hegeliano da história como síntese progressiva da identificação do sujeito com o objeto, do racional com o real, o conceito liberal positivista da história como um *continuum*, a visão ortodoxa do "materialismo dialético" que apresentava o comunismo como a próxima etapa necessária no desenvolvimento do processo produtivo ... são todos detonados por Benjamin com suas mortíferas teses:

A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. Ao contrário, a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. (...) A consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação.¹⁴

A Dialética do Esclarecimento, escrita nos inícios dos anos 1940, logo após a morte de Benjamin, retoma no seu todo a crítica à concepção de história como progresso contínuo. Dizem Horkheimer e Adorno no início de seu primeiro ensaio, "O Conceito de Esclarecimento":

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.¹⁵

¹⁴ BENJAMIN, 1993, p. 230.

¹⁵ HORKHEIMER e ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, 1985, p. 19.

O esclarecimento, a razão burguesa do século XVIII, se projetava como uma razão emancipadora, que através da ciência, da organização, visava libertar o homem moderno da ignorância, da escravidão do trabalho, dos sistemas de dominação. Progressivamente, nas mãos da classe dominante, se tomou um instrumento ainda mais forte de poder, de repressão, de enfraquecimento intelectual e sensorial. A história escrita pela razão iluminista foi a história dos vencedores, do progresso contínuo, do intenso desenvolvimento do poder tecnológico. Ela regrediu, acabou se transformando em mito, em “uma calamidade triunfal”. A *Dialética do Esclarecimento* é a tentativa de se escrever, no estilo benjaminiano, as aventuras e desventuras da razão ocidental, para problematizá-la em sua interioridade. “Escovar a história a contrapelo”, lutar contra o espírito da época antes que se unir a ele, focar a história antes olhando criticamente para o passado que ingenuamente para o futuro foi, de fato, um programa que Adorno e Horkheimer compartilharam com Benjamin.

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados. Essa consciência, reativada durante algum tempo no movimento espartaquista, foi sempre inaceitável para a social democracia. Em três decênios, ela quase conseguiu extinguir o nome de Blanqui, cujo eco abalara o século passado. Preferiu atribuir à classe operária o papel de salvar gerações “futuras”. Com isso, ela a privou das suas melhores forças. A classe operária desaprendeu nessa escola tanto o ódio como o espírito de sacrifício. Porque um e outro se alimentam da imagem dos antepassados escravizados, e não dos descendentes liberados.¹⁶

Se é verdade que “As teses sobre o conceito de História” influenciaram mais diretamente Adorno e Horkheimer na composição da *Dialética do Esclarecimento*, é importante se notar que

¹⁶ BENJAMIN, 1993, p. 228.

esse conceito básico já fazia parte dos pensamentos e escritos desses mesmos autores nos anos 1930. Adorno e Benjamin tinham se comprometido em Königstein, em 1929, com o princípio de que a verdade de qualquer fenômeno passado não era estática, exterior à história e sim imanente e, portanto, mediatizada por um presente continuamente em mutação. Assim, em seu texto de 1932, "A ideia da História Natural", Adorno já deixava mostrar que a história não era um todo estrutural, ao contrário, era descontínua, desenvolvendo-se através de um ininterrupto processo dialético em uma multiplicidade de expressões da práxis humana. Ela não garantia a identidade de razão e realidade como queria Hegel, antes, ela se desenvolvia nos espaços entre sujeitos e objetos, homens e natureza, cuja não identidade era precisamente a força motora da história. Pode-se dizer que os escritos dos anos trinta de Adorno estavam mais diretamente influenciados pelas categorias da "Origem do drama barroco alemão", de Benjamin. Horkheimer também, nesse período, professa ideias semelhantes. Em seu texto de 1930 "Princípios da história da filosofia burguesa", dizia:

Que a história criou uma sociedade melhor a partir de uma pior, que pode criar em seu curso uma melhor ainda, é um fato; porém é outro fato que o caminho da história passa sobre o sofrimento e a miséria de indivíduos. Entre esses dois fatos existem conexões explicativas, porém não um significado que justifique.¹⁷

O compromisso de Königstein, de que a verdade de qualquer fenômeno passado não era estática e "sim imanente e mediatizada por um presente continuamente em mutação", preside o desenrolar da história na *Dialética do Esclarecimento*. Voltar às origens não para descobrir algo no passado que tivesse acontecido "tal como realmente foi" e sim para construir o desenvolvimento histórico a partir da perspectiva do presente e com o propósito de criticá-lo. É como Benjamin diz na tese 6: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como de fato ele foi'. Significa apropriar-

¹⁷ Apud BUCK-MORSS, 1981, p. 110-111; 133.

se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...) O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem".¹⁸ Foi isso que Adorno e Horkheimer tentaram fazer na *Dialética do Esclarecimento*, ao interpretar a homérica Odisseia. A imagem arcaica de Ulisses, representada miticamente na Grécia antiga, é reconstruída como uma configuração da moderna civilização dos anos 1940 e como uma crítica à mesma. Dizem nossos autores no início do "Excurso I:

Assim como o episódio das sereias mostra o entrelaçamento do mito e do trabalho racional, assim também a Odisseia em seu todo dá testemunho da dialética do esclarecimento. (...) Ulisses (...) o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela autoafirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante.¹⁹

Na história de Ulisses está presente, ao mesmo tempo, *o mito e a razão iluminista*, assim como na história da burguesia ocidental. As figuras mitológicas contêm em si as poderosas forças da natureza. Ulisses, fisicamente frágil as enfrenta, para poder continuar sua conturbada viagem até Ítaca. E é nesse enfrentamento que vai se formando a sua subjetividade. Que arma utiliza Ulisses para se sair vencedor das aventuras? "Como os heróis de todos os romances posteriores, Ulisses por assim dizer se perde a fim de se ganhar".²⁰ Sua arma poderosa e eficaz será a astúcia, a razão. Amolda-se resignadamente à natureza, dá a ela o que lhe pertence e assim a logra. O caso das sereias é típico. Ao mesmo tempo em que se entrega à sedução irresistível de sua melodia, pagando-lhe o tributo exigido, não pode se entregar plenamente ao gozo prometido, pois se fez amarrar no mastro e colocou cera nos ouvidos dos remadores. A razão venceu o mito através da astúcia, do logro. Essa mesma razão continuou através

¹⁸ BENJAMIN, 1993, p. 229.

¹⁹ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 53.

²⁰ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 56.

da civilização burguesa a vencer o mito, pela exploração do trabalho assalariado, do mesmo modo que Ulisses instrumentalizou seus remadores. No contrato de trabalho burguês, aparentemente há uma troca justa, mas de fato os que produzem mais são enganados. “A astúcia como meio de uma troca onde tudo se passa corretamente, onde o contrato é respeitado e, no entanto, o parceiro é logrado”.²¹ E ao lograr o mito e favorecer a racionalidade técnica, a própria razão se transforma em mito. Eis a dialética do esclarecimento; eis os paradoxos da emancipação proposto pela burguesia. E o convite de Benjamin para se escrever uma outra história da civilização burguesa está aí:

Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.²²

Dialética do Esclarecimento não é em si uma filosofia da história, mas uma negação crítica da visão racionalista, idealista e progressista da história que havia se transformado em uma segunda natureza da sociedade burguesa, a partir do Iluminismo do século XVIII. Foi a intenção de se levar a cabo a tarefa cognitiva que Benjamin havia identificado em 1940 como a mais urgente: “desmantelar o mito da história como progresso”. Na sétima tese, mostra a terrível ambiguidade do progresso:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O

²¹ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 65.

²² BENJAMIN, 1993, p. 224-5.

materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie.²³

Essa mesma ambiguidade do progresso que se manifesta para Benjamin na história da civilização, é retomada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. Termino este tópico com duas observações marcantes. Na primeira o esclarecimento se desenvolve historicamente como a alternativa que gera inevitavelmente a 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 semente da barbárie.²⁴

A segunda mostra que o progresso, na irracionalidade dominante, gera por dentro o seu contrário:

Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu Oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.²⁵

A educação dos sentidos. Se no tópico anterior a presença de Benjamin nos escritos de Adorno e Horkheimer se manifesta de maneira instigante, mas silenciosa, pela comunhão de ideias e semelhanças teóricas com seus autores, o mesmo não aconteceu nesta temática, pelo menos no primeiro momento. Benjamin escreveu o texto

²³ BENJAMIN, 1993, p. 225.

²⁴ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 43.

²⁵ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 46.

"A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", em 1935, e o publicou na Revista do Instituto de Pesquisa Social, após algumas revisões, em 1936. Estava muito animado pela perspectiva de se avançar na direção de uma "teoria materialista da arte". Acreditava que o texto se transformaria em uma importante contribuição teórica ao debate em torno da estética marxista, que se desenrolava entre os artistas e figuras literárias, dentro e fora do partido comunista na Europa.²⁶ Via com grande otimismo o momento em que a arte atravessava, graças ao potencial revolucionário da tecnologia moderna. "A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original".²⁷ Fundamentando seus pressupostos teóricos em Marx argumentava que, no interior dos grandes períodos históricos, há uma transformação significativa não apenas no modo de existência das pessoas, mas também em sua forma de perceber as coisas. A reprodutibilidade técnica tinha destruído a aura dos objetos artísticos tradicionais e aguçado a capacidade de percepção do homem. O cinema estava sendo o grande instrumento técnico para se exercitar as novas percepções e inervações humanas. Dizia ele:

A descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, progressista diante de Chaplin.²⁸

A câmera, com seus inúmeros recursos auxiliares abria a todos "a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise abre a experiência do inconsciente pulsional".

²⁶ BUCK-MORSS, 1981, p. 293.

²⁷ BENJAMIN, 1993, p. 180.

²⁸ BENJAMIN, 1993, p. 187; 189.

Adorno, um pouco mais cauteloso e não envolvido partidariamente como Benjamin, não se entusiasmou com o texto, critica-o em vários pontos e sustenta que as novas tecnologias da reprodução audiovisual haviam de fato gerado uma transformação profunda da arte, mas que a conduzia à sua auto liquidação. Seu texto "O fetichismo da música e a regressão na audição", de 1938, é, sem dúvida uma resposta dura e crítica à postura benjaminiana sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.

Posteriormente Benjamin modifica sua análise. No ensaio "*Sobre alguns temas em Baudelaire*", em sua segunda versão, 1939, novamente a partir de duras críticas adornianas — como vimos anteriormente —, apresenta a perda da aura como um sintoma da desintegração da capacidade de experiência do homem moderno. As análises sobre as mudanças na percepção visual e tátil se aproximam da teoria de Adorno da mudança regressiva na percepção auditiva. Benjamin abandonava a insistência anterior no caráter progressista da revolução ótica e já não via no desenvolvimento tecnológico da câmara e da filmagem um processo puramente objetivo e autossuficiente e sim os descrevia como antecipando a desintegração inerente à experiência urbana. Benjamin nunca esteve tão próximo de Adorno como nesse momento. A técnica, dizia ele:

submeteu, assim, o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa. Chegou o dia em que o filme correspondeu a uma nova e urgente necessidade de estímulos. No filme, a percepção sob a forma de choque se impõe como princípio formal. Aquilo que determina o ritmo da produção na esteira rolante está subjacente ao ritmo da receptividade, no filme.²⁹

É este último Benjamin que dialoga com Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*: houve sim uma profunda modificação dos sentidos, mas não na perspectiva progressiva. Nas "Teses sobre a história", escritas logo depois da segunda versão

²⁹ BENJAMIN, *Sobre alguns temas em Baudelaire*, 1995, p. 125.

sobre Baudelaire, Benjamin tinha enfatizado: “Assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura”.³⁰ Antecipava as críticas radicais feitas por Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural.

A interpretação que os autores da *Dialética do Esclarecimento* dão ao duodécimo canto da Odisseia, que relata o encontro de Ulisses e seus companheiros com as sereias, é um dos tantos momentos do livro em que surge a temática da educação dos sentidos. A sedução das sereias permanece mais poderosa. Ninguém que ouve sua canção pode escapar a ela. Ulisses tapa seus ouvidos com cera e obriga seus companheiros a remar com todas as forças de seus músculos. Foi o meio que ele, orientado pelos deuses favoráveis, encontra para vencer a provação e não prestar ouvidos ao encanto sedutor de quem lhe poderia causar dano irrecuperável. Alertas e concentrados, os remadores têm que olhar para frente e esquecer o que acontece de lado. Ulisses escuta a sedutora melodia, mas amarrado impotente no mastro. Ele se submete ao gozo impossível. Os trabalhadores de Ulisses não gozam, remam. Eles, que nada escutam, só sabem do perigo da canção, não de sua beleza. Ulisses, aparentemente liberado para o gozo, também não goza; ao contrário sofre com a possibilidade do gozo, que continuamente lhe foge. A única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas os companheiros o deixam preso no mastro para salvar a ele e a si mesmos.

Ulisses neutraliza a sedução, que se transforma num mero objeto de contemplação, como na Arte burguesa. Ele assiste imóvel a um espetáculo, como os futuros frequentadores de concertos, “e seu brado de libertação cheio de entusiasmo ecoa apenas como um aplauso”. A posição de Ulisses e dos remadores em relação ao canto mavioso das sereias do tempo homérico se projeta — aproximadamente dez mil anos depois — numa versão regressiva: o capitalista do século XX, bem como seus trabalhadores assalariados ouvem inebriados as canções sedutoras da sereia

³⁰ BENJAMIN, *Teses sobre Filosofia da História*, 1993, p. 225.

moderna — a indústria cultural — e se deixam conduzir perdidamente por elas.

Ulisses se deixa substituir no trabalho pelos remadores. Adorno e Horkheimer analisam hegelianamente a ambiguidade do ato da substituíbilidade. Ao mesmo tempo que é expressão de dominação (o poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções) é também veículo de regressão. Estar excluído do trabalho significa mutilação, tanto para os desempregados quanto para os chefes. Estes, quando não precisam mais se ocupar da vida, não têm outra experiência dela senão através de seus trabalhadores e deixam-se empedernir no eu que comanda. Ulisses é substituído no trabalho. “O servo permanece subjugado no corpo e na alma, o senhor regrida. (...) A fantasia atrofia-se”.

Mas Adorno e Horkheimer vão mais longe em sua análise, ao mostrar que a regressão não se limita à experiência do mundo sensível, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto, que se separa da experiência sensível para submetê-la. A dominação dos sentidos pela unificação da função intelectual, reduzida à busca resignada da produção da unanimidade, como na indústria cultural moderna, empobrece também o pensamento. “O espírito torna-se de fato o aparelho da dominação e do autodomínio (...). Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos”. E quanto mais sofisticada se toma a aparelhagem social, econômica e científica pelo progresso da civilização e para o mais sutil ajustamento do corpo no sistema produtivo, mais empobrecidos se tornam os indivíduos na capacidade de desenvolver suas experiências formativas. “A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos”.

Ainda mais. À semelhança dos remadores, que não podem conversar e que estão atrelados ao ritmo de trabalho, se portam os trabalhadores modernos na fábrica, no cinema, no coletivo. As condições concretas de trabalho, da vida cultural e social forçamos ao conformismo, à impotência, portanto à diminuição de seu próprio eu. Em suma, essa passagem da *Dialética do Esclarecimento*

³¹ nos mostra de maneira sequencial que a regressão dos sentidos é muito mais que um efeito funesto no *sensorium* dos homens. O ser humano é uma unidade. Ao atingir seus sentidos, atinge-lhe ao mesmo tempo sua capacidade de entender, de refletir, de especular, de ser ele mesmo; atinge-lhe sua autonomia, sua capacidade de fazer experiências. É tocado como um todo, despedaçado que já se tornou. Seu corpo é reajustado, seus sentidos readaptados, sua percepção degradada, seu espírito enformado, sua linguagem esvaziada, sua experiência enviesada.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer insistem, em suas análises, no momento da negatividade. Isto o fazem porque, à medida que a autorreflexão crítica vai dirigindo seus raios sobre a história dos produtos da indústria cultural, ela ilumina, ao mesmo tempo, a densa camada ideológica que envolve esses produtos, e também suas fissuras, por onde se pode penetrar e de onde se pode arrancar frágeis esperanças de mudanças. Intervir, pois, com força e determinação na análise dos mecanismos que constroem a regressão dos sentidos, do entendimento, da autocracia do sujeito, significa acreditar que é possível o seu contrário, aquilo que ainda não é. Diversas passagens da *Dialética do Esclarecimento*, após serem duramente submetidas à intransigência da análise negativa, fazem brotar do imo de sua história expressões luminosas que indiciam possibilidades outras. A citação que segue é ressonância disso. “Todo o progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento”.³² Se na relação homem-sociedade industrial predomina a regressão dos sentidos, ao mesmo tempo nela está fragilmente presente o caminho de sua reversão. São, contudo, outros livros de Adorno (*Minima Moralia*, *Notas sobre Literatura*, *Dialética Negativa* e, sobretudo *Teoria Estética*) que vão falar mais diretamente da questão de se reeducar os

³¹ HORKHEIMER e ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, 1985, p. 45-47.

³² HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 50.

sentidos a partir de uma nova sensibilidade estética. Mas este é caminho para uma outra pesquisa.

A presente monografia apenas tocou de leve numa questão que merece mais pesquisa, aprofundamento e extensão. Isso exigiria conhecer mais de perto outros escritos de Benjamin, bem como outros escritos de Adorno e no interior deles encontrar os rastros de um e de outro. A experiência que o grupo de pesquisa "Teoria Crítica e Educação" desenvolveu no ano de 1996 e 1997, na UFSCar, de ler e analisar coletivamente, parágrafo por parágrafo, o livro de Adorno "*Teoria Estética*" foi muito interessante nesse sentido. Adorno continua o tempo todo discutindo com Benjamin inúmeras temáticas significativas. Certamente que essas confidências aparecem também em outros textos estéticos e culturais como "*Notas de Literatura*", "*Prismas*", etc. Isto significa que o campo de pesquisa sobre as influências recíprocas entre Adorno e Benjamin pode se desdobrar tanto na direção de outras temáticas interessantes, como no interior de outros textos existentes. Mas, por enquanto é só.

Referências

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bisca. São Paulo: Ática 1992.

ADORNO, T.W. **Prismas**: Crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, 4a ed. Editora brasiliense, 1993.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, 6a ed. Editora brasiliense, 1993.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Charles Baudelaire**. Um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas. V. III. Trad. Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo, Editora brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. Teses sobre Filosofia da História. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. V. 1. Trad: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. 6a ed. Editora brasiliense, 1993.

BUCK-MORSS, S. **Origen de la dialéctica negativa**. Theodor W Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Trad. Nora Rabotnikof Maskivker. Siglo veintiuno editores. 1981.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialéctica do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985.

KOTHE, F. R., **Benjamin & Adorno**: confrontos. (Ensaio: 46). São Paulo, Editora Ática, 1978.

NOBRE, M., **A dialéctica negativa de Theodor Adorno**: A ontologia do Estado falso. São Paulo: Lumiras/FAPESP, 1998.

IV

O Caráter assistemático dos escritos de Adorno, 1998 ¹

Para Adorno, “o *telos* da filosofia é o aberto e descoberto, tão assistemático como sua liberdade de interpretar, desarmada, os fenômenos que tem que enfrentar”.² As verdades são históricas e, portanto, em processo de construção. Não existe um corpo acabado de verdades. Mesmo as categorias-chave da dialética, tão necessárias para a interpretação e transformação social, foram construídas e podem ser relativizadas no decorrer do tempo e dos acontecimentos. Nada, pois, mais estranho ao pensamento adorniano que a ideia de um sistema fechado, voltado sobre si mesmo, imediatamente decifrável em sua coerência interna.

Se o sistema deve estar efetivamente fechado, nada tolerando fora dos limites de sua jurisdição, acaba por converter-se numa infinidade positiva, e portanto, em algo limitado, estático, por mais dinâmico que se apresente. (...) Colocando em palavras diretas, sistemas fechados têm que estar acabados.³

Ser assistemático na constituição da Teoria Crítica significa ser menos rigoroso metodologicamente que a sistematicidade dos tratados lógico-filosóficos? Para Adorno, “a força especulativa capaz de fazer saltar o insolúvel é a negação. Somente nela sobrevive o rasgo sistemático”. Fundamentado em d'Alembert, faz a distinção entre *esprit de système* e *esprit systématique*: o primeiro designa sistema enquanto camisa-de-força para cobrir a realidade; o outro resgata no processo de sistematização, a capacidade de refletir negativamente a

¹ Este pequeno ensaio foi publicado na Revista Comunicações (UNIMEP/ Piracicaba), 1998, v. 05, n.02, p. 40-48.

² ADORNO, *Dialéctica Negativa*, 1975, p. 28.

³ *Idem*, 1975, p. 35.

realidade. O que tem que se guardar como sistemático é a forma intransigente com que se enfrenta o que é heterogêneo, e resgatar na determinação aberta dos momentos particulares a força do pensamento. Uma filosofia radical deve dirigir aos sistemas a devida atenção, pois o mundo que se organiza tão sistematicamente perpetua, paradoxalmente, a impotência do espírito, o qual quer se fazer aparecer como onipotente. (1975, p. 34-38)

Mas, em que medida pode a filosofia salvar o lado frutífero do sistema – o *esprit systematique* –, e ao mesmo tempo, evitar o aspecto perverso do *esprit de système*? Adorno busca inspiração na concepção do Iluminismo francês presente na Enciclopédia. Para ele o pensamento, em seu processo de elaboração, deveria se apresentar enquanto enciclopédia: uma sucessão encadeada e ilustrativa de verbetes, como algo racionalmente organizado e simultaneamente descontínuo, assistemático, solto. Vamos tentar seguir suas experiências metodológicas através de alguns de seus escritos.

O livro *Dialética do Esclarecimento*⁴, de Adorno e Horkheimer, publicado em 1947, traz como subtítulo a expressão *Fragments Filosóficos*. É constituído por 05 ensaios (“O conceito de Esclarecimento”; “Ulisses ou o mito e Esclarecimento”; “Juliette ou Esclarecimento e Moral”; “A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas”; “Elementos do Antissemitismo: limites do Esclarecimento”) e uma última parte constituída de *Notas e esboços*. O livro procura dismantelar o mito da história como progresso. Apresenta-se como uma negação crítica das visões racionalista e evolucionista da história, presentes no Iluminismo e nas filosofias posteriores, que haviam se convertido numa segunda natureza da sociedade burguesa. A aporia primeira presente nos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento* se expressa na investigação da “autodestruição do esclarecimento”. Os autores partem da tese de que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”. Contudo, ao mesmo tempo, o conceito

⁴ ADORNO e HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, 1986.

desse pensamento como também as formas históricas concretas nas quais se manifestou (analisam a constituição do sujeito burguês, a moral contemporânea, a Cultura enquanto indústria, os preconceitos) contém o germe da regressão. “Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino” (1986, p. 13). Essas ideias básicas não são expressas na forma científica tradicional: tema, problematização temática, hipótese, encadeamento lógico-coerente das argumentações para comprovar a tese e conclusões. Antes, são grandes fragmentos, autossuficientes, tais como imagens de totalidade incutidas no particular, que, no conjunto de suas peças e de seus detalhes, subsidiam a construção de uma interpretação da realidade sociocultural do mundo contemporâneo. Só será, pois, possível se aproximar do sentido da *Dialética do Esclarecimento* na análise demorada de cada um de seus fragmentos e na tensão recíproca dos mesmos.

As *Mínima Moralía*⁵, escritas entre 1944 e 1947, se caracterizam por 153 aforismos distribuídos por aproximadamente 200 páginas, que, quase como um diário estético-filosófico, constituem um notável esforço para desnudar as múltiplas máscaras usadas pela falsa consciência na abordagem da realidade individual-social. Seu subtítulo é de *per se* indicativo: “Reflexões a partir da vida danificada”. Adorno não apenas está consciente dos questionamentos de ordem metodológica advindos à forma fragmentária de seus textos, como também se posiciona contra as limitações do *esprit de systeme*. Diz ele, na *Dedicatória* da obra:

A teoria dialética, avessa a tudo o que é isolado, não pode, pois, aceitar a validade de aforismos enquanto tais. Na melhor das hipóteses, eles podem ser tolerados como ‘conversação’, segundo a linguagem do Prefácio, da ‘Fenomenologia do espírito’. Não obstante, este livro, longe de esquecer a pretensão de totalidade do sistema, que não toleraria que se saia dele, antes se insurge contra ela. (1992, p. 8-11)

⁵ ADORNO, T.W. *Minima Moralía*: reflexões a partir da vida danificada, 1992.

O caráter solto e detalhado na construção da forma, a renúncia à articulação teórica explícita, pretendem apresentar aspectos da Filosofia compartilhados a partir da experiência subjetiva, cujas peças, mesmo não se sustentando isoladamente perante a Filosofia, acabam, na tensão imanente entre o particular e o universal, no interior do particular, sendo peças dessa mesma Filosofia.

O aforismo é utilizado como um recurso estilístico-metodológico que confere abertura e intensa capacidade de penetração do pensamento. Flávio Kothe, analisando *Minima Moralia*, acrescenta que a forma de fragmento é adotada como defesa do sujeito ante o caráter cada vez mais sistemático da totalidade.

Estes fragmentos— diz ele – foram escritos num período em que a vida de um indivíduo pouco significava, período em que cada homem não só era reduzido a um mero número e sufocado sob um uniforme, sendo até morto apenas por se inscrever numa categoria genérica como a de judeu, mas em que toda a produção também se tornava uma mecânica reprodução de identidade. Exatamente por isso, esses fragmentos são uma reafirmação da subjetividade e da autonomia que cada pessoa deveria ter. A crítica à categoria da identidade guarda em si um recôndito protesto contra o genocídio ocorrido”.⁶

Os diferentes e coloridos aforismos de *Minima Moralia*, de tamanhos desiguais e conteúdos múltiplos, são como mosaicos cuidadosamente trabalhados que vão incisivamente dando à obra vida, sensibilidade, criticidade e expressão estética.

Em 1955, Adorno publica uma coletânea de ensaios intitulada *Prismas: Crítica Cultural e Sociedade* ⁷ (editado no Brasil em 1998), que trata de uma ampla variedade de tópicos. Boa parte dos 12 ensaios (entre os quais: “Crítica da Cultura e Sociedade”; “A consciência da sociologia do conhecimento”; “Huxley e a utopia”; “Moda intemporal – sobre o jazz”; “Em defesa de Bach contra seus admiradores”; “Museu Valery e Proust”; “Caracterização de

⁶ KOTHE, Benjamin & Adorno: confrontos, 1978, p. 141.

⁷ ADORNO, *Prismas: crítica cultural e sociedade*, 1998.

Walter Benjamin"; "Anotações sobre Kafka") foi escrita, a partir de 1937, durante o exílio na Inglaterra e posteriormente, a partir de 1938, nos Estados Unidos. A forma de "prismas", de "caleidoscópio", manifesta também uma perspectiva assistemática, uma atenção para com certos detalhes, enfoques de luz, em obras e autores, em que, através de "combinações de imagens de cores variadas", se pretende decifrar as contradições da sociedade. Um ensaio pode ser visto como um prisma ou um caleidoscópio quando caminhos anteriores percorridos na construção de textos retornam, refletidos, recriados, nos escritos atuais. Como crítico da cultura, que sempre foi, desenvolveu a crítica de dentro e, ao mesmo tempo, de fora, procurando sempre, ir além da cultura existente. Foi coerente com uma assertiva sua sobre a *moralidade do pensamento*: "Hoje, o que se exige de um pensador é nada menos que esteja presente, a todo instante, nas coisas e fora das coisas".⁸

Em 1962, Adorno publicou uma coletânea de pequenos ensaios intitulada *Intervenções*⁹ (*Eingriffe*), cujo subtítulo especifica a obra: *Nove modelos de crítica*. Na apresentação, ele expunha seu objetivo de "intervir" como que cirurgicamente, através desses ensaios, na "consciência coisificada, enquanto reflexo da realidade em que se move". As *intervenções*, dirigidas a aspectos singulares, são como pequenos golpes em pontos sensíveis de um todo, inabarcável por uma intervenção global. *Intervenções* tem antes de tudo o sentido de uma práxis crítico-cultural. Para ele, uma reflexão pura, que se abstém da intervenção, serve apenas para reforçar aquilo diante da qual retrocede atemorizada. E conclui a apresentação: "(...) neste momento histórico em que parece que em todas as partes a práxis tem sido seccionada, quando pretendia referir-se ao todo, talvez se tenha mais possibilidade de reformas míseras, do que globais" (*Idem*, 1969, p. 8). O momento singular é sempre a figura característica assumida por um conjunto de relações vinculadas numa rede de tensas referências recíprocas,

⁸ ADORNO, T.W. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 64.

⁹ ADORNO, *Intervenciones*: nueve modelos de crítica, 1969.

como num campo de forças. O termo *modelo* traz perspectiva de trabalho aberto, experimentação, de proposta. Mais tarde ele diria: “Pensar dialeticamente significa pensar por modelos; a dialética negativa é um conjunto de análises de modelos”¹⁰. Entre os ensaios-modelos desenvolvidos por Adorno nesta obra, salientamos: *Para qué aun la Filosofía?*; *Filosofía y maestros*; *Notas sobre las ciencias del espíritu y la formación cultural*; *Prólogo a la Televisión*; *La televisión como ideología*; *Qué significa renovar el pasado? Opinión, locura, Sociedad*.

Relacionado com a obra anterior Adorno publica, em 1969, o livro *Palavras-Sinais: Modelos Críticos*¹¹ (em 1995 editado no Brasil), constituído por 12 ensaios, a nosso ver, mais incisivos, críticos e contemporâneos que os presentes nas *Intervenções*. Entre eles destacamos: “Progresso”; “Tempo Livre”; “A educação após Auschwitz”; “Notas marginais sobre teoria e prática”; “Sujeito e Objeto”. Segundo o Prefácio do livro, *Palavras-Sinais* pode ser considerado como segunda parte das *Intervenções*. Adorno volta a ressaltar a forma assistemática de escrever e sua inspiração d'alembertiana, observando – no Prefácio à Edição Alemã, – que o título

Stichworte – “palavras-chaves” (BP) – recorda a forma enciclopédica, que expõe, de modo assistemático e descontínuo, o que é reunido pela unidade da experiência como constelação. Já que, nesse pequeno volume, lida-se com ‘palavras-Sinais (*Stichworten*) escolhidas um tanto arbitrariamente, poder-se-ia pensar em um novo *Dictionnaire philosophique* (1995)

E termina o Prefácio provocativamente: “A associação com a polêmica, inerente ao título, é bem vinda ao autor”. O tradutor espanhol, em nota de rodapé, comenta que *Stichworte* tem, em alemão, um duplo sentido, designando, de um lado, as “palavras-chaves” ou “entradas” de um dicionário ou de uma enciclopédia, e, de outro lado, os “lemas” ou “consignas” que eventualmente

¹⁰ ADORNO, *Dialéctica Negativa*, 1975, p.36.

¹¹ ADORNO, *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*, 1995.

podem presidir uma ação. Daí a associação com a polêmica a que alude Adorno.¹²

Os ensaios de Adorno sobre literatura foram reunidos basicamente em quatro volumes, intitulados *Noten Zur Literatur*¹³ e publicados, respectivamente, em 1958, 1961, 1965 e 1974. Em geral já haviam sido apresentados antes em conferências e programas radiofônicos e publicados em seguida em revistas especializadas. O texto que inaugura e introduz estes quatro volumes, *O Ensaio como Forma*, escrito entre 1954 e 1958, é uma espécie de manifesto teórico de Adorno, no qual sintetiza vários postulados sobre o impulso sistemático de seus escritos. Em oposição à objetividade científica, organizada de cima para baixo, sem lacunas, coerente, em oposição aos ideais de pureza e limpeza da filosofia dos valores eternos, “o ensaio pensa aos solavancos e pedaços”, a descontinuidade é-lhe essencial, “seu assunto é sempre um conflito suspenso”. Ele é enfático ao acentuar o parcial diante do total, ao explorar o caráter fragmentário do real. Não almeja uma construção fechada. Coordena os elementos ao invés de subordiná-los. “Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo de que quer falar; diz o que lhe ocorre, termina onde ele

¹² A expressão alemã *Stichworte* foi traduzido para o castelhano como *Consignas*. Ver ADORNO, T. W. *Consignas*. Versión castellana de Ramón Bilbao. Buenos Aires: Amorrortu, 1969.

¹³ Em 1998, época deste texto, dos oito ensaios que constituem o *Noten Zur Literatur I*, só tinha sido traduzido para o português o primeiro, “O Ensaio como forma”, tradução de Flávio R. Kothe, In Gabriel COHN (1986). Hoje, outubro de 2021, *Notas de Literatura I*, com 09 ensaios, está publicado pelas Duas Cidades/Editora 34, desde 2003. Do *Noten Zur Literatur II*, temos uma publicação em português, de 1973, pela Edições Tempo Brasileiro, onde são traduzidos cinco dos oito ensaios que compõe esse volume (“Para um retrato de Thomas Mann”; “Caprichos bibliográficos”; “O estranho realista”; “Engagement”; “Parataxis”). As traduções são de Celeste Aída Galeão e Idalina Azevedo da Silva. Newton Ramos-de-Oliveira traduziu ainda dois pequenos ensaios das *Noten Zur Literatur IV*: “Teses sobre arte e religião hoje”; e “A Arte é alegre?”, que se encontram no livro *Teoria Crítica, Estética e Educação*, organizado por Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Antônio Zuin e publicado pela Editora Autores Associados/Editora da UNIMEP, em 2001, p. 11-27.

mesmo acha que acabou e não onde nada mais resta a dizer: assim – ironiza Adorno – ele se insere entre os despropósitos”. O ensaio se diferencia de um tratado porque quem o escreve está continuamente experimentando. É por tudo isso que o ensaio obedece a um motivo de ordem epistemológica e se torna a forma crítica por excelência.¹⁴

Ainda nas *Noten Zur Literatur*, o termo *Notas* indicia, por um lado, a relação da literatura com a música, enquanto composição e, especialmente no sentido de tentar exprimir o inexprimível; por outro, o significado de *anotações*, referência ao caráter fragmentário e experimental dos textos. Assim como o conjunto de notas compõe uma melodia, o conjunto de ensaios compõem uma obra. Fica evidente ainda no título o paciente trabalho de construção e a relação entre a filosofia e a estética. E *Notas* torna-se sinônima de *ensaio*, a forma de expressão por excelência de Adorno.¹⁵

Em 1966 Adorno publica um de seus principais livros, *Negative Dialektik*. Segundo Bárbara Freitag, a Dialética Negativa “consistiria no esforço permanente de evitar as falsas sínteses, de desconfiar de toda e qualquer proposta definitiva para solução de problemas, de rejeição de toda visão sistêmica, totalizante da sociedade”¹⁶. O livro apresenta uma imanente ambiguidade não apenas em seu título, mas também na forma como foi construído. Conserva formalmente as características dos tratados logicamente estruturados e internamente coerentes. Compõe-se de um “Prólogo”, da “Introdução”, da “Primeira Parte” (Relação com a Ontologia, dois capítulos), da “Segunda Parte” (Dialética Negativa: definição e categorias) e da “Terceira Parte” (Modelos: I - Liberdade: para uma metacrítica da razão prática; II - Espírito Universal e História da natureza; III - Meditações sobre a metafísica). Porém, na verdade suas partes e seus capítulos são formados por uma infinidade de pequenos fragmentos ensaísticos,

¹⁴ ADORNO, *O Ensaio como forma*, 1986, p. 167-187.

¹⁵ KOTHE, *Benjamin & Adorno: confrontos*, 1978, p. 162-192.

¹⁶ FREITAG, *A Teoria Crítica ontem e hoje*, 1988, p. 48.

que se compõem e se expressam no conjunto das enunciações particulares dos múltiplos aforismos. No *Prólogo* do livro, Adorno faz referências à ambiguidade do título dado por ele:

A expressão ‘dialética negativa’ contraria a tradição. Desde Platão que a dialética é um instrumento lógico para extrair da negação um resultado positivo; bem mais tarde, surgiu plena de significações a figura de uma negação da negação. Este livro objetiva libertar a dialética dessa natureza afirmativa, sem prejudicar sua precisão. Desenvolver seu título paradoxal é uma de suas intenções.¹⁷

A complexidade do conceito de *Dialética Negativa* só se torna visível na tensa relação entre o leitor e o texto. Adorno termina seus aforismos, mas não os fecha. Os leitores são chamados a continuar a construção dos mesmos, num processo de reflexão e criatividade. As fraturas, as ambivalências, as contradições são os detalhes que perfazem sua estrutura e exigem do leitor um sistemático esforço interpretativo.¹⁸

Seu último grande livro, *Teoria Estética*¹⁹, escrito a partir do ano 1966 e publicado, não terminado, após sua morte, é considerado por alguns como uma obra mais consagrada que *Dialética Negativa*, em que o autor combina análises filosóficas e sociológicas para defender o poder crítico da arte modernista. A experiência de Adorno como compositor e pianista, seus ensaios sobre música e literatura, sua bagagem filosófica e sociológica, fazem da *Ästhetische Theorie* a síntese amadurecida de suas construções teóricas. Essa obra guarda o traço de um filósofo que

¹⁷ ADORNO, *Dialética Negativa*, 1975, p. 7.

¹⁸ Não tínhamos, em 1998, a tradução em português deste tão importante e atual livro. Utilizávamos, em nossas reuniões, a versão castelhana elaborada por José Maria Ripalda e publicada pela Ed. Taurus, 1975. Newton Ramos-de-Oliveira, na época, já tinha traduzido parte significativa do livro *Dialética Negativa*, para uso interno de nosso Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Em 2009, com a tradução de Marco Antonio Casanova e a revisão técnica de Eduardo Soares Neves Silva, o referido livro foi publicado pela Jorge Zahar Editora, do Rio de Janeiro.

¹⁹ ADORNO, *Teoria Estética*, 1992.

falava sobre arte a partir da experiência vivida e sentida. Fundamentado em clássicos da filosofia, da música e da poesia, Adorno procura pensar a arte moderna e, a partir dela, rever a antiga. Seus autores mais citados são, entre os compositores, Bach, Mozart, Beethoven, Wagner e Schönberg; entre os poetas, Goethe, Baudelaire, Valery, Brecht e Beckett; entre os teóricos, Kant, Hegel, Nietzsche e Walter Benjamin.²⁰

Para Adorno, a teoria estética deve ser simultaneamente crítica e filosófica, como meio de restituir à arte seu direito de existência. A arte é inútil, mas o é radicalmente. Seu radicalismo constitui precisamente sua potência em uma sociedade onde apenas o lucro e o mercado prevalecem. *Teoria Estética* contém aproximadamente 400 páginas, desdobradas em 175 aforismos. Seu caráter fragmentário, na visão de Jimenez, pode ser compreendido em dois sentidos: por um lado, a obra se constitui de textos curtos, de parágrafos cuja extensão raramente excede duas ou três páginas; por outro lado, a própria *Teoria Estética* não é mais que um imenso fragmento. “A *Teoria Estética*, do mesmo modo que as obras de arte de que ela se autoriza a falar, sofre esse desmembramento próprio da fragmentação, que libera o conteúdo de verdade”.²¹

Outra manifestação importante do caráter aberto e fragmentário, mas inter-relacionado, das obras de Adorno, é sua forma de apresentação *paratática*. Na *Teoria Estética*, como nos livros por nós analisados, a forma de apresentação *paratática* está intimamente ligada ao próprio conteúdo das ideias. Parataxe ou coordenação é a construção em que os termos se ordenam numa sequência e não ficam subjugados um ao outro. Na coordenação, cada termo vale por si e a sua soma dá o sentido global em que as significações dos termos constituintes entram ordenadamente lado a lado. A parataxe opõe-se à hipotaxe, já que nesta as relações entre os termos são de dependência, como por exemplo, no desenvolvimento lógico do tipo causa - consequência, em que os termos são encadeados

²⁰ KOTHE, Benjamin & Adorno: *confrontos*, 1978, p. 205-211.

²¹ JIMENEZ, *Para ler Adorno*, 1977, p. 14.

subordinadamente. *Teoria Estética* é escrita de uma maneira concêntrica, sob a forma de partes equilibradas, organizadas ao redor de um ponto central, a que elas dão expressão. Há na parataxe a preocupação de não violentar, a partir de uma estrutura preestabelecida, o que há de mais essencial ao pensamento. “A unidade estética é a síntese não violenta dos elementos esparsos, que ela, no entanto, mantém tais quais são em sua divergência e contradição: daí ela ser apresentação da verdade”²²

As análises anteriores nos fazem ver que as formas de verbetes de uma enciclopédia, de mônadas, de fragmentos, de aforismos, de modelos, de ensaios, de prismas, de notas, construídos de maneira coordenada, e astuciosamente organizados pela razão como forma de intervenção incisiva no real, são as contribuições metodológicas com que Adorno tenta expressar, com força e movimento, as ideias complexas e paradoxais da realidade. Ser assistemático, para ele, é desenvolver um esforço ilimitado na busca da expressão, assemelhando-se à arte, e, ao mesmo tempo, obedecer aos critérios lógicos na medida em que o conjunto das frases tem de compor-se coerentemente. Ser assistemático tem a ver com o que há de opaco nos objetos em observação. É querer abrir o que não cabe em conceitos com os próprios conceitos, fazendo desabrochar nos objetos as forças aí latentes. Ao mesmo tempo que tenta se subtrair à tirania dos atributos da “ideia” (a eternidade, a identidade, a imutabilidade, a essencialidade), o assistemático “continua sendo ‘ideia’, e não se capitula diante do peso do ente, nem se curva diante do que apenas é”.²³

Adorno trabalha com os conceitos como um lógico e como um escultor, explorando nas palavras suas conotações, suas ambiguidades, sua potencialidade. Joga com os conceitos, trapaceia com as palavras. Ele não apresenta uma proposta elaborada, um lugar a salvo, uma verdade a ser atingida. Para quem lê apressadamente seus ensaios, esperando dali extrair

²² *Idem*, 1977, p. 13-14.

²³ ADORNO, *O Ensaio como forma* 1986, p.181, 185-186.

imediatamente algum encaminhamento útil, ele é mesmo decepcionante. A leitura de seus textos não constitui um passatempo; exige, antes, paciência, tempo e tensão entre a imaginação e a razão, qualidades em extinção em nossa sociedade administrada pelo princípio da troca. Para Adorno, os conhecimentos não caem do céu. “Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”.²⁴

Referências

ADORNO, T.W. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Versión castellana de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Avila, 1969.

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

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70, 1982.

ADORNO, T. W. O Ensaio como forma. Tradução de Flávio R. Kothe. In CONH, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 167-187.

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

ADORNO, T.W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis: Editora VOZES, 1995.

ADORNO, T.W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998

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

²⁴ ADORNO, *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 69.

- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- FREITAG, B. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- JIMENEZ, M. **Para ler Adorno**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- KOTHE, F. **Benjamin & Adorno: confrontos**. São Paulo: Ática, 1978.
- MARX, Karl. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. In MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Volume I, Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

V

Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje, 2010 ¹

Theodor Adorno, no texto “Educação – para quê?”, resultante da conversa com Becker, na Rádio de Hessen, em setembro de 1966, deixa claro que, quando sugeriu o tema da “Formação para quê?” ou “Educação para quê?”, a intenção era mesmo discutir: “para onde a educação deve conduzir?”. A intenção era tomar o objetivo educacional em sentido fundamental, para que ele fosse preponderante em relação ao debate sobre os outros aspectos da educação. E isso porque se houve um tempo em que os conceitos de educação e formação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos, a partir do contexto de uma determinada cultura, já nos dias de Adorno e de Becker eles se tornaram problemáticos, inseguros, mercedores de uma permanente reflexão. E, ao apresentar sua concepção inicial de educação, ao mesmo tempo em que descarta a possibilidade de entendê-la como uma “modelagem de pessoas” – pois, ninguém tem o direito de modelar os indivíduos a partir de fora – e/ou como a “mera transmissão de conhecimentos”, caracteriza-a como “a produção de uma consciência verdadeira”. Esta expressão última enfatiza a importância e mesmo a exigência política da educação. Pois, no seu dizer: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas

¹ Este texto foi publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, organizado por PUCCL, B.; ZUIN, A. A.; LASTÓRIA L. N. e editado pela Autores Associados, de Campinas, em 2010, p. 41-56.

emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.²

Instigado por Becker de que é preciso tomar cuidado para não converter a ideia de “homem emancipado” em um ideal orientador, algo demasiado abstrato, Adorno insiste que é preciso inserir esse conceito no pensamento e também na prática educacional. A própria organização do mundo em que se vive e a ideologia dominante exercem uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Tem-se, pois, que, no conceito de emancipação, levar em conta o peso incomensurável do obscurecimento da consciência impingido pelo próprio contexto em que o sujeito se vive. E se, de um lado, emancipação significa o mesmo que conscientização de uma realidade determinada; essa comprovação da realidade envolve continuamente um movimento de adaptação. E a tensão entre essas duas dimensões constitutivas da educação é assim caracterizada por Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (2003, p. 143-144)

Essa ambiguidade presente no conceito de educação já tinha sido abordada com competência e profundidade por Adorno em seu ensaio “Teoria da Semiformação”, escrito anos atrás, em 1959, em que o substantivo *Bildung* (por nós traduzido como cultura, formação) apresentava-se em sua constituição íntima como a tensão entre os dois momentos específicos: a autonomia e a adaptação. A formação, entendida tão somente

² ADORNO, *Educação – para quê?* 2003, p. 143-144.

como a cultura do espírito, ao se dissociar da práxis histórica dos homens, se absolutiza e se transforma em semiformação; por outro lado, nos casos em que a formação foi entendida como conformação à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros.

Ou seja, a educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar-se de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve; e, ao mesmo tempo, de se submeter a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia.

Porém, continua Adorno em sua conversa radiofônica com Becker, a educação/formação não é abstrata; ela é histórica e sua importância em relação à realidade muda progressivamente. E ainda mais, como já tinha assinalado antes, a realidade em seus dias se tornou tão poderosa ao impor-se sobre o indivíduo, desde a infância, que o processo de adaptação se realiza então de um modo como que automático. E se assim é, avança Adorno, o processo educacional tanto na família, como na escola, na universidade, teria neste “momento de conformismo onipresente” muito mais a tarefa de fortalecer a resistência que a adaptação. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmedidamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, “eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido”, exagerando o realismo em relação a si mesmo. E uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada e, já na primeira infância, é a crítica desse realismo supervalorizado (*Idem*, 2003, p. 144-145).

Algumas considerações merecem ser feitas a partir da reflexão adorniana no parágrafo anterior. Primeira, a verdadeira autonomia é sinal de inconformismo contra a adaptação que quer ser incomensurável, administrada, mordaz. E a teoria crítica adorniana sempre afirmou sua inconformidade contra a manipulação, a opressão, o aprisionamento do indivíduo em seu frágil enfrentamento do todo. No ensaio, “O conceito de Esclarecimento”, de 1944, Adorno e Horkheimer já tinham

denunciado isso: “São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos”³.

Segunda consideração: o processo de adaptação desmesurado não é fruto tão somente de um posicionamento passivo do indivíduo frente ao coletivo. É, sobretudo, resultado de uma ação imposta pelos indivíduos a si mesmos para sobreviverem no coletivo: “eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido”. Essa ambivalência do processo de adaptação do indivíduo ao coletivo, Adorno já tinha desenvolvido de maneira paradigmática em seu ensaio “Sobre Música Popular”, escrito nos anos 1941, quando desenvolvia atividades de pesquisa sobre o *Radio Research Project*, em New York. Ao questionar aqueles que julgavam que os “fanáticos” pela música popular, comparados a insetos (os *jitterbugs*, que quais mariposas nervosas revoavam ansiosos ao derredor da lâmpada), tinham sido privados de vontade autônoma, ele insistia que é essencial a esse processo de conformismo que o sujeito não reaja de modo simplesmente passivo; e que esse gesto não implica apenas a sua conformação aos padrões vigentes; implica também uma decisão voluntária, mesma que carregada de rancor. E Adorno vai mais longe em sua interpretação, ao constatar que a crença de que o povo reage como insetos diante da manipulação do sistema é apenas aparente; que, doutro modo, a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto. E termina o ensaio com esta expressão messiânica, redentora: “Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem”⁴.

³ HORKHEIMER e ADORNO, *O conceito de Esclarecimento*, 1985, p. 47.

⁴ ADORNO, *Sobre Música Popular*, 1986, p. 146.

Terceira consideração: a afirmativa de que já na primeira infância se deve desenvolver uma educação crítica contra o realismo supervalorizado, aparece em outros ensaios educacionais, como, por exemplo, na “Educação após Auschwitz”. Neste ensaio pedagógico, em pelo menos três momentos, Adorno chama a atenção para a importância da educação na infância. Cito um deles: “Crê-se que quanto mais bem tratadas forem as crianças, quanto menos negadas na infância, mais chances elas terão”.⁵

No ensaio “Educação – para quê?” ainda duas questões nos chamaram a atenção: a constituição da aptidão à experiência e o processo de individuação. Em relação à primeira questão, Adorno, de um lado, ressalta a importância do ambiente cultural na vida familiar para que as crianças desenvolvam desde cedo experiências que poderão se tornar significativas em sua vida. E não só. Tende a mostrar que essas experiências são constituídas antes por motivações inconscientes, não programadas, que por um exercício direcionado, administrado. E traz o exemplo da música, destacando que as experiências musicais, na primeira infância, a criança as adquire com mais facilidade quando, por exemplo, deitada na cama, acompanha, com os ouvidos atentos, uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Se fosse um processo ordenado, controlado, dificilmente a experiência musical atingiria um grau de profundidade. Adorno se serve, para justificar sua constatação, do conceito de memória involuntária de Proust. Essa observação do frankfurtiano nos traz sobressaltos e tensões quando imaginamos as nossas crianças de hoje, embaladas em seus devaneios noturnos pela intensidade das imagens televisivas e dos jogos eletrônicos.

De outro lado, Adorno julgava provável que um número significativo de pessoas, sobretudo na adolescência, e mesmo antes, desenvolva certa aversão à educação, aos valores

⁵ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 43.

adquiridos através das experiências primeiras, porque isso dificultaria sua inserção no mundo massificado e competitivo; elas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque se o aceitassem sua orientação existencial estaria prejudicada. No caso, o trabalho de educação/formação consistiria em conscientizar e em dissolver esses mecanismos de repressão e essas formas reativas que deformam nas pessoas sua aptidão a constituir experiências. Para ele, essa aptidão se encontra intimamente vinculada à própria racionalidade, pois esta, em seu sentido mais profundo, não significa apenas a capacidade formal de pensar, mas também a capacidade de fazer experiências. “Eu diria – diz Adorno – que pensar é o mesmo que fazer experiências. (...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”.⁶

Uma última questão que quero destacar do ensaio em análise é a do processo de individuação, ou, como Becker tinha denominado, a educação para a individualidade. Os educadores alemães ainda se recordavam, pesarosamente, da educação anti-individualista que prevalecera no país, anos atrás, durante o período nazista. Então, de um lado, era preciso se opor ao anti-individualismo autoritário. De outro, era preciso construir uma educação para a individualidade, em um contexto em que as possibilidades sociais de individuação estão cada vez mais carentes, pois a sociedade daqueles dias privilegiava a não-individuação, a atitude colaboracionista, favorecendo, assim, o enfraquecimento da formação do eu. Adorno se lembra de uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo – “ele se educou para a originalidade” –, para enfatizar a necessidade de enfrentar o problema da formação da individualidade. É, talvez, na experiência da “alienação”, do sair de si para o encontro como o não-eu no outro, como filosofaram Goethe e também Hegel, que a individualidade pode se formar. Tornar consciente na educação a necessidade de

⁶ ADORNO, *Educação – para quê?* 2003, p. 151.

cultivar indivíduos sem gerar individualismos. E finda seu pensamento com a seguinte reflexão: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”. (*Idem*, 2003, p. 154)

Adorno falava em emancipação, em inconformismo, em necessidade de formar indivíduos, na era da revolução mecânica e da produção fordista dos anos 1960, quando, então, o objetivo principal da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha, do direito de ser e permanecer diferente. E hoje, meio século depois, na era das revoluções digitais e genéticas articuladas ao capitalismo global, há ainda sentido em se utilizar a categoria “emancipação? E a tarefa da teoria crítica continua a mesma ou apresenta uma nova agenda de intervenção na sociedade? É o que vamos tentar analisar a partir da contribuição de Zygmunt Bauman. Utilizarei, para este estudo, o livro *Modernidade Líquida*, editado no ano 2000, na Inglaterra e no Brasil em 2001.

Bauman, ao analisar o problema da emancipação nos inícios do século XXI, tendo como referência a teoria crítica, apresenta alguns pressupostos e encaminhamentos que merecem a nossa consideração. O primeiro deles é que quando Adorno e Horkheimer formularam a teoria crítica clássica, o tipo de modernidade que era o alvo e, também, o quadro cognitivo de análise eram muito diferentes daqueles que enquadram a vida dos homens de hoje. Bauman a chama de “modernidade pesada, sólida, condensada, sistêmica, impregnada de tendência ao totalitarismo”, em contraposição à “modernidade leve, líquida, fluida, difusa, em forma de rede”, vigente na atualidade. A modernidade dos frankfurtianos “era inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambiguidade, da instabilidade, da idiosincrasia”, e entre seus principais ícones estavam a “fábrica fordista” (que reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros, mecanicamente seguidos, excluindo a espontaneidade e a iniciativa individual), a burocracia (em que apenas o comando e os estatutos poderiam dirigir as ações dos de

dentro do sistema) e o panóptico (com suas torres de controle e vigilância na produção e na vida dos subordinados). A sociedade que entra no novo século é resultado de uma nova forma de modernidade, que foi se construindo progressivamente. Bauman a descreve apoiada em dois eixos históricos expressivos: 1. o rápido declínio da antiga ilusão moderna de que o *telos* de uma sociedade justa, de um estado perfeito, da satisfação de todas as necessidades humanas, um dia será alcançado; 2. A desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes, com reflexos na realocação do discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”, entendendo estes como a liberdade de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem seus próprios modelos de felicidade e modo de vida⁷. As propriedades que Bauman atribui à modernidade líquida deixam bem claro que as chances de o indivíduo se realizar enquanto pessoa, enquanto cidadão, estão desaparecendo cada vez mais, pois, a dimensão utópica de uma sociedade melhor foi pro ralo; e o indivíduo, à semelhança do que o velho liberalismo já lhe tinha feito, foi assumindo cada vez mais a responsabilidade pela sua realização social e política, sob o olhar difuso e, ao mesmo tempo, atento das instituições sociais e do estado.

Para Bauman, o trabalho do pensamento crítico é, sempre – ontem e hoje – “trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação” (*Idem*, 2001, p. 62). E, se a modernidade se inovou em sua maneira de ser, de produzir, de governar, de administrar o cidadão, passou de sólida a líquida, a teoria crítica também precisa ser revisitada, precisa atualizar suas categorias e até criar novas categorias de análise, sem, contudo, deixar de ser sólida. E o autor enfrenta essa questão apresentando dois movimentos complementares. Primeiro: “a tarefa da teoria crítica foi invertida”. Antes, na modernidade sólida, em tempos de Adorno, a teoria crítica

⁷ BAUMAN, *Modernidade Líquida*, 2001, p. 33-38.

tinha como tarefa principal a defesa da autonomia privada contra as tropas avançadas da esfera pública, que, através do estado onipotente e impessoal, com seus tentáculos burocráticos e opressivos, sufocavam o indivíduo; hoje, em tempos de Bauman, a tarefa da teoria crítica é defender o enfraquecido domínio público, reequipar e repovoar o espaço público que se esvazia rapidamente devido à deserção de ambos os lados, dos cidadãos e das instituições democráticas. Antigamente, era o “público” que colonizava o “privado”; hoje, o que se dá é o contrário: é o privado que coloniza o espaço público. Este está cada vez mais vazio de questões públicas. E o poder, “navega para bem longe da rua e do mercado, das assembleias e dos parlamentos, dos governos locais e nacionais, para além do alcance do controle dos cidadãos, para a extraterritorialidade das redes eletrônicas (*Idem* 2001, p. 50).

Bauman enfatiza que a sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização” de seus membros, assim como as atividades dos indivíduos consistem na renegociação diária da rede de entrelaçamentos que se chama “sociedade”. E nenhum dos parceiros fica parado por muito tempo. Assim, o significado da “individualização” muda sempre de formas com o estabelecimento de novos preceitos comportamentais. Para ele, a “individualização” agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos. Assim ele a conceitua:

A “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure* (independentemente de a autonomia *de facto* também ter sido estabelecida). (BAUMAN, 2001, p. 40)

Os indivíduos estão sendo, progressivamente, destituídos da armadura protetora da cidadania e expropriados de suas capacidades e interesses de cidadão. Nessa situação, a possibilidade de o indivíduo *de jure* se tornar algum dia em indivíduo *de facto* (emancipado, com condições de promover sua genuína autodeterminação) parece cada vez mais remota. O indivíduo *de jure* não pode se tornar indivíduo *de facto* sem antes se tornar cidadão. E o cidadão só é indivíduo de fato se se realizar no relacionamento com o outro na busca do bem comum, na praça pública, seu espaço legítimo. Nesse sentido, realiza-se historicamente a observação feita por Tocqueville, muito antes da modernidade sólida, de que *o indivíduo é o pior inimigo do cidadão*. (Apud Bauman, 2001, p. 45)

As perguntas que faço a Bauman são as seguintes: será que a tarefa da teoria crítica na era da modernidade líquida se inverteu mesmo? Será que, em tempos de modernidade sólida, o estado onipotente e impessoal, que, com seus tentáculos burocráticos e opressivos, sufocava o indivíduo, não é o mesmo estado autoritário de hoje – representante imediato dos que dominam a sociedade e também o espaço público –, apenas com vestimentas novas? Será que nos tempos de Adorno a tarefa da teoria crítica não era também a de gerar condições de o indivíduo *de jure* se transformar em indivíduo *de facto*? Bauman nos faz ver coisas novas e instigantes a respeito da involução do indivíduo no decorrer de uma modernidade que evolui. É verdade que em tempos de Adorno, o espaço público era mais povoado pelas manifestações de operários e estudantes, reivindicantes de melhores condições de vida e de trabalho. E que agora eles não se manifestam mais, pois ou deixaram de existir, os operários, ou se trancaram nas universidades, os estudantes. Por outro lado, é verdade também que os instrumentos de controle e de manipulação cultural e política são mais difusos e mais eficientes e as novas tecnologias têm uma função primordial na realização disso. O indivíduo *de jure*, criação necessária da sociedade capitalista nos inícios de sua afirmação – “os proletários livres

como pássaros”, prontos para assinarem seu contrato de trabalho, aos quais Marx se refere no *Capital*, na “Assim chamada acumulação primitiva” – continua indivíduo *de jure*, desde os inícios da modernidade até hoje. E viveu momentos diferentes na tentativa de se fazer indivíduo *de facto*, às vezes se aproximando mais e, na maioria das vezes, se afastando muito de seu conceito. Então, não é uma peculiaridade de nossos dias não o ser. A contribuição importante de Bauman é fazer-nos ver as multifacetadas formas com que a sociedade contemporânea foi se enfeitando para impedir o indivíduo de atingir seu objetivo, pois, se o atingisse, a sociedade seria revolucionada. E nisso o autor tem razão quando diz que: “agora como antes – tanto no estágio leve e fluido da modernidade quanto no sólido e pesado – a individualidade é uma fatalidade, não uma escolha”. (2001, p.43)

O segundo movimento de Bauman em relação à atuação da teoria crítica em tempos de modernidade líquida, complementar ao anterior, assim se manifesta:

Foi só o sentido atribuído à emancipação sob condições passadas e não mais presentes que ficou obsoleto – não a tarefa da emancipação em si. Outra coisa agora está em jogo. Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de ser ocupada pela teoria crítica. Essa nova agenda pública (...) está emergindo junto com a versão “liquefeita” da condição humana moderna – e em particular na esteira da “indivíduoação” das tarefas da vida que derivam dessa condição.⁸

Bauman detalha mais a nova agenda da teoria crítica, caracterizando alguns problemas que o agente livre – o indivíduo – enfrenta e que são difíceis de serem resolvidos: a precariedade das parcerias humanas, agora sobrecarregadas de expectativas maiores, mas mal institucionalizadas e, portanto, menos resistentes à carga adicional; a fragilidade da ação comum, que tem como apoio o entusiasmo e a dedicação dos atores, mas que precisa de algo mais durável para manter sua

⁸ BAUMAN, *Modernidade Líquida*, 2001, p. 59.

integridade durante o tempo necessário para alcançar seus propósitos; a dificuldade de generalizar experiências, vividas como pessoais e subjetivas, em problemas que possam ser inscritos na agenda pública e tornar-se questões de política pública. (*Idem*, 2001, p. 60-61)

Para Bauman, como vimos, o lado “público” é que está sendo colonizado pelo “privado”, pelo “subjetivo”, pelo “individual”. Pois no espaço público o que acontece são manifestações isoladas de individualidade. Tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo. A esfera pública se tornou um palco em que dramas privados são encenados, publicamente expostos, coletivamente assistidos. Em seu livro, *Vida Líquida*, escrito mais recentemente, 2005, e publicado no Brasil em 2007, o autor expõe assim a função da individualidade hoje: “A individualidade é uma tarefa que a sociedade dos indivíduos estabelece para os seus membros, como tarefa individual, a ser realizada individualmente por indivíduos que usam recursos individuais”⁹. Se assim é; se os principais obstáculos ao surgimento do indivíduo *de facto* estão vinculados às traduções de problemas privados em questões públicas (chamadas por ele política-vida), então cabe ao pensamento crítico tentar reverter o processo: povoar o espaço público de questões públicas, de questões Políticas, com P maiúsculo. Para usar a terminologia de Bauman:

(...) redesenhar e repovoar a hoje quase vazia ágora – o lugar de encontro, debate, negociação entre o indivíduo e o bem comum, privado e público. Se o velho objetivo da teoria crítica – a emancipação humana – tem qualquer significação hoje, ele é o de reconectar as duas faces do abismo que se abriu entre a realidade do indivíduo *de jure* e as perspectivas do indivíduo *de facto*. (2001, p. 51)

Quando analisamos a conversa de Adorno com Becker, expressa no texto “Educação – para quê?” – vimos que uma de

⁹ BAUMAN, *Vida Líquida*, 2007, p. 29.

suas preocupações fundamentais era desenvolver a educação para a individualidade: criar indivíduos fortes numa sociedade que privilegiava a não-individuação, a atitude colaboracionista, que favorecia o enfraquecimento da formação do eu. E o frankfurtiano findava seu pensamento com a seguinte reflexão: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsor da resistência”. Ou seja, aquilo que para Bauman é tarefa da modernidade líquida, Adorno não já a propunha, com roupagens de seu tempo, como tarefa da modernidade sólida? Os momentos de adaptação do indivíduo ao todo não continuam exageradamente preponderantes em relação a seu limitado espaço de autonomia?

Como se vê, a tarefa da teoria crítica, em tempos de Bauman, continua tão difícil e desafiadora quanto o era nos tempos de Adorno, que, em seu livro *Dialética Negativa*, escrito em 1966, no primeiro aforismo “Sobre a possibilidade da filosofia”, assim se expressava:

A filosofia, que chegou a parecer superada, continua viva porque deixou passar o momento de sua realização. O juízo sumário de que nada mais fez do que interpretar o mundo e mutilar-se a si mesma resignando-se ante a realidade, torna-se derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassou. (...). 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.¹⁰

A análise das afirmativas de Bauman, de que se inverteu hoje a tarefa da teoria crítica, nos mostra duas realidades: primeiro, que Bauman tem razão ao acentuar a necessidade e a urgência de repovoar o espaço público; segundo, que as categorias de análise de Adorno apresentadas no ensaio “Educação – para quê?” são atuais e nos dão subsídios

¹⁰ ADORNO, *Dialética Negativa*, 1975, p. 11.

apropriados para entender o fenômeno da educação brasileira em era de modernidade líquida.

A questão da emancipação se coloca nos dias de hoje de maneira mais premente ainda que nos dias de Adorno. Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo histórico de aproximar sua dimensão *de jure* à *de facto*. As contribuições de Adorno e de Bauman nos mostram ainda a força de poder da educação, que continuamente estão sendo escondidas de nossos professores e alunos: que a educação é antes de tudo política; que ela pode contribuir de maneira decisiva para transformar o indivíduo em cidadão, para formar o indivíduo para a polis, para transformá-lo em indivíduo *de facto*. E isso é *per seipsum* revolucionário. Tanto Adorno quanto Bauman desenvolvem esse aspecto em suas observações: o segundo quando afirma: “O indivíduo de jure não pode se tornar indivíduo de facto sem antes se tornar cidadão”. E Adorno complementa: “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Referências

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

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti. In: COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. Sobre Música Popular. Tradução de Flávio R. Kothe. In: COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MARX, Karl. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. In MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

VI

Os Pensadores na análise dos problemas do seu tempo: Lições, 2012 ¹

Filósofos são, antes de tudo, pessoas do mundo em que vivem. Utilizam-se das ferramentas da razão – análise, reflexão, crítica – para interpretar os problemas de seu mundo e assim contribuir teoricamente para a superação/solução dos mesmos. E nesse embrenhar-se nos desafios sociais e culturais, constroem categorias de análise, metodologias de abordagem, teorias que iluminam caminhos. A maneira de os filósofos intervirem nos problemas é pela teoria. Assim Platão (427-327 a.C.), ao procurar entender os desafios políticos da Grécia em que vivia, construiu uma República, em que seu dirigente primeiro deveria ser um filósofo, pois esse tinha condições de atingir as ideias dos seres; do mesmo modo, Kant (1724-1804), no contexto do Iluminismo do século XVIII, em busca da fundamentação sólida à ciência moderna, não contente com as teorias racionalistas cartesianas, que não davam a devida consideração à experiência dos homens, e sacudido pelas instigações empiristas de Hume (1711-1776), constrói uma nova maneira de se fazer ciência em que a tensão entre entendimento e realidade se torna imprescindível para que se dê o conhecimento.

O presente texto se propõe a considerar as lições de dois pensadores mais recentes, que, desafiados pelos problemas de seu momento, nos trouxeram horizontes novos de interpretação da realidade: Arthur Schopenhauer (1788–1860), que, em diálogo com o desenvolvimento da ciência de seu tempo e em contraposição ao

¹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Instigar a Pensar e a Questionar: o sentido do ensino de Filosofia*, organizado por Carmen Lúcia Fornari DIEZ e editado pela Mercado de Letras, de Campinas, em 2012, p. 49-74.

caminho dialético e racionalizado que os epígonos de Kant (Fichte e Hegel) construíram em suas reflexões filosóficas, também ele partindo de Kant, nos mostra que o mundo é representação (fruto de um conhecimento), mas é, primordialmente, querer, sentimento, paixões, irracionalidade, e, com isso compõe outra maneira de ver a ciência, a natureza, o belo e a moral. O segundo pensador é Theodor Adorno (1903-1969), filósofo e músico, que obrigado a se exilar pela perseguição nazista (ele era filho de judeu) buscou guarida nos Estados Unidos, país tecnologicamente mais avançado do mundo nos anos 40 do século passado, e, em contato com a mercantilização dos valores culturais do capitalismo na era das revoluções das máquinas, criou, junto com Horkheimer, a categoria “indústria Cultural” e, com ela, uma original maneira de se enxergar a cultura, a educação, a arte de seu tempo. Mas o presente texto quer dar um passo além: quer mostrar que, assim como o fizeram Schopenhauer, Adorno e outros pensadores, novos desafios são colocados com o extraordinário desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que exigem dos pensadores profundas intervenções reflexivas para que os contemporâneos não se deixem consumir de vez por elas.

Theodor Adorno, na conferência “A Atualidade da Filosofia”, quando ingressou na Universität Johann W. Goethe, de Frankfurt, como professor, em 1931, nos apresentou alguns elementos sobre a relevância e a contemporaneidade da filosofia, e, entre eles, sua especificidade enquanto uma das formas de conhecimento: “a ideia da ciência é investigação, a da filosofia interpretação”². A função da filosofia não é investigar a natureza, a sociedade para produzir coisas novas e sim interpretar os acontecimentos humanos para construir ideias novas, maneiras diferentes de se enxergar esses acontecimentos. Interpretar, para ele, não se confunde com a busca de um “sentido”, como se a realidade estivesse plena de sentido a ser desvendado; não é tarefa da filosofia “demonstrar nem justificar tal sentido como dado positivamente”. O conceito de interpretação

² ADORNO, *A Atualidade da Filosofia*, 2010, p. 08.

não afirma a existência de algo encoberto atrás do fenômeno, que se torna acessível pela análise e transcendência. Nesse ponto, o filósofo não aceita o dualismo do inteligível e do empírico – da coisa-em-si e do fenômeno -- estabelecido por Kant, bem como anteriormente por Platão. Não há um sentido pronto e permanente por detrás da questão a ser pela análise filosófica descoberta. Antes, a interpretação se processa como na solução de um enigma, quando os elementos singulares e dispersos da questão são colocados em diferentes formas de ordenação até que se juntam em uma figura, em uma imagem, que ilumina a questão e descortina sua resolução. Da mesma maneira a filosofia tem de dispor os esparsos elementos do real, que a ciência ou a experiência lhe proporcionam, em diferentes tentativas de ordenação, até que eles se projetem em uma figura legível como resposta, enquanto, simultaneamente, a questão desaparece. Não se trata de investigar a relação entre fenômeno e coisa-em-si ou de perguntar pelo sentido do ser, como na hermenêutica de Heidegger, pois se assim o fizesse a filosofia se fragmentaria em múltiplos pontos de vistas, arbitrários e ideológicos. Diz Adorno: “Não é tarefa da filosofia investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens, a partir dos elementos isolados da realidade” (2010, p. 8-9).

A construção do conceito de interpretação aqui exposta nos apresenta algumas características sobre a dimensão materialista histórica do pensador, em que a prioridade do objeto é explícita em relação à atuação do sujeito: 1). a teoria é como uma luz que ilumina as contradições da realidade para ajudar a enxergá-las com mais nitidez; mas são as contradições, enfocadas pela claridade da teoria, que vão possibilitar a construção de imagens interpretativas. No dizer de Goethe, em Pandora, “destinado a ver o iluminado, não a luz”³; 2). o intérprete, à maneira da inspiração fenomenológica

³ Adorno traz essa citação de Goethe como epígrafe de “O ensaio como forma”, texto que inicia seu livro *Notas de Literatura I*, 2003.

husserliana, deve ir diretamente às contradições da realidade para ver o que elas têm a lhe dizer sobre elas mesmas; perscrutá-las, olhá-las fixa e demoradamente, em todos os seus ângulos; reorganizar seus diferentes elementos; até que, na forma de um *insight*, surja uma figura elucidativa dessas contradições; e aí, se ater, com firmeza, a essa configuração para que ela não se esvaneça; para isso é imprescindível a dimensão ativa e construtiva da razão; 3). a desconstrução das contradições sociais em pequenos elementos desprovidos de sentidos sinaliza a importância que Adorno, à semelhança de Freud, de Benjamin, de Guinsburg, atribui aos fragmentos, aos elementos singulares, contingentes e mutáveis, aos detalhes. Para ele, deve-se abandonar a ilusão de que, como faziam os filósofos antigamente, é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real; é apenas nos vestígios e ruínas que se mantém a esperança de um dia conhecer a realidade de maneira correta e justa. ⁴

Adorno nos traz um exemplo paradigmático do conceito de interpretação filosófica e de sua repercussão histórica: a construção da ideia de mercadoria. Sua realização efetiva só foi possível a Marx naquele momento histórico; e muitos elementos dispersos da realidade foram levados em conta para o seu surgimento: a revolução industrial na Inglaterra e a filosofia dos empiristas bretões; a revolução política francesa e o iluminismo dos enciclopedistas; os escritos dos economistas burgueses; a *Aufklärung* tedesca expressa no idealismo de Kant, Fichte e Hegel, bem como nos poemas e romances de Goethe, Schiller e do romantismo alemão; e, sobretudo, as ações sindicais e políticas da classe operária nos países mais avançados da Europa. Foi na tensão entre esses diversos elementos sociais, culturais, políticos, econômicos, aparentemente dispersos, que Marx produziu essa figura marcante que iluminou de forma intensa e expressiva as contradições da época e continua a espargir suas luzes interpretativas para os dias de hoje. Diz Adorno:

⁴ ADORNO, *A Atualidade da Filosofia*, 2010, p. 01.

Então não foi de modo algum resolvido, com isso, o problema da coisa-em-si, como Lukács pensava a solução; pois o conteúdo de verdade de um problema é, por princípio, diferente das condições históricas e psicológicas, a partir das quais ele se desenvolve. Porém seria possível que, diante de uma construção satisfatória da forma mercadoria, o problema da coisa-em-si simplesmente desapareça: que a figura histórica da forma mercadoria e do valor de troca, à semelhança de uma fonte de luz, ponha a descoberto a configuração de uma realidade, na busca de cujo sentido ulterior se esforçava em vão a investigação do problema da coisa-em-si, porque não há nenhum sentido ulterior que fosse separável de sua aparição histórica, primeira e única.⁵

O conceito mercadoria se tornou para Marx (1818-1883) a base da dialética materialista-histórica, o protótipo da interpretação filosófica em tempos do modo de produção capitalista. A partir da construção da figura mercadoria, expressão conceitual do real, se segue sempre e prontamente a exigência de sua transformação real. É essa outra tese fundamental do pensamento materialista: em contraposição a Hegel (1770-1831), pai da dialética, em que o ideal se identifica com o real, na interpretação materialista de Adorno, a teoria, autônoma em relação à prática, embora dialética em sua relação, quando perscrutada em profundidade alimenta em si uma dimensão ativa; torna-se intervenção, leva forçosamente à práxis. E o frankfurtiano ainda ironiza seus adversários ideológicos: “É supérfluo procurar uma concepção de pragmatismo, em que teoria e práxis explicitamente se cruzem de tal maneira, como na dialética”.⁶

Na tentativa de mostrar que os filósofos são pessoas de seu tempo e que, no desafio das questões colocadas pela realidade histórica, criam categorias de análises que nos ajudam a entender e a intervir sobre essa mesma realidade, nos propusemos a considerar as lições de dois pensadores mais recentes, e o primeiro deles é Arthur Schopenhauer (1788–1860), alemão de Danzig e

⁵ ADORNO, *A Atualidade da Filosofia*, 2010, p. 11.

⁶ ADORNO, *Idem*, 2010, p. 12.

autor do livro *O mundo como vontade e como representação*. A base de sua filosofia é o conceito de Vontade (*Lebenswill*), por ele criado e divulgado em 1818, na primeira edição do livro. Ao atribuir prioridade ao viver, ao querer, ao sentir e não ao intelecto, à razão, como proclamava a *Aufklärung* alemã do início do século XIX, entrou em tensão com o pensamento hegemônico e com a tradição. Mas, por outro lado, esse caminho original provocou uma mudança profunda na história da filosofia, trouxe novas luzes para a ciência, constituiu uma nova inflexão na construção do saber, do pensar, do sentir e do agir. Barboza, estudioso e tradutor do filósofo, assim resume a nova configuração de Schopenhauer: “O princípio do mundo não é o entendimento ou a razão ou uma possível substância pensante, mas o irracional, cego e inconsciente, identificado com a Vontade de vida. Esta é o em-si, o que há de mais íntimo no mundo”.⁷

Mas o que é essa força irresistível, insaciável, onipotente anterior a toda atividade lógica e fundamento da racionalidade humana? No Livro I de “*O mundo como vontade e como representação*” expõe Schopenhauer sua teoria do conhecimento: o ponto de partida, à semelhança de Fichte, Schelling e Hegel (chamados de “dialéticos” por ele), é a “*Crítica da Razão Pura*”, de Kant (1781); porém, em contraposição a eles e ao próprio Kant, ao analisar as condições prévias da possibilidade do conhecimento, mantêm apenas as categorias de espaço e tempo (da Estética Transcendental) e a causalidade (da Analítica Transcendental) como formas *a priori* da consciência para se examinar o mundo enquanto representação, ou seja, enquanto fenômeno para o sujeito. Argumenta o filósofo, contra os “dialéticos”, que a representação intuitiva, como forma de conhecimento, é imediata, autossuficiente e basta-se a si mesma; enquanto a reflexão e os conceitos abstratos e discursivos da razão dependem e partem do conhecimento intuitivo: “Conceitos em geral, todavia, só existem depois das representações intuitivas prévias, em relação às quais se constitui toda a essência deles que, por conseguinte,

⁷ BARBOZA, *Schopenhauer*, 2003, p. 7.

já as pressupõem”⁸. Ao mesmo tempo, mostra a limitação do conhecimento científico que consegue atingir meramente o fenômeno, pois é guiado pelo princípio da razão e, por isso, não pode fornecer uma explicação completa e suficiente do mundo, apenas sua representação (*Idem*, 2007, p. 73 e 78); compara a passagem da intuição para os conceitos como se fosse a passagem da luz própria do sol para a luz refletida da lua (*Idem*, 2007, p. 81). Schopenhauer, além de se contrapor frontalmente aos grandes filósofos idealistas de época, se serve da clareza e simplicidade em seu modo de escrever, ao contrário daqueles que procuravam empregar termos difíceis, neologismos indecifráveis, para impressionar o leitor.

Mas é no Livro II que o filósofo vai descrever de maneira mais intensa e convincente o que ele entende por Vontade. O Mundo não é apenas representação de um fenômeno; ele é antes de tudo Vontade. A Vontade se manifesta em nós, de maneira imediata, pelo corpo e pelo sentimento. O indivíduo tem que assumir que o seu corpo é o único real no mundo, o único fenômeno da Vontade, o único objeto imediato do sujeito (*Idem*, 2007, p. 161). O corpo pode ser denominado como concreção do querer; querer e corpo são unos; e o corpo, além de ser representação, é Vontade. Analogicamente, se o íntimo de meu corpo é Vontade, o íntimo dos outros corpos, que possuem a mesma raiz que o íntimo de meu, também é um núcleo volitivo⁹. E, à medida que o filósofo avança em sua análise, a concepção de Vontade se amplia, ou melhor dizendo: a Vontade, como fluxo infindo de vida, vai saindo gradativamente de sua cegueira originária e se objetivando na natureza visível; antes se objetivara nas diferentes manifestações do corpo humano (nos sentimentos, afeições, volições, libido, reprodução); agora se expande no instinto e nos impulsos industriais dos animais: nos processos vitais e vegetativos¹⁰; em todas as forças que se manifestam na natureza: na massa d’água

⁸ SCHOPENHAUER, *O Mundo como Vontade e como representação*, 2007, p. 99.

⁹ BARBOZA, *Schopenhauer*, 2003, p. 32-33.

¹⁰ SCHOPENHAUER, *Idem*, 2007, p. 173-174.

que se precipita nas profundidades; na atração do ferro pelo ímã; nos polos de eletricidade; na formação rápida e repentina do cristal; na afinidade eletiva entre os corpos e os elementos químicos (*Idem*, 2007, p. 177-178). Tudo se apresenta como objetivação da Vontade; esta assume sua dimensão cósmica. “Mas, em toda parte, ela é única e mesma. (...). cada um dos casos aqui mencionados tem de levar o nome de Vontade, que designa o ser em si de cada coisa no mundo, sendo o único núcleo dos fenômenos”. (*Idem*, 2007, p. 178)

Schopenhauer vai designar a Vontade como coisa-em-si, que, essencialmente não é representação, não é objeto de conhecimento, se nega a toda fundamentação e só se torna cognoscível quando se objetiva em suas diferentes formas; porém ela, como coisa-em-si, jamais pode ser remetida a uma mera forma, jamais pode ser plenamente fundamentada. Nesse sentido, as ciências nunca podem penetrar a essência íntima das coisas. Sempre permanecerá algo alheio à explicação, que esta, contudo, pressupõe, a saber, as forças da natureza, o modo determinado de fazer efeito das coisas, a qualidade de cada fenômeno, o Sem-Fundamento (*Idem*, 2007, p. 181-182). A Vontade, pois, é:

Aquilo que para cada homem é seu caráter infundado, pressuposto em qualquer explanação de seus atos a partir de motivos, é para cada corpo orgânico precisamente sua qualidade essencial, seu modo de atuar, cujas exteriorizações são ocasionadas por ação vinda de fora, enquanto a qualidade essencial mesma, ao contrário, não é determinada por coisa alguma externa a si, portanto é inexplicável. Suas exteriorizações isoladas, únicas pelas quais se torna visível, estão submetidas ao princípio de razão; ela mesma, no entanto, é sem-fundamento. (2007, p. 185)

A sistematização do conceito de Vontade por Schopenhauer na segunda década do século XIX não teve repercussões imediatas no contexto filosófico predominante. A primeira edição do livro, em 1818, vendeu apenas 100 exemplares. Expressava o escrito um enfrentamento corajoso contra a filosofia dialética de Hegel, para quem o Espírito Absoluto representava a síntese mais elevada que

a razão humana tinha atingido e, com ela, por identificação, a realidade histórica também. Como desafiar a racionalidade absoluta do Espírito com a irracionalidade cega da Vontade? Schopenhauer vai além: ingressa como docente na Universidade de Berlim e resolve dar aulas de filosofia no mesmo horário das lições de Hegel; enquanto o “dialético” divulgava suas investigações filosóficas a um grande número de ouvintes, apenas quatro alunos acompanhavam as reflexões de Schopenhauer. Hegel falece de cólera em 1831. Schopenhauer alternará seus ensinamentos na Universidade com viagens de cultura e de lazer à Itália. Em 1833 fixa-se em Frankfurt, onde vive solitariamente, reescrevendo e republicando seus livros. É só mais ao final de sua vida, a partir de 1850, que se tornará conhecido e reconhecido pelas suas ideias e pela maneira clara e didática de expor sua filosofia.

Onde Schopenhauer foi buscar os elementos teóricos que constituem sua reflexão? À semelhança de Kant, seu mestre, teve um grande apreço pela filosofia dos empiristas ingleses, sobretudo de Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776); estes, no século XVIII, já questionavam a primazia da razão em favor da autoridade da experiência e da observação na produção do conhecimento. Hume, em sua teoria do conhecimento, caracterizava como impressões fortes e vivas as sensações, as paixões e as emoções, designando as ideias como cópias dessas percepções na memória ou na imaginação. Cultivavam os empiristas ingleses um apreço primeiro ao sentimento, à sensação e à dimensão empírica que às faculdades racionais. “Em cada página de Hume – dizia Schopenhauer – há mais para se aprender do que nas obras completas de Hegel, Schleiermacher e Herbart” (*Apud* Barboza, 2003, p. 19).

Certamente a valorização da natureza, do sentimento, dos mitos e tradições populares por Rousseau (1712–1778), pelos pré-românticos do *Sturm und Drang* – Goethe (1749–1832), Schiller (1759–1805) e Herder (1744–1803) – e pelos românticos alemães – Schlegel (1767–1845), Novalis (1772–1801) –, em contraposição à *Aufklärung* dos inícios do século XIX fez muito bem às reflexões de Schopenhauer e lhe proporcionou subsídios instigantes para a

construção de sua concepção de Vontade. Como Goethe, se interessou pela natureza e pelos sentidos e escreveu em 1816 o livro *Sobre a visão e as cores*. Pelas longas viagens realizadas em sua vida, na visita a diversos países europeus, aprendeu a observar detidamente a vida humana e a contemplar a natureza. Dirá ele, quando mais velho, que ao lado de Kant, Platão e do livro sagrado dos vedas *Upanixade*, a observação da natureza foi uma das quatro fontes inspiradoras de seu sistema (Cf. Barboza, 2003, p. 11).

Nos horizontes da filosofia idealista alemã, além do diálogo crítico com os escritos de Kant, não se pode menosprezar as contribuições teóricas de Fichte e de Schelling, ambos questionados radicalmente por Schopenhauer, mas que produziram elementos teóricos importantes para aquele momento filosófico. Assim Fichte (1762-1814), em sua *Teoria da Ciência*, no desenvolvimento da ideia do “Eu”, como incondicionado absoluto, e na afirmação do “Não-eu” como um produto da autodeterminação do “Eu”, argumenta que as ideias que povoam a consciência não podem ter origem extramental; essa origem só pode ser buscada dentro do próprio “Eu”. Afirma ele que o mundo das representações só pode ter uma origem pré-consciente; a fonte primária das representações deve ser inconsciente; ou seja, a consciência supõe um inconsciente, uma atividade pré-consciente, que produz o mundo das representações da consciência¹¹. Por sua vez, Schelling (1775-1854), no livro intitulado *“Do Eu como Princípio da Filosofia”*, complementa a filosofia idealista de Fichte criando uma filosofia da natureza. Para Schelling, o sujeito absoluto de Fichte deve ser interpretado dentro de uma perspectiva voluntarista: “O espírito só é porque quer”. “O espírito é um querer originário. E esse querer deve ser tão infinito como ele próprio”. E conclui: “sendo vontade absoluta e total, o primeiro princípio é irracionalidade absoluta e total” (*Apud* Bornheim, 2005, p. 98). E como compreender a presença do espírito na natureza? Para isso, Schelling introduz uma noção que é fundamental em sua doutrina, a do inconsciente; a própria

¹¹ *Apud* BORNHEIM, *Filosofia do Romantismo*, 2005, p. 98.

natureza já é dotada de um inconsciente, que é seu princípio ativo real. Para Schelling, existe uma evolução na natureza, um processo dinâmico, um sentido progressivo, que deve ser entendido como evolução de graus, de um grau inferior para outro superior (*Apud* Bornheim, 2005, p. 100-101); e a mola impulsionadora da natureza e que esclarece seu dinamismo progressivo é a força da vida; e seu exemplo mais elevado encontra-se na vida sexual. Como se vê, Schopenhauer dialogou criticamente com todos esses filósofos, literatos, cientistas, de seu momento histórico, na criação do conceito da Vontade, irracional e inconsciente de si mesma, mas princípio originário de tudo.

E tem mais: dialogou com os avanços da ciência da época. Foi contemporâneo de Alexander Von Humboldt (1769-1859), um dos maiores cientistas alemão, que contribuiu primordialmente para o progresso da geografia, etnografia e história natural. Segundo Hobsbawm, no final do século XVIII já se haviam feito tentativas para se criar teorias da evolução ¹²; e, em 1809, Lamarck, na França, propôs a primeira teoria moderna e sistemática da evolução das espécies; além de que, a geologia, em desenvolvimento como ciência, se preocupava em como explicar a evolução da terra; a biologia em como explicar a formação da vida desde o ovo, a semente ou o esporo, e em como explicar a evolução da espécie (*Idem*, 1982, p. 311; 312). Somem-se a isso outras conquistas da Revolução Industrial e das revoluções burguesas em processo na Europa, com consequências diretas para a Alemanha: o crescimento demográfico devido ao decréscimo do índice de mortalidade; produção mais elevada de trigo; imunização contra enfermidades; evolução das ciências médicas, de higiene etc. Por sua vez, a Alemanha dos anos 20 aos anos 60 do século XIX vivia intensas transformações sociais, econômicas e culturais em seu processo de transição para uma sociedade burguesa. E esses reflexos se fazem sentir no interior de “*O Mundo como Vontade e como Representação*”, como comenta Barboza sobre o autor:

¹² HOBBSAWM, *A Era das Revoluções*, 1982, p. 311.

(...) era um grande estudioso das ciências e é no horizonte de sua metafísica da vontade que as vê como uma confirmação da verdade filosófica de que por detrás da natureza (como na gravidade, na eletricidade, no magnetismo, no crescimento das plantas, nos diversos apetites do homem e do animal) enraíza-se um incansável ímpeto cego, completamente destituído de fim final, justamente o querer-viver. (...). Assuntos os mais variados são visados naquela obra: fisiologia, patologia, anatomia comparada, fisiologia das plantas, astronomia física, linguística, magnetismo animal (hipnose), magia, sinologia (estudos chineses) e também uma pequena remissão à ética.¹³

Se coube a Schopenhauer, em diálogo crítico com a ciência, a filosofia e o desenvolvimento econômico-social-político da primeira metade do século XIX, sistematizar a concepção de Vontade como fundamento da existência, bem como da racionalidade humana, as luzes de sua descoberta iluminaram mais clara e decisivamente a filosofia e a ciência da posteridade do que de sua contemporaneidade. Os escritos relacionados à primazia da Vontade foram lidos e reinterpretados por Richard Wagner (1813-1883), em suas composições musicais, por Liev Tolstoi (1828-1910), Thomas Mann (1875-1955), Machado de Assis (1839-1908), Jorge Luis Borges (1899-1986), em suas obras literárias, por Friedrich Nietzsche (1844-1900), em seus escritos filosóficos, por Sigismund Freud (1856-1939), no desenvolvimento da psicanálise, por Marcel Proust (1871-1922), na criação da memória involuntária. Max Horkheimer, diretor do Instituto de Pesquisa Social, tinha atrás de sua mesa de estudos, no alto, uma gravura de Schopenhauer. Theodor Adorno, nas *"Minima Moralia"* (1944-47), bem como na *"Dialética negativa"* (1966), dialogou constantemente com Schopenhauer, sem o nomear.

Nietzsche relata que seu encontro com "O mundo como vontade e como representação", (...), se deu ao entrar num antiquário em Leipzig, ano 1865, e ter sua atenção chamada para o livro ali exposto. Comprou-o e

¹³ BARBOZA, *Schopenhauer*, 2003, p. 20-21.

teve a sua vida mudada para sempre. Ao iniciar a leitura, não mais conseguiu se desapegar das páginas. Sentia-se embriagado com as revelações ali feitas. Encontrara o seu “primeiro e único educador”, que tinha escrito aquele livro para ele e lhe falava intimamente numa linguagem perfeitamente clara. Sua confiança naquela forma de pensamento foi completa. (*Apud* Barboza, 2007, p. 07)

O segundo pensador, cujas lições nos propusemos a considerar, é Theodor Adorno (1903-1969), que, juntamente com Horkheimer (1895-1973), criou a categoria “indústria cultural” e, com ela, um novo olhar sobre a cultura e a arte nos países tecnicamente desenvolvidos. Nascido em Frankfurt, filho de família judia abastada, teve uma formação cultural de elite. Cresceu em um ambiente dominado por interesses artísticos e teóricos e foi encorajado pelos pais e amigos, desde a adolescência, a desenvolver seus dotes em ambas as direções. Diz ele: "Estudei filosofia e música. Em vez de me decidir por uma, sempre tive a impressão de que perseguia a mesma coisa em ambas" ¹⁴. Com 21 anos defende sua tese de doutorado em filosofia; com 22 anos vai para Viena estudar música com profissionais do círculo vanguardista de Schoenberg. Acompanha por 11 anos, como crítico, a *Konzertleben* (vida musical) de Frankfurt e escreveu uma centena de pequenos artigos, hoje reunidos sob o título "Críticas das óperas e concertos de Frankfurt". Com 28 anos ingressa, como professor assistente, na Universidade Johann W. Goethe, de Frankfurt. Estudou, ainda, psicologia, sociologia e estética. Escreveu livros e artigos sobre filosofia, música, psicologia, estética, cultura, sociologia, literatura, educação. Ou seja, foi um daqueles pensadores que incorporou, de maneira intensa e extensa, o potencial formativo da *Bildung* (formação cultural) alemã. Em 1933, quando o nacional-socialismo assume o poder na Alemanha sua *venia legendi* é cassada pelos nazistas, é obrigado a abandonar seu país: permanece por quase cinco anos na Inglaterra na condição de um "estudante honorário", no Merton College, em Oxford;

¹⁴ ADORNO, *Carta a Thomas Mann* de 5 de julho de 1948, 2012, p. 9.

depois, em 1938, a convite de Horkheimer, vai para os Estados Unidos, inicialmente em New York, onde trabalha meio período em um projeto de pesquisa sobre a música no rádio (*Radio Project*), e no outro período, como pesquisador do Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Horkheimer. Em 1941, se transfere, juntamente com o Instituto, para Los Angeles, Califórnia, onde permanecerá até 1949. Em 1942 inicia, com Horkheimer, a escritura de um dos mais significativos livros do século XX, *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos, publicado, inicialmente, em 1944, em Los Angeles (em forma mimeografada) e em 1947, em Amsterdan, Holanda. No quarto ensaio do livro foi usado pela primeira vez o conceito que estamos analisando: “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. Em 1962, na conferência radiofônica “A Indústria Cultural”, na Alemanha, Adorno retomará ideias-chave do ensaio de Los Angeles.

O filósofo frankfurtiano já tinha escrito ensaios sobre temáticas relacionadas à Indústria cultural, entre eles: “Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição” (1938); “Sobre a música popular” (1941), em que desenvolve modelos de crítica à indústria da cultura relativos ao período de apogeu do rádio; “Aldous Huxley e a utopia” (1942), em que analisa criticamente o livro *Admirável mundo novo*, de Huxley, na época, *best seller*; “Teses sobre a Necessidade”, em 1942, em que analisa as “falsas necessidades” criadas pela sociedade de consumo. Mas a expressão “Indústria Cultural” foi utilizada oficialmente pela primeira vez no livro de 1944. E como se faz notar pela biografia de Adorno, a criação dessa nova configuração é fruto da tensão entre a densa formação cultural alemã e a destacada mercantilização da cultura no país mais desenvolvido tecnologicamente do planeta nos anos 1940; ou seja, só foi possível sua constituição teórica nesse momento histórico de desenvolvimento das forças produtivas e na tensão de duas culturas diferentes e autônomas: a *Bildung* e a *Technology*.

Quais foram os elementos que entraram na composição do conceito indústria cultural e que proporcionaram uma nova chave de leitura e de interpretação sobre a negociação dos bens culturais

e artísticos em tempos de tecnologias vinculadas à revolução industrial dos anos 1940? Vou apresentar alguns deles:

1). A Indústria Cultural não se identifica com a “cultura de massa” e nem com o termo Mass media. Adorno e Horkheimer abandonaram a expressão “cultura de massa” e substituíram-na por “Indústria Cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação de que se trata de uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, à semelhança da arte popular; ao contrário, o termo caracteriza o conjunto dos produtos adaptados ao consumo das massas e que, em grande medida, criam as necessidades desse consumo nas massas. Diz Adorno: “A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. (...). O consumidor não é o rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto”¹⁵. Do mesmo modo, o termo *mass media*, utilizado para designá-la, desvia a atenção para os aparatos técnicos, para aquilo que, aparentemente, é inofensivo e oculta o espírito que insufla a industrialização da cultura, que é o negócio, o controle do indivíduo, a exclusão de tudo o que possa gerar transformação social.

2). A Indústria Cultural enquanto sistema que confere a tudo um ar de semelhança. Trata-se de um sistema de produção de bens culturais, coerente em si mesmo e adequadamente integrado em todas as partes de seu conjunto. “Os próprios meios técnicos tendem cada vez mais a se uniformizar”¹⁶. Nos anos 1940-1970, o telefone, o cinema, o rádio, a televisão, as revistas assemelhavam-se na estrutura, na divulgação de suas mensagens, dialogavam entre si e complementavam-se mutuamente. A harmonização da palavra, da imagem e da música, produzida pelo mesmo processo técnico, exercia um fascínio indescritível nos consumidores de bens culturais e de

¹⁵ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 92-93.

¹⁶ ADORNO e HORKHEIMER, *A Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 102.

entretenimentos. Em tempos de tecnologias digitais (1990-2010), o sistema ganhou mais densidade e articulação, seja pelo aprimoramento dos ramos tradicionais, transformando-os em aparatos de última geração, seja pela invenção de novos e mais poderosos meios de integração e de expansão do consumo: os celulares, os *I-pads*, a TV interativa, a internet, as redes sociais e outros. Avançou-se no aprimoramento de cada setor em si mesmo e em sua vinculação com a totalidade; criaram-se outros setores de integração. Além de que, com expansão dos monopólios dos meios de comunicação – uma mesma empresa é proprietária de rádio, de televisão, de jornal, de revista – e com o aperfeiçoamento das técnicas de propaganda e publicidade – a indústria cultural do início do século XXI, com mais competência e abrangência, continua conferindo a tudo um ar de semelhança, de identidade, de uniformização.

3). O efeito de conjunto da Indústria Cultural é o de um anti-iluminismo. Adorno e Horkheimer detectam na experiência do espectador de filme uma atrofia da imaginação e da fantasia, pois a velocidade da reprodução mecânica da obra não permite a ele, sem perder o fio do enredo, nenhum momento para passear e divagar livremente; essas capacidades são paralisadas em virtude de própria constituição objetiva do filme. Os produtos são feitos de tal forma que sua apreensão exige, de um lado, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas, por outro lado, proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. Ainda mais: os produtos da indústria cultural são construídos de maneira que facilitem o mais possível o entendimento por parte do consumidor. Assim, o espectador não deve sentir necessidade alguma de usar seu pensamento; o produto prescreve toda reação; o espetáculo pensa por ele; o sujeito pensante é capitulado. “Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada”. Os autores frankfurtianos detectam, ainda, outra característica marcante do cinema – poderíamos acrescentar, com mais evidência, das novelas de televisão: ele

torna-se efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral e contribui não apenas para civilizar os bárbaros, mas, sobretudo, para domar os instintos revolucionários (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104-105;113; 126). Ou seja, a indústria cultural, em seu processo anti-iluminista, dificulta a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente; e, por consequência, dificulta, senão impede, a constituição de uma sociedade democrática que tem por base a existência de indivíduos que falem com a própria boca. E Adorno termina assim, sua conferência de 1962:

Se as massas são justamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela despreza e impede de atingir a emancipação para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam. (ADORNO, 1986, p. 99)

4). *A indústria cultural despotencializa a cultura e a formação.* Queremos destacar essa antinomia em pelo menos três momentos dos textos dos frankfurtianos: no primeiro, Adorno apresenta a tensão entre as duas dimensões constituintes do conceito de cultura: a integração ao contexto em que se desenvolve; e, ao mesmo tempo, sua postura crítica contra a condição esclerosada desse mesmo contexto. Em contraposição, a indústria cultural, por sua assimilação/integração total à condição esclerosada do contexto, outra coisa não faz senão reforçar mais uma vez o aviltamento dos homens ¹⁷. No segundo momento, novamente a contraposição entre cultura e indústria da cultura se manifesta plenamente, a primeira como crítica da situação estabelecida e a segunda como conformismo onipresente:

“Aquilo que em geral e sem mais se poderia chamar cultura, queria, entretanto, enquanto expressão do sofrimento e da contradição, fixar a ideia de uma vida verdadeira, mas não queria representar como

¹⁷ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 93.

sendo vida verdadeira a simples existência e as categorias convencionais e superadas da ordem, com as quais a indústria cultural a veste, como se fosse a vida verdadeira, e essas categorias fossem a sua medida". (ADORNO, 1986, p. 97)

No terceiro momento, os frankfurtianos mostram a falsidade da premissa de que a massificação da cultura representou sua democratização; antes, se transformou em um incentivo mais sofisticado ao desenvolvimento da barbárie. Dizem Adorno e Horkheimer:

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.132).

5). A ambiguidade da expressão Indústria Cultural. Adorno, no ensaio "Indústria Cultural" (1967) e Gabriel Cohn, no texto "Adorno e a Teoria crítica da sociedade" (1986), analisam a dubiedade presente na polarização das duas categorias, a princípio, contraditórias: cultura e indústria. Uma exclui a outra e ao mesmo tempo se compõe com a outra na constituição de uma nova categoria. Se na ideia de cultura está presente uma promessa, a possibilidade de uma humanidade sem *status* e sem exploração, de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente, como é que essa categoria pode, por contraposição, se articular com indústria e juntas expressarem uma nova realidade? Cohn nos mostra que Adorno, em suas análises, adota o procedimento de jogar um polo do objeto cultural contra o outro, para demonstrar a impossibilidade de tratar cada um isoladamente. Para ele as contradições não se evitam, desenvolvem-se, ao abrir caminhos para a explicitação dos seus momentos polares e da unidade entre eles. Assim, a Indústria cultural não é nem cultura e nem indústria, isoladamente. Não é cultura, porque está subordinada à lógica da circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em

sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção. Tratar os dois polos conjuntamente é mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de desenvolver-se, de realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria. A mediação entre um polo e outro é interna,” está na própria coisa e não entre as coisas”. Há mediação da indústria no interior da cultura. Mas, ao mesmo tempo, no conceito de indústria cultural está presente a dimensão de cultura, enquanto promessa, mutilada, que se manifesta às avessas, mas que pode ainda sugerir sua realização e abrir perspectivas de se resgatar elementos crítico-formativos. Daí a dupla ambiguidade e os espaços de tensão e possibilidades que esse conceito carrega em si. Para Adorno “(...) não se deve tomar literalmente o termo indústria”. Este diz respeito à standardização do produto, à racionalização das técnicas de distribuição e não especificamente à produção da coisa. Aproxima-se dos procedimentos técnicos de produção, porém conserva, ao mesmo tempo, as formas de produção individual (ex. a artesanal elaboração de um filme). Daí a possibilidade de elementos autônomos e críticos permearem as criações da indústria cultural. Daí a mistura, a confusão, da precisão e da nitidez da técnica, de um lado, e de resíduos individualizantes, de outro, na fisionomia da indústria cultural.¹⁸

Apresentei apenas alguns elementos que entraram na composição do conceito indústria cultural e que proporcionaram uma nova chave de leitura e de interpretação sobre a negociação dos bens culturais e artísticos em tempos de tecnologias vinculadas à revolução industrial dos anos 1940. Os dois escritos dos frankfurtianos, que serviram de base, para analisar o conceito, são extremamente densos e férteis, permitem novas leituras e o levantamento de outros elementos significativos na caracterização do referido conceito, como uma nova chave de leitura e de interpretação não apenas dos acontecimentos culturais dos anos 1940, nos Estados Unidos, mas também dos anos 2010 em nossa

¹⁸ PUCCL, *Indústria Cultural e Educação*, 2003, v. 01, p. 09-29.

realidade cultural brasileira, no contexto das revoluções digitais a serviço do capitalismo global.

O extraordinário desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está colocando para os homens do século XXI novos desafios epistemológicos que exigem dos pensadores profundas intervenções reflexivas. As TIC estão cada vez mais entrando em nossas vidas e em nossas atividades profissionais. Os modernos aparelhos eletrônicos (celular, TV digital, *lap top*, *I-pad* e outros) acompanham-nos o tempo todo. Estamos sendo dirigidos, seguidos e vigiados por eles em todas as horas de nossos dias. E não só; eles são tiranos: exigem a nossa atenção e dedicação. As pessoas que desconhecem suas artimanhas dificilmente conseguirão um bom emprego. Os professores que desconhecem as informações geradas virtualmente ou não se utilizam das TIC em sua docência ou nos contatos *online* com os alunos, são considerados *démodé*. Os países que não investem pesadamente em pesquisas científicas no desenvolvimento de alta tecnologia estão cada vez mais submissos aos avançados tecnologicamente.

Para Zuin, a tecnologia, em tempos de capitalismo global, não pode ser definida apenas como a somatória de novas técnicas operacionais, e sim como um novo *modus vivendi*, “como um processo social que determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos”. As inovações tecnológicas, bem como as torrentes de informações transmitidas pela televisão e pela internet estão gerando conformações diferenciadas da vida social contemporânea e levando a ressignificações de conceitos ¹⁹. Um novo “modo de viver” – o homem conectado às vias *online* – que diminui distâncias, que intensifica o trabalho, que aumenta a vigilância, que apressa as decisões, que rouba as horas de descanso, que exige respostas imediatas. Um novo *modus vivendi* que altera nosso vocabulário, que encurta e mastiga as palavras e, muitas vezes, as ideias, que mexe com nossos sentimentos, que modifica a maneira de pensar, que exige ações rápidas. Um novo “modo de viver” que nos

¹⁹ ZUIN, *O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação*, 2010, p. 961-980.

transforma, portanto, em um novo tipo de homem. Em todo momento, pelo celular, pela televisão, pelo rádio, pela revista, pelo luminoso, estou vendo, ouvindo, sentindo e sabendo o que está acontecendo nas diferentes partes do mundo.

Alguns pensadores têm tentado interpretar os fenômenos contemporâneos gerados por esse novo *modus vivendi*. Günther Anders é um deles: no livro *A Antiguidade do homem*, criou a expressão “vergonha prometeica” para nomear o fenômeno de que os homens crescentemente sentem sua fragilidade diante daquilo que as máquinas, criadas por eles, são capazes de realizar: mover-se com velocidade sobre-humana, voar, funcionar horas sem parar, sem cansar etc. No mito grego, Prometeu furtou o fogo dos deuses e o entregou aos seres humanos, que, a partir de então, pelo domínio da técnica e como criadores de coisas, não mais precisariam dos deuses; os indivíduos contemporâneos, contrariamente, diante da potência de suas criações, se envergonham de sua impotência, porém, ao invés de, a partir desse sentimento moral, fazer um exercício de autocritica, optam por se assemelhar a seus próprios produtos: viver de acordo com o relógio, trabalhar no ritmo das máquinas, ligar e desligar suas funções vitais, produzir e consumir sempre coisas novas.²⁰

Christoph Türcke, por sua vez, em seu livro *Sociedade Excitada: Por uma Filosofia da Sensação*, escrito na Alemanha em 2002 e publicado no Brasil em 2010, resgata para os dias de hoje uma das teses centrais de um pensador empirista do século XVIII, o irlandês George Berkeley (1685-1753) — “*esse est percipi*” (ser é ser percebido). Em tempos de TIC, quem não é percebido pelo outro, pelo sistema, não existe. E Türcke analisa a função primordial da internet nesse novo “modo de ser”, como “forma vital de expressão”:

O computador (...) tende a representar o entroncamento técnico, o ponto de encontro social e nevrálgico individual, em que processamento e transmissão de dados, televisão e telecomunicação,

²⁰ ZUIN, 2008, p. 966-967.

trabalho e atividade de tempo livre, concentração e distração, ser (...) observado e ignorado, se misturam até a indiferenciação. Baixar dados, enviá-los e recebê-los passa a significar a atividade por excelência. A compulsão à ocupação é especificada em uma compulsão à emissão. Ela transforma-se, entretanto, em uma forma vital de expressão. Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser (...) ser tomado da sensação de simplesmente não existir.²¹

“Estar conectado” expressa bem, segundo TÜRCKE, a lei básica da nova ontologia (novo “modo de ser”) da sociedade informada pelas tecnologias virtuais: “quem não se conecta” não existe; quem não usa o e-mail como novo instrumento de emissão e de comunicação, “fica por fora dos acontecimentos”, em tempo real.

Como se vê, os conceitos “vergonha prometeica”, “ser é ser percebido”, são apenas exemplos de tentativas isoladas de se entender manifestações dos fenômenos existenciais do século XXI, dominado integralmente pelos aparatos tecnológicos. Os desafios continuam a exigir dos pensadores novos conceitos, novas ideias para que, entendendo mais profundamente os problemas existentes, os homens tenham condições de encontrar igualmente soluções adequadas para esses desafios. Daí a importância dos ensinamentos, das lições dos filósofos. São eles, antes de tudo, pessoas engajadas em seu tempo. E os meios que eles produzem para intervir radicalmente nos problemas de seu tempo são os conceitos, as ideias, as teorias.

Referências

ADORNO, T. W. **A Atualidade da Filosofia**. Trad. de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2010 (Publicação Interna).

²¹ TÜRCKE, *Sociedade Excitada: Por uma Filosofia da Sensação*, 2010, p. 44-45.

- ADORNO, T.W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T.W. Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição. In HORKHEIMER; ADORNO. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural. 1991, p. 79-106 (Os Pensadores).
- ADORNO, T.W. Sobre Música Popular. COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 115-146.
- ADORNO, T.W. Aldous Huxley e a utopia. In ADORNO, T.W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 91-116.
- ADORNO, T.W. Indústria Cultural. COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.
- ADORNO, T.W. Tesis sobre La necesidad. In ADORNO T.W. **Escritos sociológicos I**. Obra Completa, 8. Madrid: Ediciones Akal, 2004, p. 365-368.
- ADORNO, T.W. O ensaio como forma. In ADORNO, T.W. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003
- ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.
- ADORNO, T.W. Carta a Thomas Mann de 5 de julho de 1948. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2002. Caderno Mais!
- ADORNO, T.W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- ANDERS, G. **Die Antiquiertheit des Menschen I**. München: C.H. Beck, 2002.
- BARBOZA, J. **Schopenhauer**. Coleção Filosofia passo a passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BARBOZA, J. "Um livro que embriaga: Apresentação". In SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como Vontade e como representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora da UNESP, 2007, p. 7-18).
- BORNHEIM, G. Filosofia do Romantismo. In GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

COHN, G. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In N, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 07-32.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

HEGEL, Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses. Petrópolis: VOZES, 1992.

HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1982.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Trad. de Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Editora Globo, 2005.

PUCCI, B. Indústria Cultural e Educação. In: José Vaidergorn; Luci Mara Bertoni. (Org.). **Indústria Cultural e Educação: ensaios, pesquisas, formação**. Araraquara, SP: JM Editora Ltda, 2003, v. 01, p. 09-29.

SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como Vontade e como representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

SCHOPENHAUER, A. **A metafísica do belo**. Tradução, apresentação e notas Jair Barboza. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a visão e as cores**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2005.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. Trad. de Antônio Zuin, Fábio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZUIN, A. A. S. "O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, jul. set.- 2010, p. 961-980.

VII

Sentido(s) da Filosofia hoje. Educação e Filosofia, 2000 ¹

Vou trabalhar a temática a partir de Theodor Wieselgruend Adorno e em forma de fragmentos. Para tanto servir-me-ei dos textos: *A Atualidade da Filosofia*, conferência proferida a 07/05/1931, quando Adorno assumia a cátedra de Filosofia na Universidade de Frankfurt; *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*, livro escrito em forma de aforismos, nos anos 1944-1947; *Para que ainda a Filosofia?*, conferência transmitida pela Rádio de Hessen, janeiro de 1962; *Terminologia Filosófica I e II*, livros elaborados por alunos de Adorno, que reproduzem uma disciplina desenvolvida pelo mestre no período maio/62 a fevereiro/ 63; *A possibilidade da filosofia hoje* e *O interesse da Filosofia*, aforismos extraídos do livro *Dialética Negativa*, publicado em 1967.

1) A filosofia tem que ser contemporânea de seu tempo. *Il faut être absolument moderne.* “A frase de Rimbaud ‘é preciso ser absolutamente moderno’, não é um programa estético para estetas, e sim um imperativo categórico da filosofia”, diz Adorno na conferência ‘Para que ainda a filosofia?’²

A crítica do pensamento filosófico dominante parece ser uma das tarefas mais sérias e atuais da filosofia, diz ele na conferência “A Atualidade da Filosofia”³. Adorno tinha presente os grandes pensadores da história que fizeram da crítica seu instrumento de desconstrução e de construção do pensamento filosófico. Pensava

¹ Este ensaio foi publicado na Revista *Educação e Filosofia*, da UFU/Uberlândia, MG, 2.000, v. 14, p. 67-79

² Adorno, *Para qué aún la filosofía?* 1969, p. 24.

³ ADORNO, *Actualidad de la filosofía*, 1991, p. 95.

em Aristóteles, que criticou a filosofia dominante de Platão; em Kant, que criticou as filosofias dominantes do racionalismo e do empirismo; pensava em Marx, que criticou o idealismo hegeliano e o positivismo “cientificista”.

Assim, o discurso inaugural de Adorno, “A Atualidade da Filosofia”, em 1931, pode ser interpretado como uma resposta crítica à filosofia de Heidegger, cujo livro *Ser e Tempo*, publicado em 1927, era muito influente entre os círculos das faculdades da Universidade de Frankfurt. Heidegger e Adorno estavam fortemente influenciados por Husserl, ambos concordavam que sujeito e objeto eram necessariamente relacionados. Porém, Heidegger defendia esta relação como dada imediatamente na experiência, enquanto que Adorno revelava sua relação mediatizada pela experiência da argumentação dialética. Ambos queriam estabelecer uma análise concreta, “materialista” dos fenômenos, uma hermenêutica fenomenológica do mundo profano, porém para Heidegger isso significava desvelar uma verdade geral, “essencial”, a partir da experiência vivida do homem, enquanto que Adorno queria desvendar dentro do particular a estrutura geral de uma sociedade historicamente desenvolvida.⁴

Adorno estabelece, em seu discurso inaugural de 1931, um roteiro de sua filosofia a partir de uma crítica radical à filosofia dominante de Heidegger. Se analisarmos a Dedicatória das *Minima Moralia*, escrita nos anos 1944-47, vamos perceber que Adorno se posiciona, neste seu livro de fragmentos, contra uma das categorias centrais dos sistemas filosóficos da modernidade, a categoria da totalidade. Diz ele:

(...) este livro, longe de esquecer a pretensão de totalidade do sistema, que não toleraria que se saia dele, antes se insurge contra ela. (...) em face da concórdia totalitária que apregoa imediatamente como sentido a eliminação da diferença, é possível que,

⁴ BUCK-MORSS, *Origen de la dialéctica negativa*: Teodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt, 1981, p.154.

temporariamente, até mesmo algo da força social de libertação tenha se retirado para a esfera individual”.⁵

E, em um de seus 153 aforismos, exatamente no 29, *Frutas anãs*, deixa escapar a forte expressão: “O todo é o não verdadeiro”, em contraponto à frase de Hegel, “O verdadeiro é o todo”. Adorno quer, no momento de predomínio da visão da totalidade, chamar a atenção para a liquidação do particular, a decadência do indivíduo, a eliminação da diferença.

“É preciso ser absolutamente moderno”. A filosofia precisa ser contemporânea de seu tempo. É esse um dos grandes ensinamentos dos filósofos. Qual a filosofia imperante que danifica profundamente nos dias de hoje o próprio filosofar? O positivismo “cientificista” ainda com grande vitalidade nos meios acadêmicos e nas políticas das instituições de pesquisa? O pragmatismo contemporâneo que tenta justificar, através de uma filosofia interessada, o progresso extraordinário das revoluções científicas atuais, questionando-lhes os elementos selvagens? O pós-modernismo, enquanto recusa da unidade, da homogeneidade, da totalidade, da continuidade histórica, das metanarrativas imprecidentes?

No texto “Para que ainda a filosofia?”, Adorno mostra muita compreensão para com a difícil tarefa de filosofar na era da Indústria Cultural e da semiformação generalizada: “Quem defende uma coisa que o espírito da época colocou de lado, como coisa passada e supérflua, se coloca em posição incômoda. Seus argumentos soam como algo forçado”.⁶

2) **O olhar microscópico do filosofar.** O primeiro parágrafo de “A Atualidade da Filosofia” nos dá a direção para este segundo fragmento:

⁵ ADORNO, *Minima Moralia*: Reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 7.

⁶ ADORNO, *Para qué aún la filosofía?* 1969, p. 09.

Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão tem que, desde o início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela força do pensamento, se apoderar da totalidade do real. (...) apenas polemicamente uma realidade se oferece como total a quem procura conhecê-la, e apenas em vestígios e ruínas mantêm a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa.⁷

As fraturas, as fendas e as ambiguidades vão ser os detalhes filosóficos em que Adorno centrará seus esforços interpretativos. Na “Dedicatória” do livro escrito nos anos 1944-47, Adorno insiste:

O ponto de partida das *Minima moralia*, mais precisamente a tentativa de apresentar aspectos da Filosofia que compartilhamos a partir da experiência subjetiva, faz com que as peças não se sustentem inteiramente perante a Filosofia de que elas mesmas são uma peça. O caráter solto e descompromissado da forma, a renúncia à articulação teórica explícita também pretende expressar isso.⁸

Na conferência “Para que ainda a Filosofia? Adorno faz alusão ao contratempo de sua opção pelo particular-concreto, como momento privilegiado do filosofar: “A pretensão de totalidade da filosofia tradicional que culmina na tese da racionalidade do real, não pode separar-se da apologética. ... Por outro lado, se a filosofia abandona sua pretensão de totalidade incorre em conflito com a tradição”⁹. Na *Dialética Negativa*, vai afirmar com todas as letras:

Com base em sua situação histórica, a filosofia tem o seu interesse verdadeiro voltado para o âmbito em relação ao qual Hegel, em sintonia com a tradição, expressou o seu desinteresse: o âmbito do não conceitual, do individual e particular; aquilo que desde Platão

⁷ ADORNO, *Actualidad de la filosofía*, 1991, p. 74.

⁸ ADORNO, *Mínima Moralía*, 1992, p. 11.

⁹ ADORNO, *Para qué aún la filosofía?* 1969, p. 10.

foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de existência pueril.¹⁰

Estas “coisas”, impensáveis a partir da perspectiva macroscópica hegeliana, foram colocadas como desafios filosóficos para Adorno, nos seus dias de reflexão. Para ele, o “concreto” necessitava situar o particular em sua relação dialética e sediada com a totalidade. O objeto era então mais que o objeto mesmo e seu conhecimento era algo mais que o tautológico $A = A$, o racional = o real. Só através da mediação da reflexão conceitual podia ser entendida esta relação, precisamente por não estar “dada” de forma imediata na experiência.

Se a posição existencialista, que Adorno criticava em Kierkegaard, em Heidegger, necessitava do corretivo da mediação dialética, a dialética, por sua vez, ao abandonar os sistemas metafísicos fechados, necessitava enfrentar os fenômenos particulares da vida cotidiana, a “existência corrompida” de Hegel, sobre os quais os “filósofos da vida” e o existencialismo haviam recentemente atraído a atenção filosófica. Ao insistir na relação dialética do fenômeno com a totalidade e ao mesmo tempo na necessidade da análise microscópica, Adorno fundamentou seu conceito do “particular concreto”. A influência de Benjamin na validade deste enfoque é evidente.

Este olhar microscópico, que selecionava os objetos mais triviais, era uma ferramenta para o conhecimento filosófico, através da qual cada mínima particularidade do objeto pudesse liberar uma significação que dissolvia sua aparência reificada e a revelava como algo mais que simplesmente idêntica a si mesma. Ao mesmo tempo, o conhecimento liberado permanecia vinculado ao particular em lugar de sacrificar sua especificidade material por uma abstrata generalidade ahistórica. “A mediação dialética não é o recurso a algo mais abstrato e sim o processo de dissolução do concreto no interior de si mesmo”.¹¹

¹⁰ ADORNO, *Dialéctica Negativa*, 1975, p. 16

¹¹ ADORNO, T. W. *Minima moralia*, 1992, p.64.

Uma análise microscópica que pudesse identificar o geral (a estrutura social burguesa) dentro do particular (dos detalhes) podia chegar a indicar algo mais que a função social das ideias; augurava a possibilidade de efetuar enunciados de verdade objetiva, ainda que historicamente específicas. O particular não constituía "um caso do geral", não podia ser identificado pela localização dentro de uma categoria geral, já que sua justificação residia antes na contingência que na universalidade. Como as mônadas de Leibniz, cada particular era único, porém cada um continha uma imagem do todo, uma "imagem do mundo", o que dentro de um marco marxista significava uma imagem da estrutura social burguesa.

Existia também nesta análise microscópica do particular concreto uma dimensão utópica da não identidade. A transitoriedade dos particulares era promessa de um futuro diferente. Ler a não identidade dos particulares como uma promessa de utopia era uma ideia que Adorno tomou de Ernst Bloch. Ao insistir no reconhecimento daquilo que "não existe ainda", Bloch fundava a esperança de futuro naqueles vestígios de utopia já experimentados no presente. No seu discurso inaugural, Adorno retomaria este pensamento: "só nos vestígios e nas ruínas havia esperança de se chegar a uma realidade justa e genuína". Esta ideia de que o lugar da esperança utópica residia nas coisas pequenas, nos detalhes que escapavam à rede conceitual, era uma ideia que Adorno já havia expresso em sua filosofia da música e que seguiu sendo importante em sua teoria estética. Tal como escrevera em 1928 acerca da música de Schubert: "(...) a mudança só tem lugar nas coisas pequenas. Ali onde a escala é ampla, domina a morte"¹². Adorno concordava com Goethe: "Não busques atrás dos fenômenos, eles mesmos são a verdade"¹³. A verdade residia no objeto, porém não estava

¹² BUCK-MORSS, 1981, p.167-8.

¹³ *Apud* BUCK-MORSS, 1981, p. 176.

à mão; o objeto material necessitava do sujeito racional para liberar a verdade nele contida.

Vamos ler com atenção o aforismo 28 das *Minima Moralia* e observar de perto o olhar microscópico de Adorno na análise de um particular-concreto.

Paysage. – O que falta à paisagem americana não é tanto, como gostaria uma ilusão romântica, ausência de reminiscências históricas, e sim o fato de que nela a mão do homem não tenha deixado pistas. Isso se refere não somente à falta de campos cultivados, às matas não desbravadas, geralmente densas e não muito altas, mas sobretudo às estradas. Estas irrompem subitamente em meio à paisagem, e quanto mais planas e largas elas são, tão mais desprovidas de qualquer relação e com mais violência destaca-se sua pavimentação cintilante em face da vegetação demasiado selvagem do meio ambiente. Elas são desprovidas de expressão. Como não possuem faixas para pedestres ou ciclistas, nenhum caminho para passeio às suas margens – à maneira de uma transição para a vegetação –, nenhuma trilha lateral que conduza pelo vale adentro, elas carecem da qualidade suave, tranquilizante, não-angulosa, das coisas feitas à mão ou pelos instrumentos imediatos desta. É como se alguém jamais tivesse acariciado essa paisagem. Ela é desolada e desoladora. A isso corresponde a maneira de percebê-la. Pois o que o olhar apressado viu apenas de dentro do automóvel não pode ser retido e, como lhe fazem falta os traços, assim também desaparece sem deixar traços.¹⁴

A análise microscópica de Adorno nos apresenta subsídios ímpares para se analisar criticamente fatos irracionais dos dias de hoje, como a morte do índio Galdino por jovens da classe média alta brasileira, o assassinato bárbaro de crianças por crianças nos Estados Unidos, os esqueletos ambulantes na África faminta, cujas imagens não nos chocam mais.

¹⁴ ADORNO, *Minima Moralia*, 1992, p.41

3). **O duplo caráter da filosofia, como algo especializado e não especializado.** A filosofia, ao mesmo tempo que significa liberdade de espírito, significa também um saber cientificamente sistematizado. Como especialização, tem ela que elaborar determinadas técnicas para conseguir afirmar-se dentro do trabalho científico, técnicas que podem comparar-se com as dos ramos das ciências particulares estabelecidas; por ex., na lógica, a filosofia deve procurar afinar suas próprias categorias lógicas e levá-las a tal nível que não fique por baixo das ciências particulares. É o fenômeno de consolidação da linguagem filosófica que ocasiona uma terminologia específica. É a linguagem enquanto garante aos membros de uma determinada escola uma pretensão de verdade. A formação de métodos seguros e de procedimentos racionais é também essencial à filosofia.

A tensão, porém, entre o especializado e o não especializado deve levar a filosofia a se precaver contra conceitos acabados, fechados, como ocorre com as ciências particulares, quando buscam nomear as coisas com nomes fixos, unívocos. A terminologia, uma vez coisificada e subtraída ao pensamento verdadeiramente pensado, tem a tendência de se converter em uma marca, em uma espécie de certificado da orientação de quem a usa ¹⁵. A historicidade dos conceitos é inalienável à realização temporal da filosofia. É-lhe inalienável também a dimensão metafórica. Se se estirpasse tal elemento e se não se empregasse na filosofia nenhuma palavra que dissesse mais do que deve dizer, então seria impossível formular pensamentos filosóficos de qualquer classe. Mesmo nos filósofos empiristas, positivistas, que defendem o nominalismo dos conceitos, metáforas impertinentes extravasam a tentativa de sufocar o potencial das representações do real. Daí a importância da articulação entre arte e filosofia, mimese e racionalidade, na formação dos conceitos e linguagens que se esforçam para expressar o real. É

¹⁵ ADORNO, *Terminologia Filosófica I*, 1983, p. 49.

a relação complementar entre o momento científico e o momento estético da filosofia.

A filosofia enquanto sabedoria desenvolve sua relação constitutiva com o saber, com a ciência. Por outro lado, não é simplesmente saber, mas uma reflexão sobre o saber, crítica do saber. Pertence ao momento de autorreflexão filosófica não se abandonar ingenuamente à sua especialização nem tampouco à sua terminologia. Adorno enfatiza no livro *Terminologia Filosófica* que

Tal entrelaçamento entre filosofia e ciências particulares positivas se pode rastrear através da história do pensamento, umas vezes como tensão, outras como conexão necessária, enquanto que aquelas filosofias que se arrogam não ter nada a ver com as ciências particulares, por uma certa oposição crítica ou por manter uma certa distância frente a elas, se deslizam regularmente até o irracional e até o abracadabra.¹⁶

E na conferência sobre “A Atualidade da Filosofia” revela que “os problemas filosóficos se encontram em todo momento, e em certo sentido, indissolúvelmente encerrados nas questões mais definidas das ciências particulares”.¹⁷

O objetivo da ciência é a investigação e o da filosofia, a interpretação, diz ele em “A Atualidade da Filosofia”, e o paradoxo da filosofia é interpretar sempre com a pretensão de verdade, sem possuir uma chave certa de interpretação, pois o texto que a filosofia tem de ler é incompleto, contraditório e fragmentário e boa parte dele pode estar à mercê de cegos demônios. Quem sabe, a tarefa do filósofo seja precisamente a leitura, para que lendo aprenda a conhecer melhor e a desterrar estes poderes demoníacos. Não é tarefa da filosofia investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, e sim interpretar uma realidade carente de intenções mediante a construção de

¹⁶ ADORNO, 1983, p. 09.

¹⁷ ADORNO, *Atualidade da Filosofia*, 1991, p. 86.

figuras, de imagens a partir de elementos extraídos da realidade. A desconstrução em pequenos elementos carentes de intenção se conta segundo isso entre os pressupostos fundamentais da interpretação filosófica. Para a filosofia interpretativa, trata-se de desenvolver alguma chave que faça abrir-se de golpe a realidade. Os empiristas ingleses, do mesmo modo que Leibniz, chamaram ensaios (escritos assistemáticos) a suas produções filosóficas, porque a violência da realidade recém-aberta com a qual tropeçaram seus pensamentos os forçava sempre à ousadia no intento. O espírito não é capaz de produzir ou captar a totalidade do real; porém é capaz de irromper no pequeno, de fazer saltar no pequeno as medidas do meramente existente.¹⁸

Na *Dialética Negativa*, Adorno vai retomar, com ênfase, a necessidade da interpretação para a filosofia, ao analisar a XI tese contra Feuerbach. “Talvez a interpretação que prometeu uma transição à práxis foi insuficiente”.¹⁹

4). Da inutilidade da filosofia. Como “a filosofia não serve para nada, não envelheceu ainda”²⁰. Adorno, posteriormente, na *Teoria Estética*, fundamentando-se em Kant, irá defender a inutilidade da arte (“finalidade sem fim”), numa sociedade danificada em que só é útil o que tem uma função prática. Assim também a filosofia. Ao contrário das teorias — que não escapam ao mercado, que são todas vendáveis, devoradas — a filosofia é inútil, e o é radicalmente. Eis a sua situação aporética: ser impotente, não-funcional e, ao mesmo tempo, tornar-se possível em uma sociedade em que apenas o lucro e a utilidade prevalecem. Isso lhe confere força, criticidade. Se de um lado é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, de outro lado adquire

¹⁸ ADORNO, 1991, p. 87-89, 91, 97, 102.

¹⁹ ADORNO, *Dialética Negativa*, 1975, p.11.

²⁰ ADORNO, *Para qué aún la filosofía?* 1969, p. 22.

autonomia para olhar a sociedade por dentro e sem as vendas do conformismo.

Adorno critica frequentemente a “positivização” da filosofia, o fato de a filosofia só ser considerada importante e necessária quando realizada em função de uma prática imediata. Esta crítica tem muito a ver com a nossa situação de educadores. Todo nosso pensar “tem de ser” diretamente voltado para o “que fazer” pedagógico, motivado pela desastrosa situação educacional no Brasil. Mas, então, a filosofia se nega a si mesma. Vale a pena observar como Adorno trata esta questão no primeiro aforismo da *Dialética Negativa*, “E ainda possível a Filosofia?”.

A filosofia que outrora parecia superada, continua viva porque se deixou passar o momento de sua realização. O juízo sumário de que não tenha feito outra coisa que interpretar o mundo e mutilar-se a si mesma de pura resignação frente à realidade se converte em derrotismo da razão, depois que fracassou transformação do mundo.²¹

Se não Marx, pelo menos muitos “marxistas” fizeram da “décima primeira tese contra Feuerbach” seu slogan “revolucionário” e despotencializaram a filosofia em nome de uma urgente práxis transformadora. Fizeram, para todo-o-sempre, do proletariado “o sujeito revolucionário da história”, o “continuidor da filosofia idealista alemã” e se entregaram de corpo e alma à ação.

O fato de a filosofia continuar viva, após seus fracassos históricos, lhe confere maior responsabilidade e rigor metodológico. Justamente porque foi comprovada sua inutilidade, porque o real, fertilizado pela filosofia, não produziu os frutos esperados, ela se encontra obrigada a se questionar sem piedade, sem comiserações. Os seus fracassos lhe dão a chave para se reencontrar a si mesma.

²¹ ADORNO, *Dialética Negativa*, 1975, p.11.

A questão da exigência de unidade imediata entre a teoria e práxis tem sido muito prejudicial à teoria, deixando a esta o papel de submissa e eliminando dela sua especificidade. A práxis, por sua vez, se sente também sumamente prejudicada, pois sem a teoria que se lhe contrapõe, ela carecerá de fundamentos sólidos para sua realização e pode, como acontece, descambar em irracionalidade, em barbárie.

Por isso mesmo, para a práxis, é interessante que a teoria recupere sua autonomia. Nas *Minima Moralia*, Adorno já tinha mostrado esta preocupação: “desde que abrimos mão da utopia e se exigiu a unidade da teoria e da prática, tornamo-nos demasiadamente práticos”.²²

A relação entre a teoria e a prática nem é uma relação de unidade (não são imediatamente una, embora não sejam absolutamente distintas), nem é uma relação decidida de uma vez para sempre; muda historicamente. A teoria pertence sim ao contexto social, mas é, ao mesmo tempo, dotada de autonomia. A prática é fonte de onde a teoria extrai forças para sua constituição, mas não é por ela constituída. A nenhuma teoria crítica é dado esgotar-se no particular; no entanto, sem ele, nada seria. Não se pode, pois, absolutizar a tese da unidade da teoria e da práxis, formulada por Marx sob o pressentimento de que era preciso atuar naquela hora ou nunca mais, pois poderia ser demasiadamente tarde²³. Além de que, para Adorno, o pensar criticamente é intervenção no real, no social, implica em fazer; portanto, denúncia radical é práxis.

5). Desvelando os sentidos da filo-sofia. Φίλειν e σοφία querem dizer amar e sabedoria. Dito brevemente e de forma platônica, só se ama o que não se possui de modo firme e seguro. Sabedoria que se busca, que se ama, porém que não se tem; o conceito de amor tem sempre acompanhado toda a história da

²² ADORNO, *Minima Moralia*, 1992, p. 37.

²³ ADORNO, 1.995, p. 202-229.

filosofia. Não é possível captar um autêntico pensamento filosófico sem paixão, sem uma vontade de ir atrás do pensamento. Desde Platão, no *Fedro* e no *Banquete*, a unificação entre a busca do conhecimento transcendente, a que tende toda filosofia, e o entusiasmo deste empreendimento, parece que continua sendo, para Adorno, o pressuposto de todo pensar filosófico. Nele se aloja o momento do *eros* e do entusiasmo e seu intento é o de salvar ou recobrar por meio do conceito o momento mimético, criativo, expressivo, que na verdade está profundamente conectado com o amor.²⁴

Em Tasso, lemos que quando o homem emudece em seu tormento, um deus lhe concede o dom de expressar o que sofre. É isto na realidade o que inspira a filosofia. Quase poderia dizer-se que ela quer traduzir a dor por meio do conceito²⁵. Isso não impede de Georg Simmel assim se expressar: “É espantoso o pouco que a história da filosofia repara nas dores da humanidade!”²⁶

A filosofia é a tentativa de se aproximar da verdade. As coisas mais sérias, as que tratam realmente da verdade, são sempre as mais frágeis. A verdade não é algo firme que temos em mãos e que podemos levar confiantes para casa. Ela é sempre e sem exceção algo extraordinariamente frágil e o mesmo ocorre com o conceito de filosofia. Se a filosofia tem em seu primeiro momento a exigência da superação da ingenuidade, paradoxalmente, precisa da ingenuidade da criança que se detém admirada com o que lhe salta à vista. Se se deixa atrofiar a capacidade de perceber algo nas coisas, de ver que este algo nos encanta, então não será possível a construção de nenhuma reflexão verdadeiramente filosófica.

A filosofia, como expressão, é o esforço permanente e desesperado de dizer o que não se pode com propriedade dizer; expressar com conceitos algo que não é propriamente

²⁴ ADORNO, *Terminologia filosófica I*, 1983, p. 61-62.

²⁵ *Idem*, 1983, p. 64.

²⁶ *Idem*, 1983, p.131.

conceitual. Esse é um dos momentos da filosofia que a diferencia constitutivamente da ciência, e lhe traz uma certa afinidade com a arte, sem se identificar com ela.

Frente à arte, a filosofia representa o não conceitual sempre e só por meio do conceito. (...) Se na arte, a verdade, o objetivo e o absoluto se fazem inteiramente expressão, assim também, pelo contrário, na filosofia a expressão se faz verdade, ou ao menos tende a isso.²⁷

Sofia – sabedoria – é a segunda parte da palavra: a filosofia, já vimos, tem com o saber uma relação essencialmente constitutiva. Sabedoria tem a ver com o saber profundo que tenta superar o imediatismo da vida prática, um saber que precisa de tempo para a meditação, para a mediação, em lugar de deixar-se absorver pelas exigências do dia a dia. O conceito de profundidade é exato enquanto significa a intenção da consciência filosófica de não se conformar com a fachada e averiguar o que está além da mesma. Se o conceito de sabedoria se coaduna bem com a imagem do velho, daquele que adquiriu, através do esforço e do tempo, o sabor íntimo das coisas, ele traz em si algo que é próprio da juventude: a não resignação, a não renúncia, o não se acomodar. A filosofia é a resistência contra todo clichê elevado ao plano da consciência.²⁸

Estes são alguns fragmentos que nos permitem vislumbrar o(s) sentido(s) da Filosofia e sua importância como contraponto ao mundo administrado contemporâneo: o pensamento reflexivo que busca atingir a densidade da experiência, sem renunciar em nada a seu rigor e sem perder a sua força interna; o pensamento que procura outras formas de se aferrar à coisa, “como se quisesse transformar-se num tatear, num cheirar, num saborear”.²⁹

²⁷ *Idem*, 1983, p.67.

²⁸ *Idem*, 1983, p.100.

²⁹ ADORNO, *Caracterização de Walter Benjamin*, 1998, p. 236.

Referências

- Adorno T. W. Para qué aún la filosofía? In **Intervenciones**, Versão castelhana de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Avila Editores, 1969.
- ADORNO, T. W. **Dialéctica Negativa**. Versão castelhana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, T. W. **Terminología Filosófica I**. Versión castellana de Ricardo Sanchez Ortiz de Urbina. Madrid. Taurus, 1983.
- ADORNO, T. W. **Actualidad de la filosofía**. Traducción de José Luis Arantegui Tamoyo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W. Notas Marginais sobre teoria e práxis. In **Palavras e Sinais: Modelos Críticos II**. Petrópolis: VOZES, 1.995, p. 202-229.
- ADORNO, Caracterização de Walter Benjamin. In **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 236.
- BUCK-MORSS, S. **Origen de la dialéctica negativa**: Teodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Versão castelhana de Nora R. Maskivker. Mexico: Siglo Veintiuno editores, 1981, p.154.

VIII

Dialética Negativa: Filosofia e Metafísica: tensões, 2014 ¹

A irrevogável queda da metafísica esmagou a
formação. (Adorno)

Essa expressão foi utilizada por Theodor Adorno, em seu ensaio “Teoria da Semiformação”, de 1959, quando questionava os obstáculos culturais que o sistema capitalista de seu tempo impunha ao indivíduo na busca de sua autonomia, entre eles, o desprestígio da filosofia na educação formal. Aqui o autor se refere explicitamente à metafísica dos pensadores do idealismo alemão, Humboldt, Scheleiermacher, Fichte, Hegel. O predomínio da visão positivista, bem como da onipotência do espírito alienado, fez com que a formação cultural se convertesse em uma semiformação generalizada e, com isso, a “irrevogável queda da metafísica”, o esmagamento da *Bildung*. Adorno volta a utilizar a expressão “queda da Metafísica”, ao término de seu livro *Dialética negativa*, de 1966, quando diz: “*um pensamento (que não se fecha sobre si mesmo e se joga a fundo perdido nos objetos, bp) é solidário com a metafísica no instante de sua queda*” (2009, p. 337).

O livro *Dialética negativa*, recentemente traduzido para a língua portuguesa, 2009, é composto de um breve Prefácio, de uma longa Introdução (26 aforismos) e de três partes: na 1ª Adorno dialoga com Heidegger, o principal filósofo de seu tempo, em dois tópicos: “Relação com a ontologia” e “Ser e existência”. Na 2ª parte, discorre sobre o conceito e as categorias da dialética negativa; e na 3ª parte, apresenta três modelos de análise da dialética negativa: o primeiro

¹ Este ensaio foi publicado pela Revista *Inter-ação* (UFG.Online/Goiás), v. 39, 2014, p. 257-270.

sobre a “Liberdade”, em que dialoga principalmente com Kant; o segundo “Sobre Espírito do Mundo e História natural”, em que dialoga especialmente com Hegel; o terceiro modelo, “Meditações sobre a metafísica”, em que dialoga com a metafísica dos idealistas alemães. O livro todo foi escrito em forma de aforismos, de pequenos ensaios filosóficos. A solidariedade da dialética negativa com a metafísica perpassa o livro todo, permeada de tensões, fricções; é uma solidariedade negativa, crítica. Mas é no 3º modelo, que ela se torna explícita. Depois de argumentar que aquilo que precisa ser conhecido, o objeto, se assemelha antes ao que se encontra *tetê-a-tete* do que a algo que se eleva além da vista, complementa:

É para tal verdade diversa que se dirige a provocação de que a metafísica só poderia vencer se rejeitasse a si mesma. Isso motiva efetivamente sua passagem para o materialismo. Podemos seguir essa inclinação desde o Marx hegeliano até a salvação benjaminiana da indução; sua apoteose poderia ser a obra de Kafka. Se a dialética negativa reclama a autorreflexão do pensamento, então isso implica manifestamente que o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, hoje em todo caso, pensar contra si mesmo. Se ele não se mede pelo que há de mais exterior e que escapa ao conceito, então ele é de antemão marcado pela música de acompanhamento com a qual os SS adoravam encobrir os gritos de suas vítimas.²

A *dialética negativa* se constitui no diálogo com Hegel e, ao mesmo tempo, em contraposição à sua dialética idealista. À semelhança de Hegel, a negação é a mediação fundamental na passagem de um momento a outro no processo da constituição do conhecimento. Em contraposição a Hegel, a permanência na negatividade adia a síntese por tempo indeterminado: “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. (...). Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática” (2009, p. 11). À semelhança de Hegel é através do conceito que o sujeito

² ADORNO, *Dialética Negativa*, 2009, p. 302.

conhece o objeto, pois o instrumental de intervenção da filosofia são os conceitos. Em contraposição a Hegel, o conceito, mesmo sendo uma “*adequatio rei et intellectus*”³, com dizia a filosofia tradicional, não consegue captar o objeto em sua plenitude; ele é universal, abstrato, formal; o objeto por ele representado é particular, concreto, histórico: “*A dialética é a consciência conseqüente da não-identidade*” (2009, p. 13) entre conceito e objeto. E porque o conceito é a tentativa frustrada de o sujeito se identificar com o seu não-outro, o objeto, a filosofia padece de uma enorme ingenuidade: “saber quão pouco alcança o que é pensado e, no entanto, falar como se o possuísse inteiramente” (2009, p. 21). A dialética, na teimosia de seu momento negativo, é a tentativa de extinguir o suposto poder autárquico do conceito, arrancando-lhe dos olhos as vendas (Cf. 2009, p. 19). E, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito em seu objetivo específico, o estimula a ir além de si mesmo, em busca daquilo que, no processo de conhecimento, foi reprimido, desprezado, ignorado: “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar seu” (2009, p. 15). Ao mesmo tempo, essa dialética que prioriza o objeto, que desnuda o sujeito, que atesta a fragilidade do conceito, ela mais intensamente do que nunca precisa da insistência do sujeito: “Em uma oposição brusca ao ideal de ciência corrente, a objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeito. Senão, a experiência filosófica definha” (2009, p. 42).

Em outras palavras, a filosofia só pode realizar o empreendimento de ir além do conceito através do próprio conceito. Esta é a expressão-chave que sustenta os aforismos da *Dialética Negativa*, em suas infundáveis variantes. Cito algumas: “o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do-não conceitual” (2009, p. 16); “A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos (...)” (2009, p. 17); “Os conceitos —

³ “adequação da coisa com o intelecto”.

mesmo o de Ser da lógica hegeliana – visam algo para além de si mesmos” (2009, p. 18); “A reflexão filosófica assegura-se do não-conceitual no conceito” (2009, p. 19); “Na nostalgia (que anima a arte como algo não-conceitual – bp) reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (2009, p. 22); “Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (2009, p. 24); “Somente os conceitos podem realizar aquilo que o conceito impede” (2009, p. 53).

Theodor Adorno ressalta, na *Dialética negativa*, as afinidades e as íntimas relações entre o sistema filosófico idealista e a realidade natural e social em que ele se constitui, o sistema capitalista em seus inícios na Alemanha. Ele estava convencido de que as contradições sociais aparecem no interior do material da filosofia em forma mediada. Assim o sistema filosófico idealista, no qual o espírito soberano se imaginava transfigurado no Espírito Absoluto, tem a sua história primordial no elemento pré-espiritual, na vida animal da espécie. O sistema é famélico, como os animais predadores, tudo quer devorar, tudo quer enquadrar; nada pode ficar de fora, ser alheio a ele. Diz Adorno, “O sistema é o ventre que se tornou espírito, a fúria é a marca registrada de todo e qualquer idealismo”. E mais ainda; há um contraponto entre o sistema filosófico e o processo social: “Enquanto princípio de troca, a *ratio* burguesa realmente assimilou aos sistemas com um sucesso crescente, ainda que potencialmente assassino, tudo aquilo que queria tornar comensurável a si mesma, identificar consigo, deixando sempre cada vez menos de fora” (2009, p. 28). O sistema capitalista para sobreviver também precisa continuamente se reproduzir, transformar tudo em mercadoria; nada lhe pode ficar alheio. Essa mesma ideia é retomada páginas à frente, quando diz que o idealismo, através da *ratio*, transforma a constituição do pensamento, sua autonomização histórica, em metafísica.

Ele elimina todo ente heterogêneo. (...) A antinomia da totalidade e da infinitude (...) é uma antinomia da essência idealista. Ela reproduz uma antinomia central da sociedade burguesa. Essa também precisa,

para conservar 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. (2009, p. 30-3)

No aforismo “Conteúdo e Método”, ainda na Introdução da *Dialética Negativa*, afirma que “Conceito e realidade possuem a mesma essência contraditória. Aquilo que dilacera a sociedade de maneira antagonica, o princípio de dominação, é o mesmo que, espiritualizado, atualiza a diferença entre o conceito e aquilo que lhe é submetido” (2009, p. 49). E no aforismo “A resignação kantiana”, nas “Meditações sobre a Metafísica”, argumenta que a estrutura antinômica do sistema kantiano expressa mais do que contradições nas quais se enredaria a especulação sobre objetos metafísicos; expressa também algo histórico-filosófico: “nele se repete a transformação da burguesia, a transformação de uma classe revolucionária para a classe conservadora” (2009, p. 318). Essas constantes aproximações entre a metafísica idealista e a sociedade burguesa na qual e em razão da qual aquela foi constituída nos atestam que as categorias metafísicas, por mais abstratas e universais que sejam, por mais disfarçadas que se apresentem, se tornaram o que são no confronto com o objeto real, concreto, histórico e a ele deve sua sobrevivência e perenidade. E se quiserem continuar sendo categorias metafísicas devem reconhecer esse fato e se aproximarem cada vez mais dos objetos que as constituem.

No início de nosso texto, trouxemos uma longa citação de Adorno, que dizia que a metafísica só poderia vencer e evitar sua queda se rejeitasse a si mesma, se efetivasse sua passagem para o materialismo, para a priorização do objeto. E que, para atingir esse objeto, o pensamento negativo, pela autorreflexão, precisa pensar contra si mesmo, se medir pelo que lhe é heterogêneo e lhe escapa. Adorno traz outras variantes para reforçar essa ideia:

Aquilo que se retrai torna-se cada vez menor, cada vez menos aparente; esse é o fundo crítico-cognitivo tanto quanto histórico-

filosófico do fato de a metafísica ter emigrado para a micrologia. A micrologia é o lugar da metafísica como refúgio diante daquilo que é total. (2009, p. 337)

Micrologia, para Houaiss, significa “a importância excessiva que se dá a coisas insignificantes”. A metafísica não é mais possível como uma conexão dedutiva de juízos sobre o ente. É para as coisas aparentemente insignificantes (Houaiss), para “a escória do mundo dos fenômenos” (Freud), para a observação do particular concreto (Benjamin), que se deve voltar a metafísica. E sem abandonar as categorias específicas que lhe deram sua sustentabilidade histórica; porém, “invertidas na tendência de sua direção”. Diz Adorno: “Quando uma categoria se transforma – por meio da dialética negativa, a categoria da identidade e da totalidade –, a constelação de todas as categorias se altera e, com isso, uma vez mais cada uma delas” (2009, p. 144). Já vimos, quando comparamos a dialética idealista com a dialética negativa, que o conceito de “identidade” (o ideal é o real e vice-versa) é falso, pois o objeto não se sente plenamente representado pelo seu conceito e nem este se sente suficientemente contemplado em seu objeto; o que prevalece é o conceito da “não-identidade” entre o objeto e sua representação abstrata. A dialética negativa questiona igualmente o conceito de totalidade hegeliano, como se em suas entranhas estivesse contido tudo o que ele diz abranger. Para Adorno, “o todo é o não-verdadeiro”⁴, “o *totum* é o totem” (2009, p. 313). Vou analisar a “inversão” de apenas três categorias metafísicas pela dialética negativa: essência, infinitude e profundidade. Essas categorias provêm da tradição filosófica, mas são convertidas na tendência de outra direção.

Adorno interpreta a categoria “essência” em um dos aforismos da Parte II “Dialética negativa: Conceito e categorias”. A essência – aquilo em virtude do qual alguma coisa é o que é; o *quid*, na perspectiva aristotélico-tomista – não pode mais ser absolutizada como um puro ser-em-si espiritual, como o momento exclusivo da subjetividade no objeto, como um produto do conhecimento no qual

⁴ ADORNO, *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 42.

esse sujeito mesmo se encontra uma vez mais confirmado em sua função definidora de limites. Ao invés disso, a essência só pode ser reconhecida na contradição entre o que a coisa é e o que afirma ser; ela exprime o fato de o sujeito se dirigir sempre ao objeto, ao mundo que lhe é contraposto, para que este lhe diga o que ele é. A essência não é, pois, apenas produto de sínteses e abstrações; ela representa, sobretudo, um mergulho contínuo do sujeito no múltiplo, na história do não idêntico; e, nesse sentido, a essência também ganha conotações históricas. Um objeto não é sempre aquilo que é; ele também já foi e um dia será. É no confronto dialético entre sujeito e objeto que ela vai se manifestando. “A essência lembra da não-identidade no conceito daquilo que não é posto pela primeira vez pelo sujeito, mas ao que ele segue”, reforça o frankfurtiano. É o momento ôntico que se reproduz nas categorias e não o inverso. O positivismo, que questiona a metafísica da essência e que, por sua vez, se detém na aparência, transforma-se em ideologia, alijando a categoria objetiva da essência e, por consequência o seu interesse pelo essencial. Para Adorno, “contestar que haja uma essência significa se colocar do lado da aparência, da ideologia total na qual entrementes a existência se transformou”. É a visão que se volta para o “resíduo do mundo das aparências”, que dirige o olhar para o particular considerado como o não-idêntico, como síntese de múltiplas determinações (Marx), para o que foi expelido para a margem, que mais condições tem de se aproximar da essência, do que é essencial. “O essencial tanto é amplamente contrário à universalidade dominante, à inessência, quanto a supera criticamente” (2009, 144-147).

A categoria “infinitude” também é invertida “na tendência de sua direção”. Em um dos aforismos da Introdução, intitulado “Infinitude” (2009, p. 19-22), Adorno tece considerações sobre a ideia de infinito, corrompida pelo idealismo, quando se vangloria da capacidade de o conceito captar o objeto de forma ilimitada, exaustiva, abrangente, produzindo a identidade entre o que representa e o que é representado. É preciso refuncionalizar essa ideia legada pelo idealismo; é preciso desmitologizar o conceito,

impedir seu supercrescimento; que ele continue absoluto. A filosofia quer mergulhar a fundo perdido no que lhe é heterogêneo; mas sabe de suas limitações; conhece a precariedade de seu instrumento de intervenção, o conceito: “O conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente. Ele não deve promover o aparecimento do fantasma do todo” (2009, p. 20). Contudo — e aqui Adorno retoma as aspirações dos românticos alemães — o infinito, enquanto impossível, continua sendo o ideal da filosofia; ela quer de tal maneira aproximar o conceito do objeto de modo a desfazer a diferença entre um e outro; e sofre de tristeza (nostalgia) por não conseguir realizar essa infinitude. Mas ela não desiste em sua trajetória e vai buscar no lúdico, na mimese, no momento estético, no momento somático, no momento especulativo — como faziam os românticos alemães — afinidades ilimitadas entre o conceito e o objeto; aproxima-se da arte, mas sem deixar de ser filosofia: “O conceito não consegue defender de outro modo a causa daquilo que reprime, a da mimese, senão na medida em que se apropria de algo dessa mimese em seu próprio modo de comportamento, sem se perder nela” (2009, p. 21). Então, o infinito visto pelo idealista desenhava o fetiche do conceito; visto na proximidade dos elementos não-conceituais, se transforma numa aspiração possível. “Para ser espírito, o espírito precisa saber que não se esgota naquilo que alcança; que não se esgota na finitude com a qual se assemelha. Por isso, ele pensa o que lhe seria subtraído”. (2009, p. 325).

E o que dizer sobre a categoria “profundidade”, presente de maneira enfática até na conceituação metafísica de filosofia? Expressões como “análise em profundidade”, “a filosofia como a busca de causas profundas”, “o sentido profundo do ser” e outras, são questionadas por Adorno. Na conferência “A Atualidade da Filosofia”, quando ingressou na Universität Johann W. Goethe, de Frankfurt, como professor, em 1931, argumenta que a função da filosofia é interpretar os acontecimentos humanos para construir maneiras diferentes de se enxergar esses mesmos acontecimentos. Interpretar, para ele, não se confunde com a busca de um “sentido oculto”, como se a realidade estivesse plena de sentido a ser

desvendado; não é tarefa da filosofia “demonstrar nem justificar tal sentido como dado positivamente”. O conceito de interpretação não afirma a existência de algo encoberto atrás do fenômeno, que se torna acessível pela análise e transcendência. Não há um sentido pronto e permanente por detrás da questão a ser pela análise filosófica descoberta. Antes, a interpretação se processa como na solução de um enigma, quando os elementos singulares e dispersos da questão são colocados em diferentes formas de ordenação até que se juntam em uma figura, em uma imagem, que ilumina a questão e descortina sua resolução. Da mesma maneira a filosofia tem de dispor os esparsos elementos do real, que a ciência ou a experiência lhe proporcionam, em diferentes tentativas de ordenação, até que eles se projetem em uma figura legível como resposta, enquanto, simultaneamente, a questão desaparece. Diz Adorno: “Não é tarefa da filosofia investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens, a partir dos elementos isolados da realidade”.⁵

Metáfora símile é contemplada na Parte II da *Dialética Negativa*, agora em 1966, ao argumentar que o conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si:

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 (Aforismo “Constelação”, 2009, p. 142).

E no aforismo “Momento especulativo”, na Introdução da *Dialética Negativa*, ao defender a importância da especulação na experiência filosófica, nos traz mais alguns elementos sobre o que entende por profundidade. “A filosofia só toma parte na ideia de profundidade em virtude de sua respiração pensante. (...). A

⁵ ADORNO, *A Atualidade da Filosofia*, 2.000, p. 8-9.

profundidade também é um momento da dialética, e não uma qualidade isolada, como não escapou a Hegel” (2009, p. 23). Para Adorno, a dignidade do pensamento não é decidida por seu resultado, pela confirmação da transcendência ou mesmo pela sua imersão na interioridade, como se a retirada do mundo dos objetos coincidissem com a consciência do fundamento do mundo. Antes:

Em contraposição aos fantasmas da profundidade que, na história do espírito, sempre se deram muito bem com aquilo que existe (...), a resistência seria a verdadeira medida da profundidade. O poder do existente erige as fachadas contra as quais se debate a consciência. Essa deve ousar atravessá-las. Somente isso arrancaria o postulado da profundidade à ideologia. O momento especulativo sobrevive em tal resistência. (2009, p. 23)

Como se vê, Adorno não abandona esse conceito tão caro à metafísica tradicional; recupera-o numa outra perspectiva em que o sujeito se torna ainda mais atuante, que em Kant e Hegel, pela intervenção firme e permanente na história dos objetos que com ele se confrontam.

Se a dialética negativa se caracteriza pela tensa relação entre sujeito e objeto; se o objeto que se confronta com o sujeito outra coisa não é senão as contradições da sociedade capitalista em que vivemos; se a dominação, a desigualdade, a injustiça, enfim, o sofrimento, são as expressões mais profundas e agudas dessa sociedade, desse objeto do conhecimento; porque o sofrimento humano, que é físico, corporal, foi tão sufocado na história da filosofia? São questões que a *Dialética negativa* nos coloca, doloridamente, ao desfolhar suas páginas. Assim no aforismo “Realidade e dialética”, reafirma que esta não é apenas uma lei do pensamento, ela é uma lei do real. E que “o que há de doloroso na dialética é a dor em relação a esse mundo, elevada ao âmbito do conceito”. Sendo assim, “o conhecimento precisa se juntar a ele – ao conceito (bp), se não quiser degradar uma vez mais a concretude ao nível da ideologia; o que realmente está começando a acontecer”

(2009, p. 13-14). Mais à frente, ela nos mostra que, se de um lado, o pensamento encontra sua liberdade quando se projeta em direção ao objeto que lhe resiste, por outro lado, “a necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade”. “Pois – continua o texto – sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão (...)” (2009, p. 24). Já no aforismo “Objetividade e contradição”, na Parte II, a dialética negativa nos traz, com consternação, um imperativo: “(...); o pudor ordena à filosofia não reprimir a inteligência de Georg Simmel segundo a qual é espantoso o quão pouco os sofrimentos da humanidade são observados na história da filosofia” (2009, p. 133).

Quase ao final da Parte II, em que expõe o conceito de dialética negativa e as categorias que o constituem, Adorno dedica um aforismo inteiro para falar da dor, intitulado “O sofrimento é físico” (2009, p. 172-174). Apresento, apenas, algumas citações do aforismo:

Toda a dor e toda negatividade, motor do pensamento dialético, se mostram como figura multiplamente mediatizada, e por vezes irreconhecível, do elemento físico, assim como toda felicidade visa ao preenchimento sensível e conquista nesse preenchimento sua objetividade. (2009, p. 173)

Se a negatividade é o motor da dialética no âmbito da subjetividade, do espírito, tanto em Hegel, quanto em Adorno; a dor deveria ser o motor da dialética na transformação da realidade; o que não é em Hegel, pois ela é diluída pelo espírito. No entanto a negatividade do pensamento só é possível a partir da negatividade do sofrimento. E está nela a possibilidade de sua supressão. Outra citação do aforismo:

O mínimo rastro de sofrimento sem sentido experimentado no mundo infringe um desmentido a toda a filosofia da identidade que gostaria de desviar a consciência da experiência: “Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito”; é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, ideologia. O momento

corporal anuncia ao conhecimento de que o sofrimento não deve ser, de que ele deve mudar. (2009, p. 173)

Identificar o espírito absoluto – afirmação suprema da realização da razão e da humanidade – com o espírito objetivo – o mundo de dor e sofrimento dos homens, é falsidade, é ideologia para a dialética negativa; é como enxergar no princípio de troca da sociedade capitalista a igualdade entre os que realizam a troca e entre os produtos trocados. De um lado, o mínimo resquício de dor, de sofrimento entre os mortais é um desmentido à afirmação de identidade; enquanto houver um mendigo no mundo, haverá desigualdade social, prevalecerá a não-identidade, predominará o mito e não o esclarecimento; por outro lado, o sofrimento, enquanto manifestação imediata do corporal é o anúncio expressivo, a exigência de que se deve mudar. “Por isso – continua o frankfurtiano -- o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora” (2009, p. 173). Ou seja, a dialética negativa materialista, ou se quiserem, a metafísica negativa adorniana, expressa, filosoficamente, a perspectiva social transformadora que ela carrega em suas entranhas, em sua negatividade extrema. A sociedade poderia ser estruturada de outra maneira que a organização vigente, pois o estágio atual das forças produtivas aqui e agora o permitem. Cito:

Uma tal organização teria o seu *telos* na negação do sofrimento físico ainda do último de seus membros e nas formas de reflexão intrínsecas a esse sofrimento. Ela é o interesse de todos e não é paulatinamente realizável senão por uma solidariedade transparente para ela mesma e para todo vivente. (2009, p. 174).

E, por falar em dor, em sofrimento, expressões mais profundas e agudas da sociedade dos homens, Adorno introduz a III Parte da *Dialética negativa*, “Meditações sobre a Metafísica”, com o aforismo “Depois de Auschwitz”. Auschwitz, o paradigma da dor, do sofrimento, do genocídio, em que não foram indivíduos que

morreram, e sim espécimes; diante de Auschwitz, “a faculdade metafísica é paralisada porque o que aconteceu destruiu para o pensamento metafísico especulativo a base de sua unificabilidade com a experiência” (2009, p. 299).

O doloroso estigma que pesa sobre a cultura, “depois de Auschwitz” – essa refinada cultura burguesa alemã que propiciou o acontecimento do holocausto –, surge na filosofia negativa de Theodor Adorno em diversos momentos, e sempre, do modo angustiante, como o persistente sobressalto do judeu que deveria ser assassinado no campo de concentração e que, por circunstâncias, não o foi, enquanto milhões de outros o foram em seu lugar.

O primeiro momento, no ensaio “Crítica Cultural e Sociedade”, de 1949, 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. E, ao final de seu texto, retoma a relação da cultura com a barbárie. 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. ⁶

O segundo momento, em ordem temporal, se localiza na *Dialética negativa*, de 1966, no aforismo “Depois de Auschwitz”, o primeiro das “Meditações sobre a Metafísica”. Para o frankfurtiano, persiste a sensação de que, *depois de Auschwitz*, toda afirmação de positividade da existência (“*a vida é bela*”) 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

⁶ ADORNO, *Crítica Cultural e Sociedade*, 1998, p. 26.

continua 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 o pesar estampado na afirmação que se segue:

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)

O terceiro momento incisivo de crítica à cultura “depois de Auschwitz” aparece no pequeno ensaio de 1967, “A arte é alegre”, publicado no IV livro das *Notas de Literatura*. 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 após 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.⁷

⁷ ADORNO, *A Arte é alegre?* 2001, p.15-16.

Por outro lado, o doloroso estigma “depois de Auschwitz” impõe aos homens do século XX, e por que não dizer, do século XXI, um novo imperativo categórico, à semelhança do que Kant expressou na *Crítica da Razão Prática*: “que Auschwitz não se repita!” Esse imperativo categórico é enfaticamente expresso em dois momentos de seus escritos. Primeiramente, no ensaio educacional “Educação após Auschwitz”, apresentado na Rádio de Hessen, em 1965. Diz o frankfurtiano:

Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial. (...). Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se na iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. É isto que apavora.⁸

O segundo momento acontece no aforismo “Metafísica e Cultura”, das “Meditações sobre a Metafísica”, da *Dialética Negativa*. E aqui, Adorno é mais enfático ainda:

Em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça. Esse imperativo é tão refratário à sua fundamentação quanto outrora o dado do imperativo kantiano. Tratá-lo discursivamente seria um sacrilégio: é possível sentir nele corporalmente o momento de seu surgimento junto à moralidade. Corporalmente porque é o horror que surgiu praticamente ante a dor física insuportável à qual os indivíduos são expostos mesmo depois que a individualidade, enquanto forma de reflexão espiritual, se prepara para desaparecer. A moral só sobrevive em um motivo materialista sem disfarces. O curso da história conduz necessariamente ao materialismo aquilo que tradicionalmente foi o seu oposto imediato, a metafísica. (2009, p. 302-303)

⁸ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 2003, p. 119.

E, finalizo esta exposição com uma última citação da Dialética Negativa: “Os interesses metafísicos dos homens necessitam de uma percepção não reduzida de seus interesses materiais. Enquanto esses interesses permanecem velados para eles, eles vivem sob o véu de Maia. (2009, p. 330)

Referências:

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

ADORNO, Theodor W. **Crítica Cultural e Sociedade**. In ADORNO, Theodor W. In **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26.

ADORNO, T. W. **Atualidade da Filosofia**. Trad. de Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira. Piracicaba: UNIMEP, 2000 (publ. Interna).

ADORNO, Theodor 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, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 3ª edição, p. 119-138.

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

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

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

IX

Indústria Cultural e Educação, 2003 ¹

Tomo neste ensaio como fundamento de minha análise os dois textos frankfurtianos que abordam diretamente a questão da Indústria Cultural: o primeiro, de Adorno e Horkheimer, “A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”², um dos fragmentos da “Dialética do Esclarecimento”; o segundo, de Adorno, traduzido como “Indústria Cultural”³ (no alemão *Résumé über Kulturindustrie*), uma conferência radiofônica proferida na Alemanha em 1962, publicada em francês em 1962 e em alemão, pela Suhrkamp, em 1967. Vou tentar extrair dos dois ensaios elementos que possam ajudar a compreender a atualidade da categoria indústria cultural e a junção de termos a princípio contraditórios como Indústria e Cultura na categoria Indústria cultural e sua relação com a educação, Indústria cultural e Educação.

1. Indústria Cultural, ontem e hoje. A indústria cultural segue tendo as características básicas apontadas pelos pensadores frankfurtianos na *Dialética do Esclarecimento*, mas exige discussões sobre o seu perfil atual. Segundo Adorno, “A crítica imanente deve captar nos fatos a tendência que os extravasa”. Como utilizar uma categoria criada nos anos 1940 para analisar fenômenos atuais, 60 anos depois? Há uma

¹ Este texto foi editado como capítulo do livro *Indústria Cultural e Educação: ensaios, pesquisas, formação*, organizado por José Vaidergorn e Luci Mara Bertoni e publicado pela J.M. Editora Ltda, de Araraquara, SP, em 2003, p. 09-29.

² ADORNO e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, 1985, p. 113-156.

³ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 93.

historicidade nas categorias; elas também se desenvolvem, incorporam outros elementos em sua trajetória e mantêm-se vivas enquanto conseguem dar conta da interpretação dos fenômenos sob sua jurisdição. Uma categoria também pode evoluir historicamente. Veja, por exemplo, a categoria “ideologia”, no estudo histórico feito sobre ela por Adorno e Horkheimer⁴. O prefácio da *Dialética do Esclarecimento* foi escrito em Los Angeles, Califórnia, em 1944; o livro foi publicado pela primeira vez em 1947, em Amsterdã, Holanda. Em 1967, 20 anos depois, Adorno, no *Résumé über Kulturindustrie*, retoma alguns pontos-chave da configuração da indústria cultural no final dos anos sessenta. Um desses pontos:

O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor. A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar.⁵

Em abril de 1969, meses antes da morte de Adorno, no Prefácio da nova edição alemã do *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer escrevem que no livro, produzido em um momento em que já se podia divisar o final do nazismo alemão, não são poucas as passagens em que a formulação do texto não é mais adequada à realidade atual, contudo não aceitam a afirmação de que tenham avaliado de maneira ingênua o

⁴ ADORNO e HORKHEIMER, *Ideologia*, 1973, p. 184-203.

⁵ ADORNO, 1986, p 93.

processo de transição para o mundo administrado. Assim continuam sua análise:

O desenvolvimento que diagnosticamos neste livro em direção à integração total foi suspenso, mas não interrompido; ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras. (...) A ideia de que hoje importa mais conservar a liberdade, ampliá-la e desdobrá-la, em vez de acelerar, ainda que indiretamente, a marcha em direção ao mundo administrado, é algo que também exprimimos em nossos escritos ulteriores.⁶

Para os autores frankfurtianos, a cultura dos anos 1940 conferiu a todos os seus produtos instrumentais *um ar de semelhança*, de parentesco. Graças ao desenvolvimento tecnológico e à concentração econômica e administrativa, o cinema, o rádio, as revistas se faziam lembrar um do outro, assemelhavam-se na estrutura, ajustavam-se e complementavam-se na perspectiva do todo. Ontem (1940-1970), o telefone, o cinema, o rádio, as revistas, a televisão constituíam um sistema; hoje (2002), graças ao espantoso desenvolvimento da técnica nos meios de comunicação e também à não menos espantosa concentração econômica e administrativa, o sistema ganhou mais densidade e articulação, aprimorando aqueles ramos tradicionais, transformando-os em aparatos de última geração, e integrando ao circuito meios novos e mais poderosos: os celulares, a TV interativa, a Internet e outros. Avançou-se no aprimoramento de cada setor em si mesmo e em sua vinculação com a totalidade. A cultura atual, com mais competência ainda, continua conferindo a tudo um ar de semelhança, de identidade, de uniformização.⁷

Ontem, “a passagem do telefone ao rádio, separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transformou-os a todos igualmente em

⁶ ADORNO, e HORKHEIMER, 1985, p. 10.

⁷ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 113, 114 e 116; ADORNO, 1986, p. 92.

ouvintes, para integrá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações”⁸. Hoje, os programas de auditório, o “voyeurismo”, as novelas, os enlatados, ao dilatarem ao extremo seu espaço de penetração em todas as camadas sociais, dilataram ao extremo igualmente a capacidade de transformar a quase totalidade da população em ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da indústria cultural. A *Internet*, ainda não totalmente administrada pelo sistema, por enquanto permite aparentes manifestações de apreço e de liberdade. Aparentes manifestações, porque tudo o que passa pela *Internet* pode ser captado pelos olhares atentos dos vigilantes do poder.

Com a ampliação ao infinito de vias online 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.⁹

Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* perguntavam se a indústria cultural ainda preenchia a função de distrair, de que ela tanto se gabava, e concluíam que se a maior parte dos rádios e dos cinemas fossem fechados, provavelmente os consumidores não sentiriam tanta falta assim¹⁰. Hoje a maior parte dos cinemas foram fechados ou se transferiram para os Shopping Centers, encontrando neles seu habitat apropriado para mercadejar os *best sellers* do momento. E com grande afluência de público. E a Rede Globo, se for fechada, gerará uma séria crise política nacional!

Ontem (anos 1940), “as obras de arte tornaram-se tão acessíveis ao público quanto os parques públicos. Isso não introduz as massas nas áreas em que eram antes excluídas, antes

⁸ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114.

⁹ PUCCL, B. *Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado*, 2001, p. 198.

¹⁰ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 130.

servem para a decadência cultural”¹¹. A novidade, para os frankfurtianos, não é o fato de as obras de arte serem tidas como mercadoria, porque, em sua tensa história de vida, sempre o foram, antes pela submissão dos artistas a seus patronos e aos objetivos deles, agora pelo fato de o artista ter que se sustentar com o fruto de seu trabalho, em uma sociedade em que tudo se transformou em mercadoria. O novo é o fato de as obras de arte se incluírem, sem resistência, entre os bens de consumo, buscando neles encanto e proteção, abdicando voluntariamente de sua autonomia. Para eles, a incipiente televisão, síntese do rádio e do cinema, através da harmonização da palavra, da imagem e da música, produzida por um mesmo processo técnico, estava criando “possibilidades ilimitadas de empobrecimento dos materiais estéticos”¹². Se Adorno e Horkheimer estivessem vivos nos inícios do novo milênio poderiam constatar, com tristeza e decepção, o quanto estavam corretos em seu diagnóstico filosófico-cultural.

Para Adorno, a tecnologia, em seu tempo já ocupava posição-chave e produzia pessoas afinadas a ela. Ele viveu a época da expansão do rádio, das incipientes experiências televisivas, dos anos primeiros dos filmes hollywoodianos. E teve sensibilidade para captar a relação de simpatia e identificação que as pessoas estabelecem com os objetos tecnológicos. Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Geraram homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da *internet*. Eu amo a tecnologia, eu adoro ser filmado pelas câmaras, sinto-me bem ao deixar-me

¹¹ ADORNO e HORKHEIMER, 1985 , p. 115.

¹² ADORNO e HORKHEIMER, 1986 p.117 e 147.

inundar pelas informações e imagens *online*!. Para que ir à loja, à livraria, ao supermercado, ter que me deparar com pessoas, se, em contato com a máquina posso resolver tudo?

Não contém isso algo de irracional, patológico, exagerado, perguntava, atônito, Adorno, em seu ensaio “Educação após Auschwitz¹³”, em 1967? O que chocava o frankfurtiano nos anos cinquenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje isso se confirma de maneira integral. A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações: do interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em uma sala de aula, lá estão os aparelhos tecnológicos a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todas os produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles. Não conseguem viver mais sem eles. Tem com eles uma relação libidínica. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, funcionais, deixam-se congelar.¹⁴

2. A ambiguidade da categoria Indústria Cultural.

Adorno, no ensaio “Indústria Cultural” (1967) e Gabriel Cohn, no texto “Adorno e a Teoria crítica da sociedade¹⁵”, (1986), analisam a dualidade presente na polarização de duas categorias, a princípio, contraditórias: cultura e indústria. Uma exclui a outra e ao mesmo tempo se compõe com a outra na constituição de uma nova categoria. No texto citado, Adorno

¹³ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 33-45.

¹⁴ PUCCI, 2001, p. 199-200.

¹⁵ COHN, *Adorno e a Teoria crítica da sociedade*, 1986, p. 07-32.

apresenta uma conceituação pertinente da cultura e de sua negação, a semicultura. Diz ele:

A cultura que, de acordo com seu próprio sentido, não somente obedecia aos homens, mas também sempre protestava contra a condição esclerosada na qual eles viviam, e nisso lhes fazia honra; essa cultura, por sua assimilação total aos homens, torna-se integrada a essa condição esclerosada; assim, ela avilta os homens ainda uma vez.¹⁶

O ensaio “Teoria da Semicultura”¹⁷, escrito por Adorno em 1959, caracteriza descritivamente o duplo caráter da categoria cultura (*Bildung*), como autonomia do espírito e, ao mesmo tempo, sua conformação com a vida real. Diz ele: “(...) a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação”. É na tensão entre os dois momentos que a cultura se constrói e se mantém. Por um lado, se a cultura se espiritualiza, ela se transforma em um valor isolado, perde a potencialidade de crítica e de condução ética da vida real dos homens. Adorno introduz no texto uma observação oportuna de Max Frisch, de que havia pessoas que se entregavam com paixão ao estudo da filosofia e da música clássica da mesma maneira como se encarregavam com tranquilidade da práxis assassina do período nazista. Por outro lado, são frequentes os casos em que na constituição da cultura se destaca apenas o momento da adaptação, da integração à vida real; esse modo de ser, da mesma maneira, priva-a de seu potencial instigante e transformador. A cultura torna-se reduzida apenas a um aspecto de sua constituição; gera, igualmente, a semiformação.

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,

¹⁶ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 93.

¹⁷ ADORNO, *Teoria da Semicultura*, 1996, p. 388-411.

coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.¹⁸

Se na ideia da categoria cultura está presente uma promessa, a possibilidade de uma humanidade sem *status* e sem exploração, de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente, como é que essa categoria pode, por contraposição, se articular com indústria e juntas expressarem uma nova realidade?

Gabriel Cohn nos mostra que Adorno, em suas análises, adota o procedimento de jogar um polo do objeto cultural contra o outro, para demonstrar a impossibilidade de tratar cada um isoladamente. Para ele as contradições não se evitam, desenvolvem-se, ao abrir caminhos para a explicitação dos seus momentos polares e da unidade entre ele. Assim, a Indústria cultural não é nem cultura e nem indústria, isoladamente. Não é cultura, porque está subordinada à lógica da circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção. Tratar os dois polos conjuntamente é mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de desenvolver-se, de realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria. A mediação entre um polo e outro é interna, “está na própria coisa e não entre as coisas”. Há mediação da indústria no interior da cultura. Mas, ao mesmo tempo, no conceito de indústria cultural está presente a dimensão de cultura, enquanto promessa, mutilada, que se realiza às avessas, mas que pode ainda sugerir sua realização e abrir perspectivas de se resgatar elementos crítico-formativos.¹⁹ Daí a dupla ambiguidade e os espaços de tensão e possibilidades que esse conceito carrega em si.

¹⁸ ADORNO, 1996, p. 390.

¹⁹ COHN, *Adorno e a Teoria crítica da sociedade*, 1986, p. 19.

Para Adorno “... não se deve tomar literalmente o termo indústria”. Este diz respeito à estandardização do produto, à racionalização das técnicas de distribuição e não especificamente à produção da coisa. Aproxima-se dos procedimentos técnicos de produção, porém conserva, ao mesmo tempo, as formas de produção individual (ex. a artesanal elaboração de um filme). Daí a possibilidade de elementos autônomos e críticos permearem as criações da indústria cultural. Daí a mistura, a com-fusão, da precisão e da nitidez da técnica, de um lado, e de resíduos individuais, de outro, na fisionomia da indústria cultural. A técnica, neste sentido, porém, permanece externa à indústria cultural, extra artística²⁰. Isso pressupõe a seguinte ocorrência: há uma intencionalidade instrumental na tecnologia moderna, que determina objetivamente os produtos construídos por ela, no caso os produtos da indústria cultural, que precisam, para realizar sua motivação primeira, adquirir uma aparência estética. A lógica interna desses aparatos — que é a lógica da não contradição, da precisão, do cálculo, da funcionalidade, do procedimento eficaz — pré-conforma tudo o que medeia. E, com o desenvolvimento gigantesco das tecnologias de ponta a serviço da produção dos “bens culturais” e a determinação objetiva da racionalidade técnica na elaboração do produto “estético”, a ambiguidade do produto da indústria cultural, mesmo ainda nele presente como uma possibilidade, cada vez mais se torna frouxo, esqualido. “A autonomia das obras de arte, que, é verdade, quase nunca existiu de forma pura e que sempre foi marcada por conexões causais, vê-se no limite abolida pela indústria cultural”.²¹

3. Indústria Cultural e Educação. Persiste igualmente uma ambiguidade explícita na expressão “indústria cultural e educação”. Se analisada do ponto de vista do sistema a indústria cultural é plenamente educativa, se preocupa com o enforme

²⁰ ADORNO, Indústria Cultural, 1986, p. 95.

²¹ ADORNO, 1986, p. 93.

integral da concepção de vida e do comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a indústria cultural é marcadamente deformativa, mesmo esboçando espaços, elementos, cada vez mais reduzidos, de autonomia. Analisar, com os textos de Adorno e Horkheimer, as dimensões deformativas da indústria cultural e seus possíveis espaços formativos é o objetivo primeiro deste item.

A indústria cultural transformou a Aufklärung (esclarecimento) kantiana em engodo das massas. É o que nos mostra com propriedade e detalhes o ensaio de Adorno e Horkheimer, “Indústria cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas²²”. Adorno, analisando o título desse ensaio, no texto “Industria Cultural”, de 1967, enfatiza que o objetivo último da indústria cultural é a dependência e a servidão dos homens. Nela, a *Aufklärung*, desenvolvida com a dominação progressiva da técnica, se transforma em engodo das massas, em instrumento de entorpecer a consciência e seu efeito imediato é o de uma “anti-desmistificação,” a de um anti-iluminismo. Ao contrário da concepção de *Aufklärung* defendida por Kant²³, no início do século XIX, a *Aufklärung*, dos anos 40 do século XX, impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente, e, como consequência, incapazes de constituir uma sociedade democrática, que não se pode desabrochar senão através de homens não tutelados.

Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação, para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam.²⁴

²² ADORNO, e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 113-156.

²³ KANT, *Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento*, 1985, p. 100-117.

²⁴ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 99.

Se a *Aufklärung* foi transformada na negação da promessa de seu próprio conceito, Adorno, no ensaio “Educação após Auschwitz”, de 1965, insiste na tentativa de resgatar, a contrapelo, os elementos crítico-formativos ainda presentes nesse conceito iluminista. O esclarecimento é apresentado então como instrumento indispensável para se criar um clima espiritual, cultural e social que não dê oportunidade à repetição da barbárie de Auschwitz; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes na medida do possível; que fortaleça na pré-consciência determinadas contrainstâncias e ajude a preparar um ambiente desfavorável ao extremismo. O esclarecimento enquanto contraposição a qualquer supremacia coletiva cega. “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”.²⁵

A relação entre o esquematismo kantiano e o esquematismo unificador da indústria cultural. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*, nos mostram como o “esquematismo kantiano” — elemento fundante na teoria do conhecimento do pensador alemão — foi incorporado pela indústria cultural em função de seus interesses de mercado. Em seu livro *Crítica da Razão Pura*, Kant apresenta na “Analítica Transcendental”, o seguinte problema: como ligar entre si duas coisas heterogêneas, as categorias *a priori* do entendimento e os múltiplos fenômenos da realidade? Existiria algum elemento intermediário entre conceitos e realidade que possibilitasse uma unidade? A resposta, para Kant, deveria ser encontrada em algo que fosse ao mesmo tempo sensível e inteligível. Esse elemento intermediário, que Kant chama “esquema transcendental”, é fornecido pelo tempo, o qual, por um lado, é homogêneo ao sensível e, por outro lado, é universal, enquanto conceito. O esquema transcendental é sempre produto da imaginação, é a ideia de um procedimento universal dessa faculdade, que torna possível uma imagem do conceito. “A

²⁵ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 35-35; 37; 39; 44.

verdadeira natureza do esquematismo consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular”²⁶. É função do sujeito, através desse processo, referir de antemão a multiplicidade sensível a conceitos fundamentais, constituindo uma unidade sintética de apercepção.

É, pois, desse *apriorismo* básico do processo de conhecimento que a indústria cultural se apossa, através da manipulação e da administração, e intervém nele a serviço dos interesses da sociedade industrial. Os sentidos se deixam condicionar pelo aparelho conceitual antes mesmo de se desenvolver a atividade perceptiva; as imagens são censuradas no processo de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. “Para o consumidor não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção, que não venha da consciência terrena das equipes de produção”²⁷. Se a proposta kantiana era um instrumental teórico que explicava a formação do conhecimento humano, resgatando a importância e a unidade dos sentidos, da percepção, do entendimento do sujeito, do *ego transcendental* (ao mesmo tempo, singular e universal), a interferência da indústria cultural, da mesma maneira que submete a liberdade e a atividade do sujeito pensante, despotencializa sua capacidade de percepção e de sentir, gerando nele o conformismo, a adaptação, a regressão de seus sentidos:

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.²⁸

²⁶ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 83.

²⁷ ADORNO e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 117.

²⁸ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118.

Os filmes já não deixam mais tempo à fantasia e ao sonho. Os próprios produtos culturais, em virtude de sua constituição objetiva, atrofiam a imaginação e paralisam a espontaneidade dos consumidores.²⁹

A liquidação do indivíduo no processo de avanço do capitalismo monopolista. O princípio de individualidade, criação histórica da era moderna, se apresentou tenso e limitado desde seus primórdios. De um lado, a individualização jamais chegou a se realizar de fato. O indivíduo, sobre o qual a sociedade burguesa se apoiava, trazia em si mesmo uma fraqueza congênita; aparentava liberdade, mas se deixava enredar irremediavelmente pela sedutora e viscosa aparelhagem econômica e social. Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa se obrigava a defender o indivíduo como seu sinalizador ideológico. Mas à medida que o conceito se firmava, sua expressão histórica se reduzia à busca inglória de fins privados. Dividiu-se ele entre a náusea do negócio e da vida privada, entre a comunidade mal-humorada do casamento e o amargo consolo de se estar completamente só; trocou o esforço de individuação pelo de imitação, se fez estereotipado, fungível, mero exemplar. Desde cedo se viu envolvido por um sistema de coletivos que o controlavam e lhes davam resguardo: igrejas, clubes, associações profissionais e outros, sensíveis e impessoais instrumentos de controle. “(...) é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade”.³⁰

Outrora, a tensão entre indivíduo e sociedade era a substância constitutiva da própria sociedade. Ela glorificava “a valentia e a liberdade do sentimento em face de um inimigo poderoso, de uma adversidade sublime, de um problema terrificante”³¹. Hoje desenvolve-se a falsa identidade da sociedade e do indivíduo.

²⁹ PUCCI, *A regressão/reeducação dos sentidos na Dialética do Esclarecimento*. 1999, p. 170-173.

³⁰ Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 145-146; 136; 140; 144-145.

³¹ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.144.

A arte mediana e sintética da indústria cultural. A arte séria, bem como a filosofia clássica, são frutos da cisão entre intelectuais e trabalhadores manuais. Para que uns poucos pudessem realizar expressões imortais da alta cultura ou usufruir esteticamente da essência purificadora dessas obras primas era preciso que a maioria dos mortais trabalhasse duro, gerando alimento, calor, segurança. Hoje, a arte degenerada industrial — ao mesmo tempo em que o usufruto de suas produções se encontra cada vez mais à disposição dos clientes — leva ao extremo a contradição entre os produtores e os consumidores de cultura: estes últimos não têm necessidade de elaborar a mais simples cogitação, a equipe de produção pensa o tempo todo por eles. Enquanto a arte séria, expressão estética de um sofrimento sublimado, assume contradições reais, aponta dissonâncias de seu tempo, e, como *promesse de bonheur*, mesmo vivendo na era da troca, antecipa um mundo não mais regido pelos valores do mercado, a obra aligeirada industrial extirpa de sua forma estética os elementos críticos presentes na cultura, explicita a todo momento seu caráter afirmativo e glorifica perenemente o sempre dado³². A televisão, o rádio, o cinema e as mais “diferentes” revistas das milhares de bancas espalhadas pela *polis* entoam festivas, sempre, ao mesmo tempo e sintonizadamente, o repetido refrão: eis a realidade como é, como deve ser e como será. As modelos desnudadas das revistas das bancas de jornais eternamente sorriem para os passantes agitados do dia a dia; a toda hora ecoa, nos milhares e diversificados aparelhos de som a música de sucesso do momento. Se um dos resultados benfazejos da catarse estética era gerar em seus participantes a purgação espiritual para que pudessem detectar os elementos de resistência e de enfrentamento à realidade adversa, na arte sem sonho destinada ao povo, o que se processa é uma catarse às avessas: sua pseudo poética leva os participantes à identificação integral com o todo, à fusão impessoal com o real.

³² ROUANET, *Teoria Crítica e Psicanálise*, 1998, p. 118-119.

A pornografia e o puritanismo dos produtos da indústria cultural. Adorno e Horkheimer assim se expressam na *Dialética do Esclarecimento*: “as obras de arte são ascéticas e sem pudor; a indústria cultural é pornográfica e puritana”³³. São ascéticas enquanto desafiam seus criadores e recriadores, a se elevarem (ascenderem), através de exercícios efetivos de recolhimento e interpretação, além dos aspectos imediatos e grosseiros do artefato, em busca da plenitude de seu sentido, nunca dado, nunca esgotado. E nesse ensaio de elevação, enlevação, ascetismo, desenvolve em seus admiradores a sensibilidade, a dimensão ética, a expressão estética. As obras de arte são também sem pudor, porque enquanto apresentam a realidade ultrajada com suas vestes rompidas, desnudam sua intimidade e revogam a humilhação de sua paixão. O olhar nu que lhe gera tristeza pelo conhecimento das mazelas da vida, lhe gera prazer pela perspectiva de uma promessa, mesmo que ainda não realizada. “Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida”.³⁴

A indústria cultural, por sua vez, é pornográfica e puritana. Ao mesmo tempo em que explora o lado sexual dos indivíduos e das circunstâncias, expondo repetida e explicitamente o objeto do desejo, banalizando-o, o nega a seus consumidores; expõe ostensivamente as cenas de sexo, excitando assim o prazer preliminar nos espectadores, mas deixa-os frustrados pela não realização desse mesmo prazer³⁵. A indústria cultural não eleva asceticamente seus frequentadores, não sublima suas pulsões, e, no fundo se torna rigorosa na aplicação da moral sexual, pois a desordem e a orgia são prejudiciais ao próprio sistema, prejudica o trabalho e a produção. O indivíduo, no interior de seu individualismo e de seus recintos reservados, tem todo direito de explorar sua performance sexual, com imagens, aparências, objetos

³³ ADORNO, e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 131.

³⁴ ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 131.

³⁵ TÜRCKE, *Prazeres preliminares — virtualidade — expropriação: indústria cultural hoje*, 1999, p. 55-80.

fabricados e consumidos *ad hoc*. Mas ter acesso àquela bela donzela que se lhe oferece a todo momento nas revistas, nas telas, no recinto privativo da *internet*, isso é coisa para a imaginação, não para as circunstâncias do dia a dia. “A indústria cultural, ao contrário da grande arte, promete tudo e não realiza nada, e nessa promessa inibe a crítica emancipatória, que poderia levar a uma reflexão sobre o fracasso necessário do desejo”.³⁶

A indústria cultural e sua função moralizadora. Para Adorno e Horkheimer, a cultura, através dos tempos, sempre contribuiu para domar não apenas os instintos bárbaros dos indivíduos, mas sobretudo os revolucionários. A cultura industrializada, contudo, vai mais longe ainda. Ela exercita o indivíduo no preenchimento das condições sob as quais ele está autorizado a levar a vida inexorável que leva. Ao serem continuamente reproduzidas, as situações trágicas, que atingem os espectadores em seu dia-a-dia, acabam mostrando a todos que, não obstante a barbárie e os sofrimentos, é possível continuar a viver. Basta se dar conta de sua própria nulidade, subscrever a derrota — e já estamos integrados. A sociedade é uma sociedade de desesperados e, por isso mesmo, a presa de bandidos³⁷. Neste sentido, a vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar, o tempo todo, que se identificam com o poder de quem não cessam de receber pancadas; as pessoas devem se amoldar àquilo que o sistema, triturando-as, força-as a ser. Todos podem ser como a sociedade, todo-poderosa, desde que se entreguem a ela de corpo e alma e renunciem a si mesmos.

Possibilidades formativas da Indústria cultural. Como a Indústria cultural pode, como dedução do anteriormente expresso, ser formativa, educativa? Densa e pegajosa como ela é, como poderia ajudar a resgatar a autonomia do indivíduo? Não seria isso uma contradição interna?

³⁶ ROUANET, *Teoria Crítica e Psicanálise*, 1998, p. 127.

³⁷ ADORNO e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 144.

Não obstante o cinema e a televisão terem se transformado efetivamente em instituições de aperfeiçoamento moral, a tensão entre a produção, os intelectuais (que escrevem os textos; que dirigem a filmagem, a montagem) e a audiência pode suscitar espaços privilegiados de formação cultural e educacional? O debate que a novela “O Clone” desencadeou sobre as drogas e suas consequências para os adolescentes e familiares trouxe, no ano 2002, importantes contribuições de esclarecimento e de informações. Certamente os críticos culturais teriam inúmeros outros exemplos para apresentar sobre as dimensões educativas presentes nas novelas e em alguns filmes. Vou, porém, neste subitem apenas explorar algumas pistas deixadas por Adorno e Horkheimer em seus escritos.

Na “Educação após Auschwitz”, a compreensão que Adorno desenvolve do quanto os habitantes da zona rural contribuíram para a expansão e a manutenção do nacional-socialismo na Alemanha, o leva a considerar a “desbarbarização” do campo como um dos mais importantes objetivos educacionais de seu tempo. Mas, para modificar este estado de coisas não basta frequentar o problemático sistema escolar existente no campo. Pensa o frankfurtiano em uma série de possibilidades: “Umas delas (...) seria o planejamento das transmissões de televisão, considerando-se os pontos nevralgicos daquelas condições de consciência específica³⁸. Adorno, quem diria, propõe a utilização do veículo mais importante da indústria cultural para ajudar a extirpar a barbárie. Na verdade, participou ele de inúmeras entrevistas e proferiu palestras no rádio e na televisão alemã, particularmente nos anos 1960. Os avançados meios tecnológicos, pela ambiguidade ainda presente em suas produções “culturais”, sempre vão tolerar possibilidades formativas e educativas no coração de suas programações. Isso depende muito das forças vivas da sociedade que, através do processo de formação cultural e crítica, podem intervir continuamente nesse processo. Contudo é preciso distinguir entre

³⁸ ADORNO, Educação após Auschwitz, 1986, p. 38.

as ambiguidades que explodem do coração do sistema e que o constituem em si e que devem ser oportunamente trabalhadas, e as falsas ambiguidades, permitidas pelo sistema, que aparentemente toleram críticas e elementos formativos, desde que eles não causem perturbações maiores e gerem audiência.

Adorno e Horkheimer, no primeiro ensaio sobre a Indústria Cultural, ao analisarem o gesto de Beethoven, que, muito doente, arremessa longe um romance de Walter Scott com o grito: “Este sujeito escreve para ganhar dinheiro” e que, ao mesmo tempo, se mostra na negociação dos últimos quartetos — que é a mais extremada recusa do mercado — como um comerciante hábil e obstinado — julgam que Beethoven forneceu o exemplo mais eloquente de como se portar na tensão entre mercado e autonomia na arte burguesa, porque ele não ocultou a contradição, acolheu-a no interior da própria produção. Beethoven “expressou musicalmente a cólera pelo vintém perdido e derivou das reclamações da senhoria a exigir o pagamento do aluguel aquele metafísico “*Es muss sein*” (“tem que ser assim”), que tenta superar esteticamente as limitações impostas pelo mundo”³⁹. A arte, enquanto finalidade sem fim, não se coaduna com os fins do mercado, opõe-se a ele totalmente. Como um ser no mundo das mercadorias, o artista pode, através de sua arte, incorporar a liberdade no seio da não liberdade. Ou pode também transformar sua arte em vitaminas tonificantes para homens cansados de negócio.⁴⁰

Uma terceira pista é tirada do ensaio “Sobre Música Popular”, escrito por Adorno em New York, quando participava do *Princeton Radio Research Project*, em 1941. No item “Ambivalência, despeito e fúria”, da “Teoria do ouvinte”, o autor diz:

³⁹ ADORNO e HORKHEIMER, *Indústria Cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1985, p. 147-148.

⁴⁰ ADORNO, *A arte é alegre?* 2001, p. 11-12.

Os hábitos de audição em massa hoje são ambivalentes. Essa ambivalência, que se reflete sobre toda questão da popularidade da música popular, precisa ser cuidadosamente examinada, para que se lance alguma luz sobre as potencialidades da situação. ⁴¹

Um indivíduo ouve uma canção específica e, aparentemente, está livre para aceitá-la ou não. Contudo, pela promoção e pelo apoio dado à canção por poderosas agências fonográficas e radiofônicas, este indivíduo fica prejudicado na liberdade de dizer não, que talvez ainda tivesse em relação à canção. Não gostar da canção não é mais a manifestação de um gosto próprio, mas antes a rebelião contra a sabedoria de uma utilidade pública e um contrapor-se a milhões de ouvintes que dão retaguarda àquilo que as agências estão difundindo. A resistência é encarada como um sinal de má cidadania, como incapacidade de se divertir, como falta de sinceridade do pseudo intelectual, pois qual é a pessoa normal que poderia se colocar contra essa música tão popular?

Adorno examina, a seguir, a reação dos fanáticos pela música popular, os chamados *jitterbugs* (insetos nervosos). À primeira vista a tese da aceitação do inevitável parece confirmar a postura do abandono da espontaneidade desses fanáticos: são privados de manifestações de livre-arbítrio; a comparação dos homens a inseto sugere o reconhecimento de que tenham sido privados de sua vontade própria. Mas essa tese precisa ser melhor examinada, reflete Adorno. Entusiasmo pela música popular requer deliberada resolução do ouvinte que precisa transformar a ordem externa a que são submetidos em uma ordem interna, implica uma decisão de se conformar, um “cerrar fileiras”. As expressões de fanatismo e de histeria coletiva do *jitterbug* em relação à música popular estão todas elas sob o influxo de uma decisão voluntária, carregada de rancor. Ele precisa da sua vontade contra si mesmo e contra

⁴¹ ADORNO & SIMPSON, *Sobre Música Popular*, 1986, p. 141.

todos que se opõem à aceitação do sucesso. Diz Adorno: “Essa transformação da vontade indica que a vontade ainda está viva neles, e que, sob certas circunstâncias, ela pode ser suficientemente forte para os livrar das influências que lhes foram impostas e que perseguem seus passos”.⁴²

Aí, Adorno passa a analisar as reações das massas nos regimes fascistas e/ou populistas para sustentar que não se pode contentar simplesmente com a afirmação de que a espontaneidade delas foi substituída pela cega aceitação do material imposto. Para ele, nos regimes autoritários, a mentira ostensiva, na qual ninguém efetivamente acredita, está cada vez mais tomando o lugar das “ideologias” de ontem, que tinham o poder de convencer os que acreditavam nelas. E mesmo a tese de que hoje o povo reage como insetos, e está degenerando em meros centros de reflexos socialmente condicionados, é apenas aparente. Pelo contrário, a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto. Para se tornar um *jitterbug* não é suficiente apenas desistir de si mesmo, ficar passivamente alienado. E Adorno termina o ensaio com essa expressão incisiva: “Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem”.⁴³

Adorno e Horkheimer defensores in extremis do poder educativo do pensamento crítico, da autorreflexão, do esclarecimento, porque acreditam ainda, e radicalmente, que o indivíduo, mesmo que abatido e aniquilado pela indústria cultural, ainda pode ser resgatado em sua especificidade. Termina este texto com uma das expressões paradigmáticas do ensaio de Adorno sobre a *Indústria Cultural*:

A ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente

⁴² ADORNO & SIMPSON, 1986, p. 146.

⁴³ ADORNO & SIMPSON, 1986, p. 146.

os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entreveem; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem por que é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfações que, na realidade, não o são. ⁴⁴

Parafrazeando o frakfurtiano, talvez possamos dizer que o mesmo esforço e determinação, que os homens empreendem para se deixarem enganar pelas fugazes satisfações da indústria cultural, que na verdade não o são, se empregados na contramão das imposturas e dos logros, possam gerar, quiçá, espaços de vida e de formação.

Referências

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

ADORNO, T. W. "Indústria Cultural. Tradução de Amélia Cohn. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 93.

ADORNO, T. W. & SIMPSON, G. Sobre Música Popular. Tradução de Flávio R. Kothe. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 141.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Trad. 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. 388-411.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Ideologia. Tradução de Álvaro Cabral. In **Temas Básicos de Sociologia**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 184-203.

⁴⁴ ADORNO, *Indústria Cultural*, 1986, p. 96.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 113-156

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Trad. 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. 388-411.

ADORNO, T. W. A arte é alegre? In RAMOS-de-OLIVIERA, N., ZUIN, A A S. e PUCCI, B., **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados/Editora da UNIMEP/FAPESP, 2001, p. 11-12.

COHN, Adorno e a Teoria crítica da sociedade: Introdução, In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 07-32.

KANT, I. "Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento". In KANT, I. **Textos Seletos**, edição bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: VOZES, 1985, p. 100-117.

PUCCI, B. "A regressão/reeducação dos sentidos na Dialética do Esclarecimento". In DUARTE, R. e FIGUEIREDO, V., **As Luzes da Arte**. Homenagem aos cinquenta anos de publicação da *Dialética do Esclarecimento*. Belo Horizonte: Editora Opera Prima Ltda, 1999, p. 170-173.

PUCCI, B. "Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado". In **Comunicações**: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação. Piracicaba: UNIMEP, ano 08, número 01, junho/2001, p. 198.

ROUANET, P. S. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 118-119.

TÜRCKE, C. Prazeres preliminares — virtualidade — expropriação: indústria cultural hoje. In DUARTE, R. e FIGUEIREDO, V. (Orgs.). **As Luzes da Arte**. Belo Horizonte: Editora Opera Prima Ltda, 1999, p. 55-80.

X

A qualidade na Pós-Graduação em Educação: em busca do tempo perdido, 2011 ¹

Ao iniciar este ensaio voltei-me para dentro de mim mesmo, nos longínquos anos da década de 1970, e lembrei-me de meu percurso pelas veredas da Pós-Graduação em Educação. Ingressei na primeira turma de mestrado em educação da UNIMEP, em 1972, e defendi a dissertação em 1976; em 1978 cursava a primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP e defendi a tese em abril de 1982. De 1981 ao início de 1985, fui docente e orientador do PPGE/UNIMEP; em 1985, como bolsista do CNPq, trabalhei na UFMT, na criação da Pós-Graduação em Educação daquela universidade e lá permaneci até a aprovação do projeto pelos colegiados superiores, em junho de 1986. Nesse mesmo ano, fui contratado como docente da UFSCar e desde o início trabalhei no PPGE daquela instituição de ensino do interior de São Paulo. Nos anos 1988-1992, coordenei o PPGE da UFSCar. Aposentei-me em junho de 1996 e, em agosto, retornei ao PPGE da UNIMEP, onde permaneço até os dias de hoje. Neste período de UNIMEP, coordenei por seis anos o Programa de Pós-Graduação em Educação. Então, resumindo, são 35 anos em comunhão permanente com as experiências de pesquisa, ensino e orientação na Pós-Graduação em Educação; quase 30 anos de docência e de orientação de mestrandos e doutorandos; e dez anos de coordenação de PPGes. Trago esses dados, que a memória me ajudou a recuperar, não para expor aos senhores minha idade, na

¹ Este texto foi editado como capítulo do livro *Interiorizando a Pós-Graduação stricto sensu em Educação no Rio Grande do Norte: desafios e perspectivas*, organizado por MEDEIROS, Arilene M. S. e BARBOSA, Joaquim G. e publicado pela Editora da UERN, de Mossoró, RN, em 2011, p. 53-63.

verdade tanto já propecta, mas sim para testemunhar meu júbilo de ter passado a maior parte de minha vida profissional como docente de uma experiência educativa/formativa ímpar na história da educação brasileira: a Pós-Graduação em Educação.

Discutir a qualidade na pós-graduação em educação implica em, pelo menos, pensar duas dimensões conjugadas: Primeira, *o papel da educação na sociedade em que vivemos*. A pós-graduação é um momento importante na educação da pessoa humana; ela tem como objetivo, antes de tudo, a formação, agora em um nível mais elevado; mas nunca deixa de ser educação/formação. Portanto, tem que continuar, a exemplo da educação fundamental e da graduação, a construir a cidadania, a ser um instrumento de emancipação e a levar em conta as condições precárias de existência da maioria da população brasileira. Theodor Adorno, em seu texto “Educação para quê?”, de 1966, caracteriza a educação/formação como contraponto entre seus dois constituintes fundamentais: adaptação e emancipação. Diz ele:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de (...) pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação (...) uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (2003, p. 143-144)

Ou seja, a educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar-se de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve; e, ao mesmo tempo, de se submeter a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia. Porém, continua Adorno, a educação é histórica e sua importância em relação à realidade muda progressivamente. A realidade se tornou tão poderosa ao impor-se sobre o indivíduo, desde a infância, que o processo de adaptação se realiza então de um modo como que

automático. E se assim é, o processo educacional tanto na família, como na escola, na universidade, teria, neste *momento de conformismo onipresente*, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência que a adaptação. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmedidamente forçado por todo o contexto em que as pessoas vivem, *elas precisam impor a adaptação a si mesmas e de um modo dolorido*. E uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada e, já na primeira infância, é a crítica desse realismo supervalorizado (Cf. Adorno, 2003, p. 144-145).

Esta é uma das distensões históricas que vivemos, com pesar e preocupações, na análise da qualidade da Educação contemporânea: a prevalência da adaptação sobre a autonomia; da instrução sobre a educação; da informação sobre a formação; da quantidade sobre a qualidade; da *Aussbildung* (especialização) sobre a *Bildung* (Formação). Embora a educação/formação não seja o instrumento imediato na mudança da realidade social, ela pode gerar contribuições imperscrutáveis nessa direção. Não seria o momento de dedicar mais atenção e sensibilidade à autonomia, à qualidade, à *Bildung*?

A segunda dimensão a ser pensada ao se discutir a questão da qualidade é analisar o tempo e o lugar da Pós-Graduação em Educação na realidade brasileira. São cerca de quarenta anos de uma experiência consolidada e bem sucedida na formação de mestres, doutores e pós-doutores, bem como na produção qualificada e na socialização de pesquisas científicas e orientações educacionais. A pós-graduação é o lugar por excelência da investigação científica e da formação de pesquisadores. O objetivo primeiro dos programas de pós-graduação é fazer ciência e formar pesquisadores. Indiretamente, a pós-graduação tem contribuído e, de maneira significativa, na formação do docente universitário, pois é preparando o bom pesquisador que se qualifica o bom docente universitário. O docente que não pesquisa torna-se repetitivo, monótono, insípido. E, como diz o Documento da ANPEd, elaborado pelo Grupo Gestor/EDUFORUM, intitulado

“Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, ao expor a especificidade desse nível de educação:

Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim, de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica. Como lugar da pesquisa, de produção de conhecimento novo, mediante construção sistemática e permanente, a pós-graduação não se prioriza como processo de escolarização. A escolaridade aí deve ser vista e praticada como subsídio à atividade de pesquisa. (ANPEd, 2005, p.9)

E, para que a pós-graduação possa realizar seu intento, com qualidade, é preciso tempo para a reflexão, para o amadurecimento, para a crítica, tempo para a construção de experiências. Estamos cada vez mais sem tempo para o que é essencial. E, no entanto, é preciso ir em busca do tempo perdido, ou melhor, do tempo que nos está sendo tirado.

É de Marcel Proust (1871-1922), literato francês, o conjunto de livros reunidos sob o título *Em busca do tempo perdido*. Conta-nos o narrador suas lembranças de infância, em particular as férias passadas por ele em casa de seus avós em Combray. Sempre que suas tentativas de recordar se faziam de maneira voluntária, a memória da inteligência lhe dava, do passado, faces sem vida, “cores sem realidade”, como pinturas feitas por maus pintores, diz ele. Até que, em um final de tarde de inverno, quando, tremendo de frio, aceita, *contra seu hábito e por acaso*, uma xícara de chá com um bolinho de madeleine, que se lhe oferecem. Mal provou o chá com o bolo tem um sobressalto, sente um *prazer delicioso* tomar conta de si, fica como que ofuscado e imagens obnubiladas de sua infância se descortinam em sua memória de forma viva e abundante. Sente ele uma experiência sensorial análoga à que tinha quando sua tia-avó, em Combray, lhe oferecia o chá com o bolinho de Madeleine, nas

manhãs de domingo, antes da missa. Essa lembrança involuntária e casual, enterrada sob diversas camadas de esquecimento e indiferença, lhe fornece subitamente uma outra possibilidade de explorar o passado e de forma muito mais intensa e abrangente. O acaso, o involuntário, que não é fruto de decisões conscientes, coube-lhe acolhê-lo, saber ouvi-lo, estar disponível por ocasião de sua irrupção. Gerou ele no narrador a temporalidade do *kairós*, do instante oportuno, mas fugaz. É Deus que passa: é preciso sensibilidade e acolhimento para não perder esse momento. Para Proust, a verdade que transforma a vida não é a produzida por mim, mas a que chega até mim, me surpreende, me transforma; e ela o faz na maior parte das vezes a partir de uma sensação corporal, de um cheiro, de um sabor, um som, um toque. E tudo, como que por encanto, se ilumina! É verdade que não basta a intuição; é preciso também o espírito – no caso, o pensamento, a arte, a escrita – que a acolha, a interprete, lhe dê uma forma e um nome. Mas, é através da memória involuntária que Proust vai em busca do tempo perdido, da infância esquecida, das experiências soterradas do passado, mas que sustentam e mantêm o tempo de vida do presente e dão sentido às novas experiências lentamente construídas.

Pois bem, o tempo perdido de Proust é um *kairós*, um tempo de bênção, de graça, que ainda os homens têm em mãos a possibilidade de resgatá-lo, de se deixar possuir por ele e de, através dele, potencializar a vida e o trabalho. Quando no subtítulo deste ensaio eu falo “em busca do tempo perdido”, à semelhança de Proust, estou pensando na possibilidade de recuperar o tempo que nos estão tirando o tempo todo, o tempo cronológico, o tempo de vida, o tempo necessário para se construir as experiências.

Olgária Matos, em “recente debate sobre “O mal-estar na Universidade, 25/06/2009, após questionar a proposta de reforma da carreira docente das universidades estaduais paulistas e o projeto da implantação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, destacando que cada um deles, à sua maneira, subordina os acréscimos salariais dos professores a número de publicações, de orientações, de participação em congressos científicos, ou seja, à

produtividade segundo o modelo da gestão empresarial; após constatar que professores e estudantes estão cada vez mais se lançando a realizar publicações, sem que haja nelas nada de relevante, e que, ao mesmo tempo, frequentam cursos, fabricam *papers*, pois a quantidade de pontuações são requisitos básicos para futuras bolsas de pesquisas e/ou auxílios acadêmicos, afirma:

O abandono da Universidade Cultural e sua substituição pela Universidade da Excelência ou do Conhecimento dizem respeito à dissolução do papel filosófico e existencial da cultura. Constrangidos à pressa e ao atarefamento diário, o ócio necessário à reflexão e à pesquisa é proscrito como inatividade; os improdutivos comprometem o princípio de rendimento geral. Este encontra-se na base da transformação do intelectual em especialista (...). O saber técnico é o do expert que transmite conhecimento sem experiência, pois o sentido intelectual e histórico lhe escapa. (Carta Maior, 2009)

Marilena Chauí, no artigo “A universidade pública sob uma nova perspectiva”, analisa a mudança que a universidade sofreu nos últimos anos, com a reforma do Estado, sob a bandeira do neoliberalismo; de uma instituição social, com autonomia intelectual, ela passa a ser definida como uma organização social, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito; tornou-se uma “universidade operacional”, uma “universidade de serviços e resultados”. O produto desse processo heterônomo se manifesta em um número significativo de dados: o aumento de horas/aula e de alunos em sala de aula; a diminuição do tempo para mestrados e doutorandos; a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos; a multiplicidade de comissões e relatórios etc. Numa universidade enquanto organização, a docência é pensada como habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; prevalece a transmissão e o adestramento; desaparece a formação, que era sua marca essencial; a pesquisa predominante se torna a estratégia de intervenção e controle de meios para a consecução de um objetivo delimitado; um cálculo de

meios para soluções parciais e locais; intervenção imediata e eficaz. No dizer da filósofa:

Numa organização, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. (2003, p. 25)

Nesse mesmo artigo, Chauí nos faz ver ainda que até os anos 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas e era produzida quase que integralmente nas universidades; as mudanças no modo de produção capitalista e na tecnologia (ou melhor, a articulação entre capitalismo global e as novas tecnologias) transformaram profundamente a ciência: ela tornou-se uma força produtiva inserida na lógica do capital; deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital; as novas fontes de financiamento das pesquisas passaram a ser geridas e geradas pelo capital ou a serviço do capital; e a atual forma de produzir ciências se dá, parcialmente nas universidades operacionais, nos setores das ciências aplicadas, exatas e tecnológicas, e, majoritariamente, em laboratórios extra universitários. As ciências humanas ainda não foram engolidas pelo capital, que, por enquanto, não se interessou por elas; mas o espírito de fragmentação e de operacionalidade que perpassa os ares por lá já chegou até nossas produções científicas. A compressão do espaço e do tempo, como resultado dos efeitos da acumulação flexível do capital, já produz seus efeitos nas universidades: a predominância do “artigo em revista” (os *papers*) sobre os livros ou capítulos de livros; do virtual sobre o real; da informação sobre a reflexão; do *power-point* sobre a exposição docente; da imagem sobre a escrita; da ação sobre a teoria; da educação permanente ou continuada sobre a primeira formação, acompanham o dia-a-dia de nossas instituições universitárias. (Cf. Chauí, 2003, p. 8-11)

Uma das críticas que a proposta de um modelo alternativo de avaliação da pós-graduação, gestada pelo Fórum de Coordenadores de PPGs, em sua versão preliminar, fazia ao atual modelo CAPES de coleta de dados é o fato de a direção político-educacional da avaliação centrar-se no desempenho do docente sem considerar as condições institucionais e de contexto. É principalmente o professor e suas atividades que são analisadas pelo modelo CAPES. Diz o documento:

Assim o modelo, por meio de seus indicadores e critérios, define que o professor de pós-graduação deve apresentar uma determinada produção intelectual por ano, dar aulas na graduação além da pós-graduação, integrar-se às linhas do Programa, envolver-se em projetos de pesquisa, orientar determinado número de teses vinculadas com as linhas do Programa (mas também monografias e projetos de iniciação científica: BP), manter intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais, participar de comissões científicas e outras igualmente relevantes (acrescento: parecerista ad hoc de projetos de pesquisa, de artigos e de livros; membro de comitês editoriais de revistas; participação em bancas de teses, dissertações e monografias em sua instituição e também em outros PPGs; integração em sociedades científicas; apresentação de comunicações ou de conferências: BP), apresentar dedicação institucional de no mínimo 30 horas semanais, estar continuamente se atualizando nas áreas de concentração ou linhas de pesquisa.

E o documento sugere que o modelo avaliativo defina como unidade de análise o Programa e não o professor. (Cf. FORPREd, 2002, p. 12). A questão central que colocamos, diante do conjunto ingente de atividades que sobrecarrega o docente de Pós-Graduação, é a seguinte: onde é que vamos encontrar tempo para realizar com cuidado e empenho essas atividades acadêmicas e científicas que exigem o *otium*, o tempo livre, para serem bem feitas? Para se produzir ciência, na pós-graduação, é preciso tempo para pesquisar, para refletir, para amadurecer as ideias, para expressá-las com elegância e sintonia; para orientar mestrandos,

doutorandos, é preciso tempo para ouvir, para dialogar, para ler, para criticar, para respeitar o percurso de cada um, para acompanhar o processo de construção de um trabalho científico; para se criar um grupo de pesquisa são indispensáveis as afinidades eletivas, os encontros, os debates, a disponibilidade para com o outro, os momentos de convivência, o pensar e escrever conjuntamente; enfim, o tempo para se fazer e construir experiências. O que é feito com atropelo, com pressa, com repetição, pouco contribui para a ciência e a formação. Só com vagar e acolhimento é possível continuar em busca do tempo perdido e desvendar o que de mais original se encontra no interior de nós mesmos.

Por outro lado, recuperar o tempo que nos está sendo tirado é tão difícil quanto lutar por uma sociedade justa e democrática. Aliás, o capital global que perpetua as injustiças e as desigualdades em nosso mundo contemporâneo é o mesmo que nos rouba o tempo de vida e de experimentações. No entanto, é preciso continuar em busca do tempo perdido!

Referências

- ADORNO, Theodor W. (2003). Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar.
- ANPEd. Projeto alternativo: Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores. Caxambu, 2005, **28ª Reunião Anual da ANPEd**: http://www.anped.org.br/forpred_doc/avalicao_forpred_28ra.pdf
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob uma nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez 2003, n. 24, p.5-15.
- FORPRED, Por um modelo alternativo de avaliação da Pós-Graduação Nacional. **Grupo Gestor**, março de 2002 (Publicação Interna).

MATTOS, Olgária. O mal-estar na Universidade. **Debate Aberto**.
In: [http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?
coluna_id=4382](http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4382).

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Volume I.
Tradução de Mario Quintana. São Paulo: Editora Globo, 2^a
reimpressão, 2007.

XI

Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas, 2009 ¹

É usual entre os alunos de pós-graduação, ao apresentarem seu projeto de dissertação ou tese, afirmarem que se deixarão nortear, em sua investigação científica, pela pesquisa qualitativa, como se essa fosse uma tábua de salvação para todos aqueles que querem fugir do malfadado positivismo. Há algumas incoerências lógicas em tais afirmativas, que merecem ser pontuadas. Só é possível entender o sentido da expressão “pesquisa qualitativa” por contraposição e até por rejeição à “pesquisa quantitativa”. Esta última se preocuparia com os dados numéricos, com a somatória dos elementos detectados, portanto com a aparência dos fenômenos, como se eles fossem arredios à interpretação ou pudessem macular a pureza paradigmática. Aquela, a qualitativa, apresentaria uma alternativa inovadora: sem sair do campo da empiria, do contato imediato com os dados do real, parte da aparência, e, através de técnicas descritivas, procura atingir o sentido do fenômeno. Constrói-se, muitas vezes uma dicotomia simplificadora do real: qualidade *versus* quantidade; objetivo *versus* subjetivo. No entanto, posso me utilizar da quantidade e da densidade de numerosos dados colhidos numa extensa pesquisa empírica escolar e deles, com atenção e rigor metodológicos, extrair uma série de contribuições teóricas para se pensar o ensino noturno e suas relações com o trabalho. O Livro escrito por Valdemar Sguissardi, Newton Ramos de Oliveira e por mim, *O Ensino noturno e os trabalhadores*, editado pela EDUFSCar, em 1994, é uma tentativa de superar a dicotomia

¹ Este pequeno ensaio foi publicado na Revista *Comunicações* (UNIMEP/Piracicaba), v. 7, 2.000, p. 225-260.

qualitativo-quantitativo. Os ensaios compostos por Adorno, em New York, nos inícios dos anos quarenta, *“O fetichismo na música e a regressão da audição”* e *“Sobre música popular”* são resultantes da tensão entre as duas faces de seu trabalho científico, a primeira enquanto pensador teórico-especulativo, vinculado ao Instituto de Pesquisa Social, nesse momento banido nos E.U.A., e a segunda enquanto pesquisador empírico sobre a aceitação da música popular, na Rádio Princeton. Esses ensaios, pela sua tessitura e pertinência, nos levam à conclusão de que os dados empíricos têm muito a nos dizer. E levaram Adorno à seguinte afirmação: *“Somente nos Estados Unidos, experimentei deveras o peso do que significa empiria, por mais que, desde cedo, me guiasse a consciência de que o conhecimento teórico fecundo só é possível em estreito contato com seus materiais”*.

Uma outra incoerência que quero pontuar refere-se à própria categoria *“pesquisa qualitativa”*, como se ela expressasse uma forma única, determinada, de se fazer pesquisa. Por detrás dessa ideia há uma série de técnicas de coletas de dados que se misturam com tradições epistemológicas, às vezes discrepantes entre si, e que podem gerar confusões e resultados não satisfatórios nas interpretações científicas. Assim, quando se fala em pesquisa qualitativa se entende, entre outros: observação participante, estudo de caso, trabalho de campo, história oral, etnometodologia, etnografia, fenomenologia, interacionismo simbólico. Afinal, onde está a dimensão qualitativa da pesquisa no cipoal desse bosque sagrado? É preciso uma atenção redobrada para não se aproximar indevidamente técnicas de coletas de dados (observação participante, trabalho de campo, história oral, pesquisa etnográfica) com matrizes epistemológicas (fenomenologia, teoria da complexidade, materialismo histórico etc). Ou, dito de maneira mais precisa, como resguardar a tensão entre os momentos da colheita dos dados, da primeira aproximação descritiva dos fenômenos e o momento de sua análise teórica forte e consistente? Corre-se o risco, nesse tipo de pesquisa, de se permanecer na superfície dos objetos pesquisados, de os resultados da pesquisa se

transformarem em mera descrição e de os pesquisadores se especializarem em contadores de histórias. O que não deixa de ser interessante, mas não me parece suficiente em uma pesquisa científica, que se caracteriza pela expressão precisa e rigorosa. Dar dignidade filosófica ao mutável, ao efêmero, ao transitório é uma das características notáveis das pesquisas que se preocupam com o cotidiano, com o particular. Isso é possível, desde que se tente captar, pelo conceito, o *elemento irritante e perigoso* que vive na opacidade desse particular.

Quero apresentar, para análise, como modelo de uma pesquisa empírica a dissertação de mestrado de Cláudia Murta, *Ambivalência na prática pedagógica: uma leitura a partir de Sigmund Freud*, defendida no dia 26 de agosto de 1999, sob a orientação do prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, no PPGE-UNIMEP. Tive o prazer de, junto com os professores Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara) e Márcio Mariguella (Filosofia-UNIMEP) participar do exame de qualificação e da defesa. As inquietações que perseguiram a Cláudia e que a levaram a fazer o mestrado se formalizaram em algumas questões: Por que as professoras de uma escola pública de ensino fundamental da periferia de Belém, PA, trabalhando em condições desfavoráveis no magistério, criavam mecanismos de suportabilidade para se adaptarem e sobreviverem à dura realidade escolar? Onde esses mecanismos se manifestam? Como são construídos? Por que escolhem esses caminhos e não outros para enfrentarem as dificuldades que encontram em seu trabalho? Tratava-se de um estudo de caso. Cláudia escolheu como procedimentos metodológicos iniciais de pesquisa a técnica da “discussão em grupo”, associada à participação na vida cotidiana daquela escola para sua observação direta. Procurou então, através de seu olhar etnográfico, captar, nos detalhes das práticas educativas, aquelas que se configuravam como soluções estratégicas encontradas pelas professoras para enfrentar ou contornar as dificuldades vivenciadas na escola. Ao elaborar a primeira análise aproximativa desse rico material empírico coletado, percebeu que uma característica se destacava dentre as demais: as manifestações de ambivalência nas ações e nas falas das professoras. Estas tanto amavam quanto odiavam os alunos; ao mesmo

tempo que cuidavam deles, os abandonavam; desejavam seu crescimento em direção à vida e concorriam simultaneamente para a sua destruição. Na prática docente do dia a dia, essa ambivalência se concretizava em atos; as justificativas das professoras sobre suas atividades na escola estampavam a ambivalência em seus dizeres contraditórios. Com todo esse material levantado e analisado, a mestranda conseguiu elaborar os primeiros três capítulos de sua dissertação. No primeiro relata a experiência da construção de seu caminho metodológico; no segundo descreve o cenário e os autores de sua tragédia: o bairro, a escola e as pessoas; no terceiro, descreve de maneira precisa e expressiva as manifestações de ambivalência presentes nas ações e nas manifestações de fala das professoras pesquisadas. Pronto, se a Cláudia se contentasse com pouco, sua dissertação estaria como que concluída. Bastaria retomar algumas descobertas do processo de investigação. E ao final dessas primeiras cem páginas, após um trabalho lógico, coerente, bem escrito, teria realizado sua monografia de mestrado.

É aqui que vem, penso eu, a contribuição teórico-metodológica da dissertação da Cláudia. Ela não se contentou apenas em descrever as manifestações de ambivalência das professoras; antes, percebeu criticamente que o referencial teórico que tinha em mãos, no momento, não lhe dava condições de conhecer melhor o que eram essas ambiguidades, porque assim se manifestavam, e vai atrás de uma abordagem teórica que pudesse lhe subsidiar reflexivamente a pesquisa. Sob a orientação do prof. Márcio Mariguela, vai buscar em Freud o apoio epistemológico para suas inquietações. Eu, enquanto participante da banca de qualificação, lhe tinha sugerido o estudo da categoria ambiguidade em Theodor Adorno e indicado, inclusive, uma série de leituras. Mas ela preferiu o estudo da ambivalência num diálogo construtivo com a psicanálise e, assim, sistematizou seu quarto capítulo. Ou seja, a elaboração de um referencial teórico, no penúltimo capítulo de sua dissertação. Coisa mais estranha para os escrevinhadores de monografias científicas! E, a partir dessas considerações teóricas sobre a categoria ambivalência em Freud, se volta novamente para

seu material empírico, já elaborado descritivamente, para ler e interpretar as manifestações de amor e ódio, de afeição e de hostilidade presentes nos sentimentos e ações das professoras. Essa análise constituiu o último capítulo de sua dissertação.

Enquanto membro da banca de defesa, me senti deveras provocado pela dissertação da Cláudia, particularmente pelos dois últimos capítulos. De um lado admirava sua sensibilidade em captar a contradição principal no discurso e nas ações das professoras, admirava ainda sua competência em estudar Freud, reelaborar a temática da ambivalência e com ela analisar criticamente as manifestações das professoras. Senti necessidade de também estudar mais a fundo as relações entre a psicanálise e a teoria crítica, particularmente entre a psicanálise e a dialética negativa de Adorno, para poder intervir com mais propriedade em minha arguição. Na verdade, não deixei em nenhum momento de admirar o excelente trabalho realizado pela mestranda. Ao mesmo tempo não deixei de levantar uma série de questões à maneira como ela utilizou Freud para analisar os seus dados empíricos. A mesma atitude foi assumida pelo Newton e pelo Márcio Mariguela, e a dissertação da Cláudia se tornou mesmo um encontro científico, rico e formativo para todos os que estavam presentes. Mas este parágrafo é apenas um parêntese. O que quero retomar, para concluir, vem a seguir.

Penso que a dissertação de mestrado da Cláudia é, para nós, um modelo de trabalho científico, que procura aliar em seu encaminhamento metodológico as dimensões da pesquisa empírica, da descrição aproximativa do fenômeno, da fundamentação epistemológica. Fazer o objeto falar mais, desabrochar as forças latentes nele enredadas, apalpar suas entranhas, sentir o gosto, o seu sabor é o objetivo de uma teoria crítica do conhecimento. E não apenas descrever suas roupagens e características externas. E para isso não basta, a meu ver a sensibilidade intuitiva, coparticipação na pesquisa, observação contínua e detalhada. É claro que tudo isso ajuda, aguça a capacidade de ver, de enxergar. Mas, não basta. É preciso se servir de uma teoria, de uma hipótese ou conjunto de hipóteses, que, ao

mesmo tempo que se aproxima do objeto, na tentativa de configurá-lo, se afasta antiteticamente dele para preservar sua fecundidade. Ou como retruca ironicamente Adorno:

Hoje, o que se exige de um pensador é nada menos que esteja presente, a todo instante, nas coisas e fora das coisas — o gesto do Barão de Münchhausen, que se arranca do pântano puxando-se por seu próprio rabicho, tornou-se o esquema de todo conhecimento que pretende ser mais do que constatação ou projeto. E ainda vêm os filósofos profissionais reprovar-nos de que não teríamos um ponto de partida sólido!

A Cláudia escolheu, a partir de sua sensibilidade crítica, as contribuições da psicanálise freudiana. Seu olhar foi apenas um olhar, que, por um excessivo viés psicanalista, pode ter mais deturpado a análise que esclarecido. No entanto, cientificamente, fez o correto. Não se deteve na aparência do fenômeno. Tentou ir além dele. Poderia ter usado outro olhar: o adorniano, o marxista, o fenomenológico, o da teoria da complexidade. Certamente esses olhares mostrariam outras dimensões interessantes que escaparam à sua análise. Mas isso, a meu ver, não tem importância. O importante é esse exercício de não parar no superficial, de se ir à teoria para se ir mais longe na contribuição à análise crítica dos problemas educacionais.

Outro dado interessante, na dissertação da Cláudia: a sua insistência no diagnóstico, na negatividade. E a psicanálise freudiana se presta bem a isso. Muitas vezes o uso da chamada “pesquisa qualitativa” está aliado à nossa sede inesgotável, enquanto professores, de apresentar uma proposta viável para resolver os inúmeros problemas que nos inquietam e nos desafiam. E os dirigentes que nos enviam de longe para fazer o mestrado ou o doutorado, esperam de nós, no regresso, alguma solução concreta para os múltiplos problemas educacionais que assolam a realidade local ou regional; não só, as instituições que financiam nossas bolsas também estão preocupadas com nossa contribuição

tecnológica, elaborada em curto espaço de tempo, para superar desigualdades regionais. E então, vamos ao objeto específico de análise com essa preocupação pragmática, imediata e o que acontece mesmo é a gente ficar colado demais a ele, não conseguindo atingir sua configuração específica e gerar propostas, que, a princípio, já estão fadadas a se diluírem à primeira chuva. Não é o caso da Cláudia. Apesar da inquietação gritante que assola sua subjetividade, ela se preocupa prioritariamente com o diagnóstico, com o conhecimento mais denso das causas da ambivalência, mesmo que as condições para resolvê-las sejam mínimas, ou ainda não suficientes.

Seria quase possível dizer que a própria verdade depende do ritmo, da paciência e da perseverança do ato de permanecer no individual: o que vai além disso sem primeiro ter se perdido inteiramente, o que passa ao juízo sem ter-se feito culpado das injustiças da intuição, acaba por se perder no vazio. (Adorno)

Certamente Cláudia participará novamente de reuniões com as professoras, discutirá com elas suas conclusões. Mas as circunstâncias sociais, culturais e educacionais que geram esse sentimento de ambivalência, e que no fundo prejudicam a atuação educativa das professoras, dificilmente serão superadas. No entanto ela deu sua contribuição crítica e teórica para se pensar cientificamente a situação problemática. Suas diretrizes teórico-metodológicas — já que pensar é agir e a própria teoria é uma forma de práxis (Adorno) — poderão se transformar numa tentativa de intervenção como resposta aos desafios educacionais daquela escola específica e até de tantas outras escolas da periferia de Belém e de outras localidades brasileiras. Não sou absolutamente contra as propostas “concretas”. Apenas as temo pela sua superficialidade e inoperância. Melhor não as fazer. Pelo menos no terreno da pesquisa científica.

XII

Valdemar Sguissardi: origens, formação, escolhas, militâncias e experiências: uma entrevista, 2012¹

Valdemar Sguissardi, em entrevista a seus ex-colegas de PPGE/UNIMEP, no primeiro semestre de 2011, logo após sua aposentadoria na Instituição, traz-nos informações, lembranças, notícias e revelações surpreendentes sobre momentos decisivos de sua vida, desde a infância na zona rural de Sananduva, RS, a formação juvenil no Seminário dos Capuchinhos e a graduação em Filosofia na UNIJUÍ, até o estágio de mestrado e doutorado em Paris, a intensa e extensa atuação acadêmica: na UEM, na UFSCar e na UNIMEP. No depoimento de Sguissardi evidenciam-se detalhes históricos e pessoais sobre sua produção científica e atuação acadêmica, sobre a militância estudantil, sindical e política; e, sobretudo, manifesta-se inesquecível sua presença – sábia, dedicada e festiva – entre nós.

Bruno – Estamos aqui com o professor Valdemar Sguissardi para uma entrevista sobre suas atividades acadêmicas. Pesquisando seu *curriculum*, observamos que são 43 anos de ensino superior e muita produção acadêmico-científica. Os entrevistadores somos Cleiton de Oliveira e César Romero, do PPGE/UNIMEP, eu, Bruno Pucci, e nosso graduando Thiago Antunes Souza. Muito bem, Valdemar, talvez você pudesse começar falando um pouquinho de suas

¹ Este festivo encontro, com o título “Valdemar Sguissardi: origens, formação, escolhas, militâncias e experiências – uma entrevista” se deu em 2011 e o texto foi publicado pela Revista *Comunicações* (UNIMEP/Piracicaba) em 2912. v. 18, p. 07-39. Os entrevistadores foram: Cesar Romero Amaral Vieira, Cleiton de Oliveira e Bruno Pucci. Thiago Antunes transcreveu o texto da entrevista.

origens. Eu vi em seu Memorial apresentado ao concurso de professor titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1992, que você nasceu em Sananduva, na zona rural, em 1943, é o sétimo de doze irmãos, filhos de uma família de origem italiana do lado paterno. Fale-nos um pouco sobre esses elementos relacionados com sua formação infantil.

Valdemar – A oportunidade desse memorial foi muito interessante porque me obrigou a repensar minha vida e o porquê de minhas escolhas, o porquê de chegar aonde cheguei. A partir da tese da reprodução social de Bourdieu – quem é pobre vai ascender até certo ponto, quem for da classe média vai até outro ponto e quem for de elite vai a um ponto mais além, isto como regra geral –, diria que hoje me encontro num nível de certa exceção de trajetória. E por que isso se dá? Isto, na minha interpretação, porque qualquer leitura do passado é uma reinterpretação do passado a partir do que a gente estudou, do que a gente leu e viveu. Marx, nesse sentido, me ajudou muito a interpretar meu passado. Eu sou, portanto, filho de uma família de pai de origem italiana, mas de mãe de origem portuguesa e sempre se dizia que a avó da mãe, ou mãe da mãe, era índia caingangue. Tenho tios e irmã com claros traços indígenas... Então era uma família parcialmente de origem italiana e isso teve consequências no seminário, como falarei mais tarde. Essa família era de doze filhos, porque vivíamos na roça e nela se dá melhor quem tem muitos filhos, filhos homens. Geralmente a classificação social ou socioeconômica das famílias rurais passa pelo número de filhos homens. Nós tínhamos terra suficiente para a sobrevivência; eram uns 25 alqueires... Ali nós produzíamos, para a sobrevivência, porcos, trigo e vinho, tudo para o gasto; nas boas safras, também para a venda.

Bruno – Vinho doce?

Valdemar – Seco... Além do consumo anual, vendiam-se as sobras. O mesmo se dava com os porcos, criados à base de milho e lavagem (restos de comida, mandioca, abóbora e farelo de milho). Cedo me dei conta do sofrimento que era trabalhar na

roça, numa região em que faz quase trinta dias por ano de temperaturas em torno de zero grau. Portanto, tem muita geada e a colheita do milho, por exemplo, dava-se na época da geada... Por aí... De tal forma que uma criança desde os cinco, seis anos, desde que começa a poder manusear uma enxadinha, já vai para a roça ou tem que ficar em casa “descascando” e debulhando milho para os porcos, galinhas, e, para isso, não existem férias nem Natal nem Ano Novo... A vida na roça não tem férias: os porcos, as galinhas, o gado comem todos os dias. E comecei a me dar conta de que o pessoal da cidade que trabalhava nas lojas comerciais – o padre, o prefeito e o advogado – não tinha essa vida tão dura e, além disso, os mais privilegiados usavam óculos... Disso me dei conta naquela época. Eu tinha então oito anos... Estudávamos numa escola rural. Havia uma escola rural a quatro quilômetros de distância de nossa casa. Para chegar até ela tínhamos que atravessar poteiros (potreiro é lugar de criação de porco, gado); tínhamos de passar no terreiro de casas com cachorros bravos. Enfim, todo dia, quatro quilômetros, chovendo, não chovendo, a gente ia para a escola de série única, aquela escola rural “Irmãos Andradas”, ao lado da capela N. Sra. Aparecida. Um dia, num mês de agosto, 1952, fiquei em casa com gripe. Era um dia muito frio. Eu, gripado, acabei não indo à escola. Na hora do almoço, meu pai e meus irmãos mais velhos voltaram da roça para almoçar. Os que tinham ido à escola também. Terminado o almoço, a gente ficava em torno do fogão nos dias de frio. Meu pai voltou-se para os que tinham ido à escola e perguntou: Bom e daí? Como foi a escola hoje? E meus irmãos falaram: Hoje foi legal, estive lá um padre vendo quem queria ir para o seminário; vendo quem tinha interesse em estudar para padre. E o pai: Bom e daí, quem de vocês quer estudar para padre? E eu, que não tinha ido à escola, mas tinha recebido um santinho do padre Champagnat, fiquei, assim, pensando rápido: O cara me manda um santinho... E naquela hora me veio a ideia de que era hora de eu cair fora do sofrimento da roça. Eu era bastante fraco fisicamente, de saúde.

Sofria demais com o frio. Então, meio baixinho, mas convicto, falei: Eu! O pai falou: Quer mesmo? Respondi: Quero! E meu pai: Então domingo a gente vai falar com o padre vigário. Vamos ver isso! No domingo seguinte fomos à missa na igreja matriz de Sananduva. Terminada a missa, fomos à casa canônica. Frei Gregório, que era um cara de origem italiana, um metro e noventa e poucos de altura, capuchinho, barba longa e grande tocador de gaita, nos recebeu. Lá pelas tantas ele perguntou: Bom, mas como é que você teve essa ideia? Respondi: Foi lá na escola..., e mostrei o santinho do Padre Champagnat. Então ele disse: Mas essa ordem não é a minha [marista]... Não é comigo [capuchinho]... E, na hora, com oito anos, respondi: Não, mas eu quero ser como o senhor! Então ele disse que em fevereiro...

Cleiton – Você tinha quantos anos?

Valdemar – Oito anos. Isso foi em agosto de 1952. Bom, voltamos para casa, minha mãe preparou o enxoval: duas calças, duas cuecas, duas meias, aquelas coisas! Sapatos, chinelos. Num domingo fui ao terço – a gente ia para a capela N. Sra. Aparecida para brincar com a criançada e, ao mesmo tempo, tinha o terço da tarde. Nisso chegou um meu irmão mais velho, correndo. Disse que tinha chegado o jipe do fulano de tal (um dono de moinho de trigo da cidade que tinha um jipe aero-willis), e que ele estava lá em casa esperando para me levar para o seminário... Corri para casa, quatro quilômetros. Fui com meu pai, de jipe, para uma pensão na cidade. Dormi no corredor da pensão, que estava lotada. No dia seguinte, antes do clarear do dia, pegamos um caminhão de carga de madeira do filho do dono da pensão, um Ford F7, e fomos até Lagoa Vermelha. Depois começou a chover. O caminhão não podia mais passar nas estradas. Não havia asfalto. Então fomos de ônibus para Vila Flores, distrito de Veranópolis, onde ficava o seminário. Cheguei lá em fevereiro de 1953 (portanto com nove anos) e fiquei no seminário. Rapidamente me adaptei, porque comecei

a ver a possibilidade de estudar e ser como aqueles lá: o padre, o prefeito, o advogado... que podiam ter uma vida mais fácil, mais tranquila do que a vida que se levava lá na colônia, na roça, em que se tem no máximo o curso primário.

Cleiton – Você estava no primeiro ano primário?

Valdemar – Eu entrei no seminário tendo já feito o segundo. Mas ao chegar lá, pediram que eu o refizesse. Refiz o segundo ano. A professora era a irmã Helena da Cruz. Terminado esse ano, como me havia me destacado um pouco, mandaram-me para o quinto ano... Na época, o primário tinha cinco séries (lá no seminário, pelo menos). Frei Hugolino de Garibaldi era o professor. E aquela história dos óculos foi interessante, porque um dia eu estava disputando... Criam-se times, dois grupos, os melhores ficam na frente e aí se monta o time. Pegam-se os dois melhores em determinada prova, que é feita logo nos primeiros dias de aula. Um escolhe fulano; o outro, sicrano (como se forma um time de futebol de pelada ou várzea)... E os melhores ficam na frente e os piores, atrás [risos]. E eu estava disputando o primeiro lugar com o primeiro do outro grupo, um tal de Reinaldo Gnoato. Um dia ele faltou e eu perguntei para o professor por que ele não tinha vindo. O professor respondeu que ele tinha ido a Veranópolis, ao oculista... Aquilo me arrepiou e de imediato pensei: Pronto, ele vai voltar de óculos e vai me ganhar!

Cleiton – [Risos] Pronto, passou na frente!

Valdemar – Saí dali e comecei a observar se eu também não tinha algum problema de vista. Olhava letreiros etc. Passou. Mas essa história vai voltar mais de dez anos depois... Enfim, fiquei dois anos ali no Seminário de Vila Flores. Depois fui para Veranópolis, onde havia o seminário em que se faziam os três primeiros anos do ginásio: primeira, segunda e terceira séries ginasiais. Fiz os três anos lá em Veranópolis, depois fui para Vila Ipê, perto de Antônio Prado, e ali fiz o quarto ano ginasial e o primeiro colegial. Em 1960, antes de fazer o segundo colegial, fui fazer o noviciado, que era um ano só de oração, reflexão...

Com dezesseis anos. Um ano inteiro de reflexão e de trabalho na roça (porque no seminário os capuchinhos tinham o trabalho na roça, o trabalho de horta, de criação de porcos, galinhas, enfim, era um trabalho...) Era praticamente o mesmo trabalho que se fazia lá na colônia, mas ali eu estudava junto com dezenas, centenas de colegas, com a clara perspectiva de um dia não precisar mais trabalhar na roça e ser padre, professor, enfim alguma coisa... Terminado o noviciado, fui para Marau, convento já, pois já éramos religiosos; tínhamos feito a profissão simples, os votos religiosos, ao final do noviciado.

Cleiton – Qual o nome do convento?

Valdemar – Marau, perto de Passo Fundo. Ali se faziam o segundo e o terceiro colegiais. Era o chamado curso clássico com grego. Além do latim, estudava-se também o grego. Fazíamos química, física, astronomia. Tinha um astrônomo em Passo Fundo, com um observatório astronômico, Prof. Bordignon. Este foi nosso professor de astronomia. Terminado o terceiro colegial, fui para Ijuí.

Bruno – Só uma coisinha, vocês faziam votos?

Valdemar – Sim, votos simples que valiam por três anos, após o que se fazia a profissão solene, definitiva. Mas a profissão solene podia ser adiada. Adiei-a por dois ou três anos... Era uma ordem religiosa, com votos de pobreza, obediência e castidade. De tal forma que fui para Ijuí para fazer o vestibular, em 1963. O vestibular constava de latim, filosofia, lógica. Para o curso de Filosofia da FCL de Ijuí. Classifiquei-me bem... Os capuchinhos de Ijuí já tinham criado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, origem da atual Unijuí, e os religiosos, capuchinhos, tinham que fazer o mesmo exame que os leigos para entrar. Ali fiz três anos de filosofia. E, em Ijuí, naquela época, era regime de seminário, roça, horta e mais a faculdade. Esta estava envolvida desde 1961 (cheguei em 1963) com o chamado Movimento Comunitário de Base, coordenado pelo Frei Matias de São Francisco de Paula, que, ao deixar a ordem, veio a se tornar o conhecido Mário Osório

Marques. Ele era o diretor da Faculdade, tendo conseguido envolver a todos, professores e alunos, em movimentos de organização social. Primeiro, com associações de bairro, moradores de bairro; depois, com uma associação infantil. Criou-se uma biblioteca infantil. Depois veio a Frente Agrária Gaúcha, a FAG, a organização dos pequenos agricultores em sindicatos, associações. E os núcleos. Organizaram-se em Ijuí, nessa época, cerca de oitenta núcleos de agricultores, com reuniões quinzenais, para discutir os problemas da terra, os problemas da economia. E nós, estudantes, fazíamos a opção de nos ligar a um tipo de organização: ou com o movimento dos bairros ou com o movimento de organização dos agricultores ou da educação infantil. Eu me envolvi com o movimento dos agricultores. Então participei da organização da Frente Agrária. Nessa época havia todo um movimento da UNE, da alfabetização de adultos, dos Centros Populares de Cultura (os CPCs). Organizamos lá, em 1963, com a coordenação da União Estadual de Estudantes e a União Gaúcha de Estudantes Secundários, uma Semana de Cultura Popular. O presidente da UEE era Francisco Ferraz e o vice-presidente, Hégio Trindade. Um dos líderes dos secundaristas era José Luiz Fiori, hoje economista importante, filho do filósofo Ernani Maria Fiori, que foi nosso paraninfo de formatura em dezembro de 1966... Sob o slogan da Aliança Operária Estudantil Camponesa, organizou-se uma semana cultural na qual se debateram os grandes problemas da época. Havia debates sempre e quem os coordenava era, geralmente, o Fiori, com uns 17 anos... Essa foi a época da minha politização, todo esse período de 1963, das reformas de base, da reforma universitária e outras. E o lançamento do jornal Brasil Urgente, aquele jornal dos dominicanos de São Paulo, liderados pelo Frei Carlos Josaphat. Nesse ano me envolvi também com o grupo de teatro do Diretório Acadêmico. Criou-se um grupo de teatro para agricultores. Teatro em geral, mas a gente utilizou todo o ano de 1963 para motivar os agricultores a se organizarem. Então, no sábado à noite, aos domingos... Nós anunciávamos através do

programa de rádio (era o programa de rádio para agricultores que eu ajudava a fazer...) Anunciávamos a realização da apresentação teatral dos estudantes da FAFI, nas capelas, por exemplo. O grupo de teatro (aproximadamente uns trinta) ia na carroceria do caminhão dos capuchinhos, um Mercedes Benz dirigido pelo Frei Virgílio. Chegávamos ao local, abríamos a carroceria, transformada em palco, e, ali, com a adaptação de letras para músicas populares, apresentávamos pequenas peças teatrais sobre economia, agricultura, desenvolvimento, cooperativismo. Durava uma hora e meia, duas horas, e a gente ficava apresentando, tocando violão, cantando. Eu fazia parte do jogral. A gente pegava aqueles poemas, por exemplo, de Vinícius de Moraes, do Ferreira Gullar, Moacyr Felix, Affonso Romano de Santana etc. e declamava e fazia jogral. Esses poemas estavam todos compilados em dois Cadernos do povo brasileiro – Violão de Rua e Poemas para a Liberdade – organizados pelo CPC da UNE e editados pela Civilização Brasileira (1962). Os diretores desses Cadernos eram o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o jornalista Ênio da Silveira.

Bruno – Em seu memorial você fala muito desses poemas!

Valdemar – Pois é, porque foi algo que me marcou muito. E, ao final, debatia-se o que era apresentado, as questões colocadas ali pelos agricultores. Eram trezentos, quatrocentos, às vezes até quinhentos. Eu participava do jogral e era também relator; fazia o relatório de cada apresentação, como tinha sido, as pessoas presentes, o debate, tudo. E fui montando, porque esse relatório também servia como trabalho de fim de ano, como monografia do “Departamento” a que cada aluno se vinculava. Todos os anos nós tínhamos de apresentar... Tínhamos “Departamentos” ou núcleos de pesquisa. O nosso era o de Ciências Sociais, coordenado pelo Frei Matias. Isso foi até 1963. Em março/abril de 1964 veio o golpe militar e tivemos que suspender todo esse tipo de atividade. Estávamos preparando a peça: Tiradentes. Precisamos suspender tudo porque havia problemas, vários professores foram presos...

Todo esse movimento de organização de agricultores passou a ser de forma mais fechada, interna. Eles vinham para a faculdade e faziam-se seminários sobre economia, mas tentando evitar a politização excessiva para não termos problemas com a repressão. Isto até 1966, quando só faltava um ano para eu me formar. Faltava o quarto ano. Então pedi para sair do seminário, para passar um ano fora, porque, depois do Concílio Vaticano II, houve certa liberalização nos seminários e nós podíamos, ao invés de sairmos de uma vez, sair um ano, voltar e dar continuidade, ou não voltar. Ao sair, fui para a casa de minha família em Sananduva...

Cleiton – Foi o esquema do “três mais um”?

Valdemar – Exatamente. Deixei de fazer algumas disciplinas. Cheguei a Sananduva... O pessoal não sabia o que fazer diante da expectativa frustrada... Por acaso, passava por ali, em viagem de núpcias, uma irmã minha que morava em Paranavaí, no norte do Paraná. Ela e meu cunhado me convidaram. Disseram: Você não quer ir para lá com a gente? Vai lá ser professor, vai fazer seu estágio lá dando aula, falta muito professor por lá. A gente se arranja, dá um jeito. Fica lá conosco! Então fui para Paranavaí. Cheguei lá e meu primeiro trabalho foi como professor do cursinho pré-vestibular da Faculdade que acabava de ser aberta, para o primeiro vestibular da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Paranavaí. Fui professor de Filosofia, Lógica e Latim, exatamente as disciplinas cobradas no vestibular naquela época. Lembro bem de quem me contratou: Dr. Aldo Silva Júnior e sua esposa Marisa, um casal de advogados. Em seguida, consegui aulas no Colégio Estadual de Paranavaí, em substituição ao diretor que estava abrindo mão de uma turma de português, da primeira série ginásial. Fiquei responsável por quatro turmas de português da primeira série ginásial para dar aula e poder fazer o meu estágio, do qual depois eu falo... Paranavaí tinha uns cinquenta mil habitantes, acredito. A setenta quilômetros de Maringá. Maringá era a cidade mais importante da região. Londrina e Maringá eram polos regionais, como até hoje. As cidades próximas eram

Cianorte, Umuarama, Campo Mourão e Paranavaí. Todas elas mais ou menos do mesmo tamanho, cinquenta mil habitantes, digamos. Em Paranavaí foi criada uma faculdade de Filosofia municipal em 1966. Além das aulas no Colégio Estadual, consegui aulas de português também no Seminário dos Franciscanos, num distrito de Paranavaí: Graciosa dos Catarinenses. Eu pegava o ônibus junto com um “japonês” chamado Fernandes Kayamori... Ele dava aula de ciências e eu, de português. Bom, para meu estágio supervisionado tinha que pegar uma turma e lecionar português. Visitei todas as famílias dos alunos por duas vezes e desenvolvi aquilo que se chamava à época uma proposta de filosofia de educação... Era uma proposta teórica. Depois eu tinha que fazer o levantamento socioeconômico familiar de todos os alunos, conhecer todas as famílias. Enfim, deu um relatório de mais de duzentas páginas, que levei à professora de Prática de Ensino da época. Ela se chamava Eronita Barcelos (mais tarde, reitora da Unijuí). Fui aprovado e me formei nesse ano em Ijuí. Fui quem leu o juramento no dia da formatura.

Bruno – Você estava com 23 anos?

Valdemar – Estava com 23. Formei-me em dezembro de 1966 e em janeiro de 1967 fiz um curso de português da CADES, um programa da Capes que treinava e certificava professores leigos para as primeiras séries ginasiais... Fui fazer esse curso em Bento Gonçalves. Foi aí que uma das professoras da UFRGS (passei em Porto Alegre) me disse: “Olha, o melhor seria você fazer um curso de Letras ou, então, ir fazer o doutorado no exterior”. Sei que voltei decidido a fazer o curso de Letras...

Cleiton – Em Paranavaí?

Valdemar – Em Paranavaí, onde tinha o curso de Letras, porque estava crente que, como filósofo, eu teria pouco trabalho, pouca disciplina, somente no segundo grau clássico. E fui me inscrever. Quando cheguei lá para me inscrever no vestibular de Letras, o secretário viu meus documentos e disse: Eu estou vendo

aqui que você tem curso superior! E eu disse: É, eu tenho, sim. Acabei de me formar. Ele pediu para eu aguardar um momento, foi lá para dentro e voltou em seguida, dizendo: O diretor quer falar com você. Entrei, fui falar com o diretor e ele: Ó, eu vi aqui que você já é formado; dei uma olhada aqui, você tem direito de lecionar várias disciplinas: Didática, Prática de Ensino, Sociologia, Filosofia... Ao invés de aluno, você não quer ser nosso professor? Topei na hora e fui ser professor de Prática de Ensino e de Didática. Imaginem, fui lecionar Didática e a maioria de meus alunos – era segundo ano – era formada de professores da velha guarda do Colégio Estadual, todos meus colegas, mais velhos que eu, muito mais experientes no ensino que eu. Pois é, e eu iria ensiná-los como dar aula [risos]. Como é que eu fiz? Como eu tinha aprendido bastante naquele cursinho lá em Bento Gonçalves, pensei: vou pôr essa turma para trabalhar em grupo; vamos planejar em conjunto; vamos trabalhar em grupo. Não tive outra saída, senão dizer: Olha, eu estou aqui porque tenho um curso superior, mas quem deveria estar aqui eram vocês, que têm mais experiência didática. Vamos juntar as coisas. Fazemos o planejamento juntos e eu, como tenho todo o tempo para me preparar, vou estudar, e vocês vão me ajudar a organizar. Foi fantástico, deu tudo certo! Foi nesse período que tive problema de vista de fato. Fui ao oculista e, no final, ele disse: Infelizmente, você vai ter que usar óculos! E eu lhe perguntei: Infelizmente, por quê? [Risos.] Usar óculos era tudo o que eu queria desde os 7 anos... [risos]. De tal forma que nunca me incomodou o uso dos óculos. Os óculos me deram muito mais segurança para dar aula e nos dias de prova. Recentemente, após uma banca, alguém observou que, quando eu estou sem óculos e de repente os coloco para fazer um comentário, fico mais exigente [risos]. Brincadeira!... Então é isso...

Cleiton – Bom, você lecionou quanto tempo em Paranavaí?

Valdemar – Em Paranavaí, 1967, comecei a lecionar na Faculdade e continuei a lecionar no Colégio Estadual. Agora não mais Português, mas Filosofia, Sociologia para o curso científico clássico. Na Faculdade, durante o ano de 1967. Veja como é: fui lecionar Didática. Não era minha área. Minha área seria Filosofia, um pouco de Sociologia (porque a gente estudava bastante Sociologia lá em Ijuí). Aí pensei: vou ter que me especializar; tenho de fazer algum curso de pós-graduação. Consegui dispensa de uma semana para ir a São Paulo e ao Rio de Janeiro para ver um curso de pós-graduação. Isso foi em 1967. Fui à PUC do Rio, que já tinha criado um mestrado, mas não era na área que eu estava procurando. Então fui para São Paulo, lá na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que ainda funcionava na Maria Antônia. Fui informado de que eles estavam com a segunda turma de um curso de Metodologia de Ensino Médio, com base em Piaget, coordenado pela Amélia Domingues de Castro, e achei que esse era o curso. Então me inscrevi no início de 1968. Fui a São Paulo, hospedei-me no escritório de contabilidade de um parente, que tinha uma madeireira no Mato Grosso e vendia madeira em São Paulo. Ali eu dormia num sofá de plástico... Comecei estudando na Rua Maria Antônia. Ali estavam o Florestan Fernandes, o Fernando Henrique Cardoso. De vez em quando a gente tinha algum curso com eles. Isto até meados de agosto, quando houve a briga com os estudantes do Mackenzie, a famosa “guerra” da Maria Antônia, e nós fomos obrigados a sair de lá... Foi fechada nossa escola ali. Fomos para o CRPE/ SP, que era o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que funcionava onde é hoje a Faculdade de Educação da USP, na Cidade Universitária. Ali passou a funcionar o curso de pós-graduação. Havia ali a biblioteca do CRPE/SP. Eram meus colegas (lembro-me de alguns) a Marli André, o Nélcio Parra, o Newton Balzan, a Tereza Marini... Para sobreviver eu tinha sobras do ano anterior. Saí do seminário e não sabia nem usar dinheiro... Tudo o que ganhei,

economizei. Salvo engano, a Faculdade de Paranaíba manteve algum pequeno salário que eu deixava para o sustento de minha mãe. No ano seguinte, em 1969, as aulas eram às quintas-feiras e eu voltei a assumir as aulas na Faculdade.

Cleiton – Ainda em Paranaíba?

Valdemar – Sim, ainda em Paranaíba. Toda quarta à noite eu pegava o ônibus, da Garcia, e, depois de dez horas de viagem, descia na rodoviária de São Paulo. Da rodoviária pegava outro ônibus e ia para a Cidade Universitária. Ali chegava em torno das nove horas, assistia às aulas da manhã e da tarde. Ao final da tarde ia de ônibus para a rodoviária e à noite pegava outro ônibus de volta para Paranaíba. Dava oito horas de aula na sexta-feira em Paranaíba. No ano seguinte, já na UEM, cheguei a dar 36 horas/aula por semana, na universidade e na Escola Normal de Maringá, e na FAFI e Colégio Estadual de Paranaíba.

Bruno – Agora, 1968, em São Paulo. Conte um pouco sobre isso.

Valdemar – Bom, em 1968 eu estava ali na Maria Antônia. Todo o movimento estudantil se concentrava, principalmente, na Maria Antônia e na Faculdade de Geografia e Ciências Sociais da USP, na Cidade Universitária. Lembro-me do José Dirceu, do Álvaro Moisés e de uma porção de gente que era liderança na época. Eu me envolvi com a esquerda, com esses grupos na Pedagogia... Ah, sim, além do curso de pós-graduação, eu fazia algumas disciplinas do Curso de Pedagogia. Fui aluno do Azanha, do Villalobos, do Antunha, do Roque Spencer, e com isso me envolvi com o pessoal da Pedagogia. O pessoal da pós-graduação, que era menos organizado, era todo ele de professores, já com Pedagogia. De tal forma que, quando chegou o Congresso de Ibiúna, fui destacado como delegado substituto; caso o delegado da Pedagogia não pudesse ir, eu iria no seu lugar. E, morando nesse escritório de contabilidade, que ficava no prédio da esquina da Cardoso de Almeida com a

Francisco Matarazzo, nas Perdizes, recebi, numa sexta-feira, os delegados de Viamão (diocesanos), de Ijuí (capuchinhos), de Santa Maria (que não sei de que ordem eram). Vieram todos para o meu “canto” ali...

Bruno – Seu cubículo!

Valdemar – E eu disse para eles: Olha, eu ouvi falar que vai haver repressão, e séria! E eles: Ah! Nós vamos de qualquer forma. Teve um (se não me engano, hoje é bispo) que na época falou (todo o pessoal do seminário falava dialeto italiano, vêneto) mais ou menos assim, em dialeto: *No sono venuto fino qui, per non andare fino li!* [risos]. Liguei para os dominicanos. Lá estava o Valderi Ruviaro, que era um cara de Restinga Seca, perto de Santa Maria, RS. Tinha sido nosso colega capuchinho em Ijuí, mas resolveu mudar para a ordem dominicana. Ele achou que os dominicanos eram mais... que levavam mais a sério a vida religiosa, e veio para o convento dos dominicanos das Perdizes, São Paulo. Liguei para ele que, de fato, confirmou: as informações que tinha era de que haveria repressão e pelo Exército. Então não fui para Ibiúna, mas meus colegas do Sul foram. Isso foi numa sexta-feira. Sei que, na terça-feira, eu me lembro de ter ido a Santos, num forte de lá, que virou cadeia, visitar meus amigos ali presos. Então me envolvi com a organização das passeatas contra os Acordos MEC-USAID, na Praça da República. Como eu fazia parte de grupos que organizavam, mas que ficavam só andando por fora da passeata propriamente dita, por duas vezes a polícia me pegou... Mas nas duas vezes consegui provar que eu era professor da FAFI de Paranavaí. Eu tinha carteira, tinha notas de compra de livros para a Faculdade (para provar que eu tinha ido comprar livros para Faculdade) e que estava só assistindo, como todo mundo ali na praça... E os caras me soltaram. Bom, fiz cursos, neste período, com o Florestan Fernandes, no Colégio Santa Cruz, nos fins de semana; com o Joel Martins, na PUC também. Na PUC, aproveitei e fiz um curso de especialização. Fiz extensão com o Lauro de Oliveira Lima. Enfim, foi uma experiência muito rica,

porque fiz o curso e, ao mesmo tempo, como digo no Memorial, foi uma experiência importantíssima para mim, que vim lá da roça e de repente estava envolvido... Em São Paulo foi isso. Estudei bastante Piaget e dinâmica de grupos. O Carl Rogers, o Cartwright... havia uma porção de outros autores. Quando chegou ao final, fiz um trabalho de fim de curso sobre o tema da dinâmica de grupo e a escola. Lembro-me que fiz um trabalho que deveria ter publicado, mas não publiquei, um estudo para uma disciplina. Fiz um estudo sobre o livro do Piaget *Sabedorias e ilusões da Filosofia*, que li em francês. Quem tinha escrito um pouco sobre Piaget era a Maria da Penha Villalobos, um livro sobre a didática em Piaget, uma coisa assim. Eu tinha lido também um livro de Fougeirolas, *Porquê Filosofia?* Enfim, juntando essas coisas, consegui fazer a crítica do livro dele, porque ele era fundamentalmente um – como diria – um biólogo. Ele era muito mais pelo método científico, muito próximo do neokantiano Ernest Cassirer. De fato, não entendia o que era a filosofia e seu papel... O que é filosofia? Toda vez que criticava a filosofia, ele a criticava porque esta não lhe dava o que ele exigia dela: respostas científicas. Vários colegas em anos recentes o leram e acharam que eu devia publicá-lo, por sua validade ainda atual, mas acabei não publicando. Está entre meus guardados... Esse curso era como um curso de pós-graduação. Quem o tivesse feito podia fazer direto o doutorado. Optei por ir fazer o doutorado na França...

Bruno – Antes de você entrar na UEM... deixe-me levantar duas questões para você responder rápido. Primeiro, você já era marxista nesse período ou o marxismo só foi aparecer mais tarde? Segundo, que importância teve em sua vida pessoal e profissional toda essa experiência que você viveu no seminário?

Valdemar – Primeira questão: comecei a estudar Marx por curiosidade, ainda na Faculdade em Ijuí. A grande curiosidade, ou dúvida, era a seguinte: como conciliar as obras de Bigo, Calvez, grandes autores jesuítas, que escreviam para tentar

negar Marx por seus supostos equívocos científicos ou filosóficos, com a existência de personagens importantes para mim, que eram marxistas (Sartre, Oscar Niemayer)... Lembrome que pensava assim: como esses caras tão bons são marxistas? E Cuba? Cuba, para mim, era admirável! A Revolução Cubana sempre nos empolgou em Ijuí. A gente ia para piqueniques ou para o trabalho na carroceria do caminhão, cantando músicas cubanas, sempre. No meu imaginário foi muito legal! Mas daí, então, passei a estudar Marx para fazer um trabalho de fim de ano para uma disciplina, um trabalho sobre a alienação religiosa em Marx. Por isso li Calvez e Bigo e outros autores dos quais já não me lembro mais. Estudei para discutir a questão da alienação e da alienação religiosa, muito mais para entender e tentar fazer a crítica. Mas eu ainda não era marxista; estava apenas conhecendo. Na USP, quando fui para a USP, consigo ver, com a discussão política de marxistas e autores, que... Mas eu não diria que me tornei marxista tão rápido, porque tudo passou pelo meu envolvimento político, que começou ainda em Marau, no final do segundo grau. Em Marau, comecei a me envolver com discussões políticas, participava das semanas ruralistas organizadas pelo Consulado Americano de Porto Alegre, e comecei a ouvir muito Brizola, que era anti-imperialista, que fazia um programa semanal de rádio apelidado de "sextasferinas", quando governador do Estado... Teve a Campanha da Legalidade, em 1961, agosto, após a renúncia de Jânio e com a tentativa de impedir a posse de Jango Goulart, de que participei, em Porto Alegre, exatamente durante aquela semana toda. Alistei-me como voluntário na Campanha da Legalidade e comecei a me dar conta de que tinha alguma coisa errada no negócio dos americanos, da colonização, do imperialismo americano. Então minha politização começou... Eu já fazia programa de rádio em Marau, no qual a gente discutia essas coisas. Depois, em Ijuí, com esse envolvimento na organização de Movimento Comunitário de Base, a gente lia Marx. Também lia na organização popular, que era a JUC e a

JEC, das quais me aproximei, e que tinha muitos textos do padre Lima Vaz, que, se não era marxista, era neo-hegeliano de esquerda, e textos de Lênin etc. De tal forma que comecei aí. Eu diria que o marxismo tornou-se claro quando comecei a me vincular a grupos de esquerda, principalmente um grupo, na França, que publicava um boletim chamado SEUL (Serviço Europeu de Universitários Latino-Americanos). A gente combatia a ditadura, denunciava a tortura, os desaparecimentos, todas essas coisas aí. Sobre a influência do seminário na minha vida, aí tem várias coisas, mas a primeira delas é a disciplina do trabalho, do estudo. Aprendi a separar as coisas: a hora de estudar, estudar; a de trabalhar, trabalhar; a de jogar, jogar. E a capacidade de concentração. Lembro que às vezes o pessoal estava jogando pingue-pongue e eu, que sempre fui muito de leitura, pegava um livro de Júlio Verne ou de filosofia ou de literatura e sentava ali do lado. Ficavam jogando, tinha o barulho do jogo – tá-tá-tá – e eu lia sem problema. Outra coisa, no seminário, foi a cultura geral, a música clássica. Estudei música clássica o tempo todo. Lembro-me que, numa época, eu coordenava, aos sábados, audições das sinfonias de Beethoven. Fazia-se, depois, a discussão sobre a sinfonia, estudando, debatendo, comparando uma com outra. Enfim, todos aqueles autores clássicos: Beethoven, Mozart, Brahms, Verdi, Bach... Enfim, estudei muita música clássica. Só não me tornei um violinista, um pianista, porque não tenho talento para isso. Mas tentei clarineta, tentei violino, violão... Participei do coral em Ijuí. Então, cultura em geral, disciplina, concentração, como já falei. Basicamente foi isso.

Bruno – E toda essa oportunidade de estudos que você recebe...

Valdemar – Exato. Ah! A questão da tolerância, porque lá no seminário mesmo eu comecei a perceber que era discriminado por não ser italiano de pai e mãe. Com esta cor e cara, era considerado “pelo duro”... “Pelo duro” é quem é português de pai e/ou mãe ou negro ou índio... Quem não for

italiano de pai e mãe já é “pelo duro”, quer dizer, “cabelo duro” ou “pixaim”. Um irmão meu teve problemas sérios para namorar uma filha de italianos, lá na minha cidade natal, porque nossa mãe não tinha um tipo italiano, tinha cabelo bem preto, era Carmo Ribeiro, aquelas coisas... Ele não pôde namorar, teve que fugir com a moça!

Cesar – Com base na pergunta feita pelo Bruno, sobre sua opção política, aproveito para levantar uma questão que, na verdade, estava deixando para mais à frente. No livro da Magda Soares, *Metalinguagens*, ela diz que só se percebe o “risco do bordado” depois de finalizado o bordado. A pergunta que faço é a seguinte: estava clara para você esta opção política já naquele momento da história? Ao ouvi-lo falar, fico com a sensação de que você já tinha uma opção política bem definida e que se deixou conduzir por ela em toda a sua trajetória acadêmica. Isso está claro para você?

Valdemar – Eu me lembro de ter lido o livro da Magda e também quase todos aqueles autores de que ela fala. Quanto à trajetória política, percebo que tive oportunidades que outros não tiveram. Muitos estudaram no seminário, lá no RS, mas nem todos tiveram a oportunidade, a chance de ver e viver um Movimento Comunitário de Base, como era o de Ijuí, que era modelo para vários movimentos... Antes de Mário Osório falecer, um dia fui até lá e contei a ele o que havia colocado no Memorial. E ele disse: Vamos escrever, nós dois, sobre o Movimento Comunitário de Base? E eu respondi: Topo, na hora em que você quiser. Mas depois ele faleceu...

Bruno – Meu seminário, por exemplo, foi super conservador. Apoiamos a “Revolução de 64”; só um colega foi contra a “revolução”.

Valdemar – Ah! No memorial há aquele episódio, logo após o Golpe de 64, em que o Frei Matias, sendo eu responsável pela biblioteca do convento, encarregou-me de esconder os livros que poderiam ser considerados subversivos, caso a polícia militar

invadissem o convento... Separei uns trinta, sessenta livros, encaixotei-os e recebi a ordem de escondê-los em lugar bem secreto e que eu não falasse nem para ele. Escondi os livros e sei que só depois de muitos anos, já na França, eu lembrei: Pô, nunca falei para ninguém onde os escondi! Só sei que foi somente dez anos depois que falei para o pessoal: Tem uns livros escondidos lá e tal... Mas já tinham reformado o convento e já tinham achado... Mas, voltando àquela questão de política, eu tinha consciência disso. Saí de Ijuí, fui para Maringá, para Paranavaí, depois vim para São Paulo. Ali me senti em casa. Envolvi-me com isso, sempre achando que eu tinha que estudar para ser um intelectual do movimento, um militante que dominasse a teoria. Quando voltei para Maringá, o clima estava muito difícil...

Cleiton – Tem que contar um pouquinho disso aí!

Valdemar – Pois é, eu terminei o curso em dezembro e em janeiro saiu o concurso para professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que acabava de ser criada. Foi criada no dia 15 de janeiro (1970), pelo governador Paulo Pimentel. Foram três: Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Em junho de 2010 ele, eu e outros muitos fomos homenageados pelos 40 anos da UEM: ele recebeu o título *Honoris Causa* e eu fui um dos homenageados por ter sido o primeiro professor da universidade a sair para fazer pós-graduação no exterior. Bom, em janeiro de 1970 fiz concurso, passei e fui um dos primeiros professores a serem contratados pela UEM.

Cleiton – Isso em 1970.

Valdemar – Eu tinha 26 anos. Um dos primeiros professores do Departamento de Letras a dar uma disciplina pedagógica, Prática de Ensino, foi o José Dias Sobrinho. Fomos colegas... Houve eleição para chefe de departamento. Acho que éramos seis ou sete professores. Sei que, no primeiro turno, ficamos empatados, eu e o Wilson Martins; na segunda votação eu ganhei por quatro a três e me tornei o primeiro chefe do Departamento de Educação, como já tinha acontecido em

Paranavaí. Bom, em Maringá passei a lecionar disciplinas como Prática de Ensino, Didática (porque eu tinha chegado da pós-graduação em Educação) e Metodologia no Ensino Médio. Lecionei também na Escola Normal Secundária de Maringá. E comecei a batalhar uma bolsa da Capes, para a França, para fazer o doutorado, porque todos os colegas, como eu já disse, podiam fazer o doutorado direto sem fazer o mestrado. E fui para lá em setembro de 1970... Ah! Eu escrevi para três professores/ orientadores. Escrevi para uma professora da Universidade de Bruxelas, para o professor Paul Arbousse-Bastide, que tinha trabalhado na USP, por indicação da Bernardette Gatti e da Maria José Garcia Werebe. Elas me deram o endereço dele. Escrevi para ele, lá na França. Ele era da área de psicologia social e eu queria estudar dinâmica de grupo, essas coisas. Escrevi também para o Instituto de Piaget, em Genebra, e quem me respondeu, pelo Piaget, foi um dos auxiliares dele. Os três me aceitaram como orientando, tanto a Universidade de Bruxelas, quanto o Arbousse-Bastide e o auxiliar do Piaget... E aí fiz a opção por Paris, porque... Eu não me lembro bem qual foi a razão.

Cleiton – Então foi setembro de 1970? Você ficou pouco tempo em Maringá?

Valdemar – Fiquei até setembro, antes de ir para a França. Depois voltei: no meio de minha estada em Paris e no final... Em Paris eu não conhecia ninguém. Fui falar com o Paul Arbousse-Bastide. Ele falava português (tinha feito parte da Missão Francesa na USP). Aliás, acho que essa foi uma das razões de eu ter optado por Paris, porque não dominava muito bem o idioma. Fui falar com ele e ele percebeu que o que eu queria mesmo não era com ele, era com alguém de Nanterre, da Universidade de Paris X, com o Jean-Claude Filloux, com o Gilles Ferry ou com o Jean Maisonneuve... Um pessoal da Psicologia Social ligado à Educação. Fui então para Nanterre. Ao chegar lá, o “cara” me aceitou com a seguinte condição: Te oriento no doutorado, mas primeiro você vai fazer o mestrado,

porque você vem da área de Filosofia. Você não fez Pedagogia, só umas disciplinas. Ao invés de você fazer o doutorado, aqui, meio apertado, fica mais um ano ou dois e faz os dois: mestrado e doutorado. Achei uma boa ideia, mas pensei: Eu vim para fazer o doutorado; como vou dizer para a Capes que agora vou fazer mestrado? Achei que precisaria de ajuda para explicar à Capes. O Prof. Filloux se dispôs a fazê-lo, mas nem foi preciso: expliquei e o pessoal da Capes aceitou e pronto...

Bruno – No mestrado você faz um estudo sobre educação de adultos na França e em Cuba? Por que educação de adultos?

Valdemar – Porque uma das coisas que me incomodavam – o marxismo e a Revolução Cubana, como disse, sempre mexeram comigo – era que eu tinha no passaporte um carimbo que dizia “Válido para todos os países, menos para Cuba” [risos]... E o passaporte era azul, era passaporte diplomático. Bom, ao chegar lá, havia uma colega cubana na classe e uma francesa que trabalhava no Ministério do Trabalho, sei lá, alguém que tinha conhecimento sobre educação de adultos na França. E eu disse: Fazer um mestrado nessa área não me interessa. Eu quero conhecer Cuba, quero saber o que aconteceu nessa tal Revolução Cubana em termos de educação, na campanha de alfabetização etc. e na formação de adultos. Enfim, juntei-me a Denise Moaty e fizemos este estudo comparativo da educação de adultos num país capitalista avançado e num país socialista pobre. E com todos os cuidados, porque, um ano ou dois antes, Bourdieu já tinha escrito aquele famoso artigo sobre a comparabilidade em educação. Lemos e tomamos todos os cuidados. Fizemos e valeu como um dos trabalhos do mestrado. O segundo (a gente podia fazer duas monografias, chamava-se de *Mémoire*), foi uma reflexão sobre experiências de dinâmica de grupos de sensibilização, grupos de diagnóstico. A gente fazia estágios de uma semana a dez dias em instituições fechadas. Gente de todas as áreas: economistas, médicos, policiais, estudantes. Ficávamos todos esses dias sob coordenação de um

psicanalista, vivendo a experiência de viver em grupo. Dez dias num mesmo espaço. Ficávamos quatro, cinco horas, um olhando para o outro sem dizer nada. Enfim, como reagir a isso, como sobreviver, quando a imaginação faz com que o estudante pense que o policial é contra ele e vice-versa... E a gente analisava tudo isso. No final tínhamos que fazer um relatório crítico. Fiz um trabalho de cento e poucas páginas analisando essas três experiências, o que se aprende com isso e como isso é importante para... Três experiências, três estágios. Fiz três estágios. Desses três estágios eu fiz uma monografia, um *Mémoire*. Terminei o mestrado e comecei o doutorado. Quem me orientou foi o Jean-Claude Filloux; desde o mestrado foi meu orientador. Meus professores do mestrado, os mais importantes, foram Le Thanh Khoi, autor de um importante livro denominado *L'Industrie de l'Enseignement*. Vietnamita que se formou na Bélgica. Era professor de Economia da Educação e trabalhava na UNESCO. Outro foi o professor Jean Beaussier, professor de educação comparada, que fazia programas educativos de rádio e de televisão. Foi ele que me encomendou o primeiro artigo que escrevi em francês, publicado lá, na revista *Orientations*, sobre Paulo Freire e Oscar Lewis, este um antropólogo culturalista americano. Desafiou-me: *Vous connaissez Paul Frerrê?* Depois de um tempo caiu a ficha: Sim, Paulo Freire, conheço. E ele: Et Oscar Levís? Mais um tempo: Ah, sim, Oscar Lewis, conheço. E ele: Eles não têm a mesma concepção quando dizem que é necessário dar a palavra aos pobres? Referia-se à concepção de ambos sobre a cultura da pobreza e de como contribuir para sua superação. Respondi-lhe que precisava estudar melhor, que eu não tinha uma resposta imediata. Então ele propôs que eu escrevesse um artigo e que ele buscaria como publicá-lo. Procurei um amigo uruguaio, Alberto Silva, que fazia doutorado em Sociologia da Educação; juntamo-nos e fizemos o artigo, publicado no n. 47 de *Orientations*. Havia o Maisonneuve, que era o professor e grande autor da Psicologia Social... Enquanto fazia o mestrado, por

conselho de meu orientador, fiz diversas disciplinas da licenciatura em Ciências da Educação e Sociais, assim como havia feito na USP. Quanto ao doutorado, que iniciei logo em seguida, ele se compunha de uma única turma de doutorandos e de uma única equipe docente, formada pelo conjunto dos orientadores, que tinha um único seminário semanal, durante todo o dia de quinta-feira.

Cleiton – E havia alguma programação?

Valdemar – Fazia-se a partir das necessidades dos projetos de cada um dos doutorandos. A depender disso, definia-se a programação: o estudo de um método de estudo da história; uma abordagem da análise de conteúdo; uma discussão sobre análise institucional. Convidavam-se especialistas. Faziam-se visitas a instituições ou se frequentavam seminários específicos de especialistas em outras universidades. Todos juntos montavam o programa. Cada um fazia sua opção por alguma disciplina complementar no Programa ou em outra universidade, com professores como Pierre Bourdieu, Jaqueline Palmade, Viviane Isambert-Jamati etc. Assim evoluía o curso, ao menos durante um ano ou um ano e meio. Depois era o desenvolvimento do projeto de tese, a pesquisa de campo, a análise, interpretação, redação, defesa.

Cleiton – Quando você terminou o doutorado?

Valdemar – Comecei o doutorado em meados de 1972. Quando comecei a fazer a pesquisa de campo – meu tema era a representação da formação pedagógica dos professores do primeiro e segundo grau de Maringá/Londrina, de três áreas: geografia, letras e matemática – precisei vir ao Brasil para aplicar questionários, fazer entrevistas. Vim em 1973, voltei para Maringá, para passar um ano, um ano e pouco. Reassumi a chefia do Departamento de Educação, dei aulas, poucas, mas fiquei liberado para fazer a pesquisa. Apliquei trezentos questionários a trezentos professores e fiz uma entrevista com dezessete professores, isto é, uma amostra de professores de

Londrina e Maringá. Ah, já no final daquele ano voltei a Paris para uma orientação. Em Maringá, comecei a análise do material coletado e foi chegado o momento de eu retornar a Paris, onde, durante mais um ano e pouco, fiz a análise e interpretação do material, redigi a tese e a defendi em 30 de janeiro de 1976. No total, entre mestrado e doutorado, levei quatro anos e meio e, com essas interrupções, um pouco mais.

Cleiton – Você trabalhou com representação com base em quais autores?

Valdemar – O básico foi o Serge Moscovici e seus estudos de representação. E um pouco da psicanálise de Freud. Diversos autores usavam a psicanálise para analisar a representação da doença e da morte, a relação professor-aluno, como é o caso da tese/ livro da esposa de meu orientador, Janine Filloux, intitulado *Du Contrat Pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques a une jeune-fille qui aime les ails* (Do contrato pedagógico ou como fazer uma menina que gosta de alho gostar de matemática). Assim como no Contrato Social de Rousseau, estabelecer-se-ia entre professor e alunos um contrato pedagógico tácito que orientaria a relação e o fazer da sala da aula.

Cleiton – Defendida a tese em janeiro de 1976, você voltou para Maringá?

Valdemar – Voltei para Maringá e permaneci lá até 1980. Mas a partir de julho de 1979, agosto, comecei a lecionar uma disciplina quinzenal na Federal de São Carlos, no mestrado. Saía de Maringá, ia dar essa aula de quinta-feira e voltava para lá. A opção por São Carlos foi... Eu vim fazer um seminário... Um de meus colegas de Maringá estava fazendo o mestrado na UFSCar e sugeriu que eu fosse convidado para fazer um seminário sobre minha tese. Vim, convidado pelo Bento Prado. Nesse momento, o Saviani já tinha saído de lá; também o pessoal da Fundação Carlos Chagas – Bernadete Gatti, Miriam Warde, Maria Amélia Goldenberg, Maria Luíza Ribeiro. Albertino Rodrigues, que era das Ciências Sociais e tinha assumido provisoriamente a

coordenação – chegou para mim e disse: “Olha, você tem doutorado. Não quer vir para cá?” E eu: “Então, eu vou pensar, porque tenho que cumprir meu prazo lá na UEM. São quatro anos”. Quando o prazo estava para vencer, fui indicado pelo reitor da UEM (antigo colega do Edson Machado, que havia deixado a Capes para assumir a Secretaria de Educação no último governo do Ney Braga) para ser diretor do Centro de Formação de Professores do Paraná. Essa indicação foi uma forma de o reitor da UEM livrar-se de mim, porque eu havia liderado a criação da Associação de Docentes da UEM, contra a sua vontade. Fui lá, enfim, dar uma olhada. Eu era de esquerda, me considerava marxista e pensava: como é que vou trabalhar para o Nei Braga, para aquela turma da Arena? Não aceitei e voltei para Maringá. Antes de anunciar minha decisão ao reitor, como havia esse convite da UFSCar, liguei para o Prof. Albertino e disse: “Olha, aquele convite está de pé?” E ele disse: “Tá, deixa eu voltar para casa [estava dando aula na ESALQ, em Piracicaba] e eu converso com a Câmara Departamental hoje à tarde. Hoje à noite você me liga que eu te dou uma resposta”. Liguei à noite e ele disse: “Ok, positivo, o pessoal falou que pode vir”. Então, cheguei para o reitor e disse assim: “Olha, não posso aceitar o convite para assumir o cargo de Curitiba porque estou sendo convidado para atuar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar”... Eu tinha um convite, também, do José Dias Sobrinho, da UNICAMP. Na dúvida, fui falar com Dermeval Saviani, lá na PUC-SP. O Dermeval me falou da Unicamp e do projeto novo da UFSCar. Acabei optando pela Federal de São Carlos. Fui para lá e logo quiseram me candidatar para a direção do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Não aceitei. O Paulo Nosella, que tinha sido contratado junto comigo, aceitou e foi eleito... Naquela época a Federal estava começando e tudo era possível. Os reitores eram sempre de fora. De tal forma que eu fiquei em Maringá até o final de 1979, cumpri meu prazo dos quatro anos e em janeiro ingressei na

UFSCar em regime de tempo integral. Assumi disciplinas, orientações e, um ano depois, já era coordenador do Programa...

Bruno – Posso intervir? Você fala no seu Memorial desses treze anos em que trabalhou em São Carlos. Você fala em duas fases: uma você considera a fase difícil, que é essa que vai de 1980 a 1985. Eu cheguei lá em junho de 1986. E a segunda que você diz ser a da boa colheita. Fale um pouquinho desses elementos.

Valdemar – A fase difícil foi... Cheguei lá em 1980. Estávamos vivendo nacionalmente o movimento de democratização interna das universidades. Queríamos eleger os reitores. Estávamos sob a vigência da Lei da Lista Sêxtupla ou do Capitão Azevedo (reitor/ interventor da UnB), que foi criada exatamente para o Capitão de Mar-e-Guerra... E lá na Federal de São Carlos, até então, nós tínhamos tido quatro reitores. Quando cheguei, em 1979/1980, o reitor era o Saad. Depois de minha chegada, teve uma primeira eleição para vice-reitor, lá no final de 1981... Lista sêxtupla: Vardecí Gama, Maurício Prates, Gilberto Della Nina, Henrique Krieger, Pedro M. Lacava e Wagner Rossi. Mas não houve nomeação de vice-reitor até 1983, quando se instalou a crise na reitoria da UFSCar. Eu militava na ADUFSCar, da qual fui vice-presidente e presidente pouco tempo depois de ter chegado à UFSCar. A ADUFSCar havia sido criada em 1978, com Yeda de Carvalho como primeira presidente. O Newton Lima Neto foi o segundo. Depois do Newton, queriam que eu me candidatasse, mas eu propus o Flávio Picchi, que era da mesma formação do Newton. Eu acabara de assumir a coordenação do PPGÉ. Ele assumiu como presidente e eu, como vice. No ano seguinte, invertemos os postos. Nesse período, o mandato do Saad Hossne venceu. Começamos a batalhar, então, para fazer a eleição direta. Fizemos uma eleição direta com três candidatos: ele, o Rogério Cerqueira Leite e o Maurício Prates (ambos da UNICAMP). O Saad ganhou com setenta e poucos por cento dos votos e nós tentamos sustentar a eleição dele. Entretanto, a ministra da Educação Esther Figueiredo Ferraz não aceitou e propôs que

fizéssemos uma lista sêxtupla. Muito a contragosto, fizemos a lista com seis nomes, que, na época, eram todos de fora: Dalmo Dallari, Carlos Franchi, Carlos Guilherme Mota, Modesto Carvalhosa, Aziz Ab'Saber e Bolívar Lamounier...

Cleiton – E a Marilena Chauí, não estava no meio?

Valdemar – Não, a Marilena Chauí foi um dos nove candidatos, mas não entrou na lista sêxtupla. A ministra Esther não aceitou nenhum dos nomes, alegando que não os conhecia... e determinou que fizéssemos outra lista. Recusamos. Então foi nomeado, como reitor/interventor, o vice-reitor da USP, Antônio Guimarães Ferri, que a gente apelidou, depois, de Toninho Malvadeza ou L, porque ele era baixinho e tinha um pé grande... [risos]. Ele foi interventor durante um ano. E nesse período havia o Conselho Universitário, que era formado por uma maioria de membros eleitos. Eu era presidente da Associação e um dos representantes titulares dos professores adjuntos (doutores). Com isso, coordenei, de alguma forma, toda a resistência ao interventor no Conselho. Fazíamos reuniões por nossa conta. Fazíamos abaixo-assinados para autoconvocação, montávamos a pauta. Quando o presidente (Prof. Ferri) apresentava a pauta, solicitávamos que pusesse em votação e conseguíamos modificá-la normalmente. Depois de um ano, ele teve um infarto do miocárdio e pediu para sair... Então negociamos... Concordamos em fazer outra lista. Para essa concorreram nove candidatos, tendo eu sido candidato pelo movimento docente. Fiquei em terceiro lugar. No processo de lista sêxtupla com seis candidatos, fica em primeiro alguém cujo nome se faça presente mais vezes na lista de até seis nomes formada pelos eleitores. Quando são nove candidatos, numa lista que vai da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita, a tendência é que um tipo médio, de nenhum dos extremos, seja o mais vezes votado, ficando em primeiro lugar, pois não havia pesos para a ordem na votação... De tal forma que o Munir Rachid, que era um cara legal, tranquilo, nem de

direita, nem de esquerda, ficou em primeiro e foi nomeado. Aí ele assumiu e as coisas começaram a melhorar. Assumiu de 1984 a 1988. O vice-reitor foi o Sebastião Kuri. Ajudei o Munir a montar a equipe de reitoria, porque ele chegou à minha sala um dia e me disse: Olha, eu preciso fazer um programa de gestão, porque não fiz, não preparei e vi que você tem um plano bem estruturado... Eu lhe disse: Mas você não tem um esboço de plano? Você não foi candidato? Ele falou: Eu fui, mas só aceitei a candidatura, me candidataram... Eu havia montado o meu plano junto com os colegas do “movimento docente” e me dispus a ajudá-lo. E ele: Você não quer ser meu chefe de gabinete? Montamos uma equipe. Eu disse: Chefe de gabinete não, mas se quiser eu ajudo a montar a equipe. Aí ajudei a montá-la, e o primeiro nome que lhe sugeri foi o da Maria de Lourdes (Malu) Bontempi, nossa secretária da Pós em Educação, para o lugar do Fernando Porto, dos Órgãos Suplementares, aliado dos curadores da Fundação (FUFSCar). De tal forma que, a partir de 1986, 1987, por aí, as coisas começaram a melhorar. Depois, em 1988, foram eleitos o Sebastião Kuri como reitor e o Newton Lima Neto como vice. Foi quando comecei a escrever a história da UFSCar, que tentava desde 1983. Ah, por que escrevi a história da universidade? Porque em 1988, quando o Sebastião assumiu a reitoria, na primeira reunião do Conselho de Curadores da Fundação, do qual ele participava, ele assumiu a Presidência. Até então o reitor não fazia parte; depois passou fazer parte apenas como membro, e somente quando o Sebastião assumiu a reitoria, em 1988, 1989, é que o reitor passou a assumir sua presidência. Ao fazê-lo, cabia a ele autorizar a leitura das atas desse Conselho. Durante seis anos eu havia tentado lê-las, mas não consegui autorização. Esse Conselho, que no início da Universidade fez as vezes de Conselho Universitário, durante quase dez anos, até se criar o Conselho Universitário em 1978, 1979, não me autorizava a ler essas atas. Sabiam de que lado eu estava, que eu tinha minha interpretação, minha leitura e que, de alguma

forma, liderava a resistência da Universidade contra seus “desmandos autoritários”. Nem com solicitação do Conselho Universitário eles me autorizaram. Isso está no meu livro; essa história está toda ali. Então o Sebastião assumiu a presidência e ato imediato me ligou para dizer: “Valdemar, agora você vai escrever a história de UFSCar!” E eu: “Você conseguiu as atas?” E ele: “É! Eu assumi a Presidência do Conselho... e tal...”. Bom, a partir de então as coisas melhoraram na administração. O grupo que havia passado pela associação de docentes assumiu a reitoria e está lá até hoje. Vejam: esse grupo começou em 1977, 1978, na Associação de Docentes; assumiu a reitoria, digamos, em 1988, e a Prefeitura Municipal em 2000. Liderou uns 20 anos a Associação. Vai para 24 anos na reitoria e 12 na prefeitura de São Carlos... O mesmo grupo!

Bruno – Mas antes de escrever a história da UFSCar você participou de uma pesquisa comigo. Fale um pouco sobre isso.

Valdemar – Em 1986, quando o Bruno ingressou na UFSCar, numa das primeiras conversas que tivemos, ele me disse: Olha, tem aí a Acácia [Kuenzer] no INEP... Tinha um programa de pesquisa, no INEP, que se chamava Diagnóstico Educacional, e o Bruno me propôs trabalharmos juntos fazendo um diagnóstico do estado de São Paulo. Inicialmente a ideia era fazer uma pesquisa, um diagnóstico da educação no estado de São Paulo.

Bruno – É, tinha um documento-base sobre o que se entendia por diagnóstico educacional preparado pelo Saviani, pelo Arroyo e pelo Cury. E eu tinha realizado essa pesquisa, Diagnóstico Estadual da Educação no Mato Grosso, junto com o Nicanor Palhares.

Valdemar – Então ele me convidou e, aos poucos, fomos restringindo o estudo ao ensino noturno, a uma série de ensino noturno e só no município de São Carlos. Fizemos essa pesquisa, junto com o Newton Ramos de Oliveira e uma porção de auxiliares de pesquisa. O relatório final intitulou-se: Na escola dos trabalhadores o trabalho não entra. Este era o título que,

depois, no livro, mudou para *O ensino noturno e os trabalhadores* (editado pela EDUFSCar). Esse foi o meu primeiro livro, embora editado depois do que escrevi sobre a UFSCar, *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. Este inaugura as edições da EDUFSCar e foi coeditado pela Estação Liberdade (SP).

Bruno – Observando seu curriculum, notamos que você trabalhou 13 anos na UFSCar e 17 na UNIMEP; que você escreveu 52 artigos, dos quais 36 na UNIMEP; produziu 42 capítulos de livros, dos quais 40 na UNIMEP; escreveu 10 livros, dos quais 8 na UNIMEP; orientou 32 mestrados, 21 dos quais na UNIMEP, e 17 doutorandos, 15 dos quais na UNIMEP. Então, professor, o que você tem a dizer de sua estadia na UNIMEP? E por que você foi bem mais produtivo na UNIMEP do que na UFSCar?

Valdemar – Essa questão pode ser vista de várias maneiras, isto é, por que, apesar de ter vindo para a UFSCar da UEM e ter recusado um trabalho na Secretaria de Educação do Paraná, com a justificativa de que eu queria me dedicar à vida acadêmica (não tinha feito mestrado e doutorado na França para me tornar um administrador, mas para me tornar um pesquisador, um professor, e minha opção foi essa) não produzi tanto na Federal? Porque na Federal, já no segundo ano, assumi a coordenação do Programa de Pós em Educação; porque vivi treze anos na UFSCar quando ela passou por crises políticas institucionais muito significativas e desde minha chegada me envolvi com essa política, entre outras razões. Assumi a coordenação de um Programa que precisava ser credenciado, fui vice e presidente da ADUFSCar, representante dos adjuntos no CONSUN por 8 anos e, em 1984, fui candidato a reitor; de alguma forma coordenei a luta de resistência do Conselho Universitário contra a intervenção federal; coordenei a criação do Departamento de Educação que chefei por cinco anos. Ou seja, meu envolvimento na prática política institucional esteve muito acima do que ocorreu aqui na UNIMEP. A pesquisa, na UFSCar, ficou por conta de um envolvimento no qual o Bruno teve participação muito importante. Minha produção deu-se num nível muito razoável para

as circunstâncias, mas não consegui, até 1992, 1993, publicar nenhum livro. Eu me lembro que em meu concurso para professor titular, uma das observações de um dos membros da banca (salvo engano, o Frigotto) é que estava na hora de eu transformar todos aqueles relatórios de trabalho e pesquisa em livros, publicações. Depois, minha decisão de me aposentar, tendo em vista a UNIMEP, deu-se também numa conjuntura política muito interessante. Quando o Sebastião Kuri assumiu a candidatura a reitor e o Newton Lima Neto, a vice, eu deveria ter, por proposta dos colegas, assumido a candidatura para a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. Como esta candidatura também coincidiu com uma proposta dos colegas, na ANPED de Porto Alegre, para que eu fosse candidato a representante da área junto à CAPES, isso em 1987, fiz a opção pela candidatura para a CAPES e abri mão da candidatura à Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. Quem me substituiu na chapa foi o Gil Figueiredo... Aquela chapa ganhou e todos os candidatos foram nomeados. Depois, quando o Newton, vice-reitor, se candidatou a reitor, em 1992, ele e o grupo de apoio quiseram que eu fosse candidato a vice. Neste momento eu tive que, mais uma vez, tomar uma grande decisão, parecida com aquela que tomei quando deixei a UEM para vir para UFSCar, que foi a seguinte: eu não era titular, tinha uma produção que eu considerava abaixo das minhas potencialidades, não tinha nenhum livro publicado, achava que aquele propósito meu, de me tornar um pesquisador importante na minha área ainda não tinha se realizado e fiquei diante de um dilema: o de aceitar a candidatura e me tornar um administrador universitário, vice-reitor, depois possivelmente candidato a reitor...

Bruno – Depois prefeito da cidade... **Cleiton** – Caminho natural... [risos]

Valdemar – ... e, de outro lado, não aceitar a candidatura, me aposentar, me dedicar à pesquisa... porque eu já tinha 32 anos de serviço e com 30 já poderia ter me aposentado... E surgiu a ideia de sair de lá, porque havia concurso aqui na UNIMEP, abertura do doutorado, e havia certa expectativa de

que, se eu viesse para cá, poderia contribuir bastante para esse doutorado... Então não foi fácil essa decisão de chegar ao Newton e aos demais colegas e anunciar que eu não aceitaria a candidatura, que pensava em fazer concurso para titular, depois me aposentar e fazer um concurso em outra IES – à época eu também pensava em prestar concurso na Federal do Paraná ou na Federal de Santa Catarina – mas, enfim, tomei a decisão de me aposentar e enfrentar esse concurso que estava previsto aqui para o mês de janeiro.

Cleiton – De que ano, Valdemar?

Valdemar – Janeiro de 1992. O concurso para titular, na UFSCar, foi ao final de janeiro, mas quando eu vim participar da entrevista, no início do mês, eu já estava com toda documentação pronta. Então foi só fazer uma cópia e entregar. O próprio Memorial eu pude apresentar aqui no concurso, porque eu o tinha preparado para o concurso de titular. Com isso fui selecionado, aqui, junto com o José Maria e com o Fontanella. Classificado em primeiro lugar... Com a experiência que eu tinha lá de treze anos de pós-graduação e de coordenação do Programa... Bom, essa decisão de não aceitar concorrer à vice-reitoria da UFSCar, de optar por ser professor e pesquisador, fez com que, ao vir para a UNIMEP, isso pesasse no meu modo de encarar o trabalho de ensino e pesquisa. Passei a me sentir na obrigação, quase moral, ética, de mostrar aos meus amigos de São Carlos que aquela decisão, ou os argumentos que então utilizei, não eram mero pretexto, eram reais e foi isso, em grande medida, o que me fez chegar até aqui. Primeiro, desde o momento da contratação, como condição para a contratação... sei que, em uma conversa que tive com o Prof. Davi, coordenador do PPGE/UNIMEP, eu disse: “Eu aceito vir para cá, contanto que, durante dois anos, pelo menos – eu preferiria quatro – eu não assuma nenhuma responsabilidade administrativa, porque tenho compromissos comigo mesmo, com você, com o Bruno e com o Newton, de produzir um livro, dois livros...”. Eu tinha a história da UFSCar, que era meu

compromisso primeiro; outro era a pesquisa sobre o ensino noturno. E nisso fui respeitado até certo ponto. Até um ano e meio, mais ou menos, consegui me dedicar e tive tempo suficiente para trabalhar no livro sobre ensino noturno e redigir o livro sobre a história da UFSCar. Em 1993, como eu tinha terminado esses dois trabalhos, pintou a necessidade de eu assumir a coordenação do Programa, porque a proposta da criação do doutorado estava meio complicada, o parecer da comissão tinha sido negativo num primeiro momento. Pedia-se que a gente melhorasse a proposta. Junto com o João dos Reis – o João já estava bastante envolvido nesta questão –, conseguimos montar uma nova proposta... O João, o Júlio Ferreira e eu formamos um trio, montamos uma comissão que reestruturou a proposta de doutorado. Propusemos ao colegiado a reestruturação de todo o currículo. Foi então que criamos disciplinas obrigatórias do doutorado e do mestrado. Até então não havia disciplinas obrigatórias e eu passei a me envolver exclusivamente com o Programa, com ensino e pesquisa, com a coordenação do Programa. Essa coordenação, por exemplo, eu assumi com a seguinte condição: Tudo bem, vocês acham que eu tenho condições de contribuir para que ele seja credenciado, por conta da minha experiência no ensino superior... – enfim, aquelas coisas que sempre se dizem nessas horas. Eu aceito, contanto que, no mesmo dia em que este Programa for credenciado, eu possa deixar a coordenação. Era assim: dois anos ou quando saísse o credenciamento. Um ano e quatro meses depois de eu ter assumido a coordenação, o Programa foi credenciado. Lembro-me que, no mesmo dia em que a notícia chegou, fiz um ofício para todo mundo, dando a notícia e convocando a reunião do colegiado na qual apresentei minha demissão.

Bruno – O doutorado foi criado em 1992 e credenciado em...

Valdemar – Em 1994, só em 1994. Seguiu aquele processo normal: foi, voltou, reformulou-se e foi aceito. O doutorado iniciou suas atividades em março de 1992. Comecei em março de 1992. Por conta de um convênio entre a UNIMEP e a UFSCar, havia possibilidade de professores da UFSCar darem disciplinas

aqui. Como já tinha sido aprovado nesse concurso de janeiro de 1992, assumi uma disciplina aqui, todas as sextas-feiras. Eu recebia meia diária e lecionava uma disciplina de Filosofia e Educação, algo assim, ali na UNIMEP Centro, durante o primeiro semestre, enquanto me decidia pela aposentadoria. Em julho me aposentei. No mesmo dia em que saiu minha aposentadoria fui contratado aqui em tempo integral (14 de julho de 1992). Então foi assim, tudo isso fez com que eu me tivesse dedicado muito... Continuei me envolvendo com a Associação de Docentes, mas apenas como representante no Conselho de Representantes da ADUNIMEP. Meu tempo foi todo dedicado ao Programa. Eu vivi esse Programa, eu diria, os dezessete anos, de forma integral. Então, foi isso.

Cleiton – Tanto em Paranavaí quanto em Maringá você trabalhou com as chamadas disciplinas pedagógicas. Ao vir para São Carlos, você foi para a Filosofia e Educação. É isso?

Valdemar – Na Federal de São Carlos comecei lecionando a disciplina Problemas de Educação Brasileira (algo assim, tenho que ver no Lattes) durante o segundo semestre de 1979, no mestrado. Depois comecei a lecionar disciplinas que tinham um pouco a ver com disciplinas pedagógicas. Eram do mestrado. Essa foi a caminhada. Então fui abandonando um pouco a questão da formação de professores, que era o tema da minha tese, para me envolver, primeiro, com a alfabetização de adultos. Trabalhei quatro ou cinco anos com a alfabetização de adultos ou, melhor, com a educação popular. Depois, com a chegada do Bruno, passei a me envolver com a pesquisa sobre ensino noturno, políticas públicas de educação. A partir de 1983 – vejam, cheguei lá em 1980! –, com o meu envolvimento na política institucional, com a democratização interna, escrevi meu primeiro artigo: “Crise de poder na UFSCar: descaminho de um modelo?”. Algo assim... Fiz um artigo em torno da seguinte questão: por que uma fundação universitária como a UFSCar (que era uma fundação que, por princípio, deve ser mais flexível, mais adequada para resolver

certos problemas administrativos e institucionais) era tão autoritária? Isso se identificava na UnB... Algumas universidades fundacionais passaram por regimes internos muito mais autoritários do que as autarquias, que eram a forma anterior de organização universitária. Nesse artigo, para defender essa tese, estudei a origem das fundações e descobri o Relatório Atcon e li os Relatórios da Comissão MEC/USAID. A partir daí, levantei a hipótese de que a ditadura militar se aproveitava de seu poder para transformar as fundações numa forma de organizar uma universidade mais autoritária, mais rígida, do que as próprias autarquias. Esse artigo, publicado na *Educação & Sociedade* (n. 21, mai./ago. de 1985), foi o núcleo da história que escrevi sobre a criação da UFSCar, a história da UFSCar e da adoção do modelo fundacional na universidade brasileira, que é o livro *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*, que escrevi seis ou sete anos depois. O fulcro desse livro, que foi financiado pela FAPESP/CNPq, retomou a hipótese desse artigo de 1983. Então, em 1983, saiu meu primeiro artigo, minha primeira preocupação com a história da universidade, com a história da reforma universitária no Brasil. De lá para cá, de 1983 até hoje, são 27 anos em que meu tema de pesquisa é a universidade.

Bruno – Antes de entrar nesse assunto, quero levantar mais uma questão: eu ingressei na UFSCar em junho de 1986; e quando lá cheguei, lecionei “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação”, no mestrado, junto com você, o Nosella e a Ester Buffa. O Ramon Peña Castro, que entrou na mesma época, lecionava “Fundamentos Sociais e Econômicos da Educação”. A disciplina que lecionávamos fazia um percurso histórico-filosófico entre os clássicos, desde Platão até os pensadores contemporâneos, e era lecionada no primeiro e no segundo semestres. Eu queria saber se essa disciplina teve alguma influência, posteriormente, em sua docência e, também, na própria constituição do currículo do PPGE da UNIMEP.

Valdemar – Sem dúvida, e de tal forma que, quando cheguei aqui, a proposta de criar disciplinas básicas tinha muito a ver com

essa experiência, não só essa disciplina que tratava da questão do Estado, das classes, das ciências. Eram vários aspectos das ideias filosóficas, a partir de *Os trabalhos e os dias* de Hesíodo, de *A política* de Aristóteles, de *A República* de Platão, *dos Evangelhos e das Cartas dos Apóstolos* sobre a questão da escravidão; depois, alguns autores latinos e ainda Agostinho, Tomás de Aquino. Enfim, isso me deu a ideia da criação da disciplina “Teoria do Estado e da Educação”. O João dos Reis propôs que a gente montasse uma disciplina; eu lhe disse: Olha, eu tenho uma boa experiência. É pena que esta seja uma disciplina semestral; se fosse anual eu proporia um programa parecido com o da disciplina obrigatória lá de São Carlos; sendo semestral, vamos ver onde poderá começar. E começamos com Locke. Mas para iniciar com Locke precisamos antes estudar a Ideologia alemã, pela questão do método, e depois Locke. E daí em diante, Rousseau, Adam Smith. Enfim, esta foi a disciplina na área Educação que lecionei com o João por uns dois ou três anos, nem lembro direito, porque depois ele foi para a PUC-SP (e lá permaneceu por vários anos) e eu, também, por um semestre, onde acabamos lecionando essa disciplina juntos. Depois, a Miriam J. Warde propôs que eu me mudasse para lá, mas optei por não mudar e ficar só aqui... Continuei a lecionar essa disciplina no PPGE/UNIMEP até me aposentar. Tanto a Teoria do Estado, quanto as disciplinas obrigatórias de Epistemologia da Educação, que cuidam do pensamento pedagógico clássico, de alguma forma se servem da experiência daquela disciplina obrigatória central do doutorado e mestrado de São Carlos.

Bruno – No PPGE da UFSCar não tínhamos os núcleos de pesquisa. Seria interessante você falar um pouco sobre sua linha de pesquisa na pós-graduação, porque foi aí que você se tornou mais conhecido nacional e internacionalmente, não é professor?

Valdemar – Pois é. Como eu dizia, em 1983 escrevi um artigo no calor da luta na UFSCar, porque eu precisava entender a questão que estávamos vivendo. Aliás, o rascunho desse artigo

serviu também como apresentação e defesa perante a Comissão de Inquérito Administrativo, do Conselho Federal de Educação (CFE), instaurada porque nos recusávamos a aceitar a fazer nova lista sêxtupla, depois de uma primeira frustrada. O CFE, além de o MEC ter colocado um interventor na UFSCar, criou uma Comissão de Inquérito Administrativo para verificar o problema que nós apontávamos crescer entre o Conselho de Curadores da FUFSCar e o Conselho Universitário. E eu, como ex-presidente da ADUFSCar e membro do Conselho Universitário, fui indicado por alguém lá, não sei se foi o interventor, para ser ouvido pela Comissão. A Comissão me chamou e eu, antes de ir dar o meu depoimento, resolvi passar na sala do professor Abib, que era o chefe do meu departamento, e convidá-lo a me acompanhar como testemunha (porque eu achava que não deveria ir sozinho). E ele foi. Passei na minha sala, peguei aquele artigo que estava em rascunho e quando me perguntaram como eu interpretava o que estava acontecendo, o que eu achava de tudo, eu disse: Ao invés de falar de improviso, rascunhei aqui um artigo que acho que tem tudo a ver com a pergunta. E li partes daquele artigo para a Comissão. Quando terminei, eles me fizeram mais algumas perguntas. Eu trabalhei contigo [Bruno] e com o Newton Ramos de Oliveira durante três ou quatro anos, mas a ideia de escrever a história da Federal não esmoreceu, mantive-a firme. Mas eu tinha certeza de que as atas do Conselho de Curadores da FUFSCar eram uma peça fundamental para eu poder escrever essa história. Sem elas haveria um vácuo, um vazio. E quando terminamos o projeto do INEP sobre o ensino noturno, penso que lá por 1989, e você me convidou para trabalhar com a Teoria Crítica, eu, naquele momento, já tinha o sinal verde do reitor para acessar as atas... Eu já estava convencido de que meu caminho era escrever a história da universidade. Ao escrever a história da Federal de São Carlos retomei a questão dos acordos MEC-USAID, da Reforma Universitária de 1968, toda a batalha por transformar as autarquias em fundações durante a ditadura

militar. Fui a Brasília para consulta de artigos e encontrei o arquivo completo do acordo MEC-USAID lá no Conselho Federal de Educação. Quarenta e oito caixas de documentos! Pude ler, no Diário do Congresso, o relatório de quinhentas páginas da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a Educação Superior de 1967- 1968, cujo relator foi o Dep. Lauro Monteiro da Cruz, que foi o relator das leis que criaram a UFSCar e a UnB. Após deixar a Câmara, tornou-se presidente do Conselho de Curadores da FUFSCar por dezenove anos.... Bom, mas o que eu queria dizer é que, aos poucos, por razões político-institucionais, comecei a me envolver com a história da universidade e vi que era um campo muito interessante de investigação. A partir da história da UFSCar cheguei aqui. Quando havia terminado a história da UFSCar e o livro já estava publicado, mais uma vez – sempre algum colega me propõe alguma coisa –, o João dos Reis me propôs que fizéssemos um projeto sobre o ensino superior privado no Brasil. Daí nasceu o projeto que veio a ser conhecido como “As novas faces da educação superior no Brasil”, que deu origem a um livro. O projeto inicial era sobre o ensino superior privado, mas aos poucos nos demos conta de que tínhamos que discutir a reforma do Estado, aquele Plano Diretor da Reforma do Estado, do Bresser Pereira, e aos poucos o transformamos num projeto e livro que tratavam exatamente da reforma do Estado e da educação superior, nesse contexto e também no da mudança da economia. O título ficou *As novas faces da educação superior no Brasil – reforma no Estado e mudança na produção* (EdUSF, 1997 na primeira edição; na segunda, Cortez e EdUSF, 2001).

Cleiton – E a ligação como GT 11 da ANPED? Você está envolvido com este núcleo de política da educação superior?

Valdemar – Exatamente. Já quando escrevi aquele artigo, em 1983, sobre a crise de poder na UFSCar, comecei a me aproximar do GT 11. Depois me aproximei de outro GT, que tratava da educação básica, por conta da pesquisa sobre o ensino noturno.

Mas realizei a pesquisa sobre a história da Federal de São Carlos, financiada pela CAPES, pelo CNPq e pela FAPESP. Aí, sim, fui de vez para o GT 11, de Política de Educação Superior e, passado um ano ou dois, assumi a coordenação desse GT.

Cleiton – E membros desse GT é que vão fazer parte daquele grande projeto? Fale um pouco dele!

Valdemar – Eu me envolvi com o GT lá por 1992, logo que cheguei aqui e, em 1994, houve um primeiro projeto, se não me engano, coordenado pela Laura Vasquez (UFMG) e pelo Niuvenius Paoli (UNICAMP), que visava criar um grupo que estudasse a produção científica da educação superior no Brasil, constituísse um grande banco de dados. Essa ideia levou uns dois anos para se efetivar e, em 1996, acredito, estruturou-se a ideia, que prevaleceu no projeto e envolveu dez, quinze, dezesseis pesquisadores e outros tantos auxiliares de pesquisa, bolsistas, que resolveram montar um banco de dados sobre a produção científica no Brasil, da Reforma Universitária de 1968 até 2004. Inicialmente era até 1996, mas a cada ano que passava a gente ia ampliando. Para fazer essa análise, primeiro levantamos trinta e poucas revistas nacionais que tivessem publicado sobre educação superior, sendo a mais antiga delas a RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), para ver a produção científica sobre educação superior nessas revistas, depois em livros, teses e dissertações. Para fazer esse inventário, formulamos 15 categorias temáticas e, para cada categoria temática, uma média de três a quatro subcategorias. Eram cerca de 70 subcategorias temáticas. Com essas categorias e subcategorias pudemos classificar os artigos dessas revistas, fazer-lhes um resumo descritivo/analítico e publicar uma coletânea sobre as revistas. Com a Marília Morosini, coordenei essa primeira coletânea do Grupo Universitas/Br. Um breve parêntese: Universitas-Br... fui eu quem sugeri esse nome latino, e a “briga” se deu com alguns cariocas... que não conseguiam falar Universitas... com acento no “e” e falavam Universítas... [risos]. Mas hoje todos conseguem falar com

acento latino... Então é isso: envolvi-me com essa pesquisa cujo projeto foi sendo renovado, sob a coordenação da Marília Morosini (UFRGS; depois ULBRA; depois PUC-RS). De tal forma que este grupo se mantém. Encerrado esse projeto, criou-se um novo, ao qual já não me filio, porque me aposentei e resolvi dele me afastar, talvez provisoriamente.

Cleiton – Na mesma linha da educação?

Valdemar – Agora é um projeto de natureza distinta: são diversos projetos que se articulam em torno de um projeto maior, não mais de banco de dados, mas de pesquisa propriamente dita. Cada projeto aborda um campo específico da educação superior: financiamento, expansão, mercantilização. Enfim, é um grande projeto, com quatro ou cinco subprojetos, já envolvendo mais de trinta pesquisadores.

Cleiton – Bem, Professor, nós conversamos a respeito das disciplinas que você lecionou, das temáticas das pesquisas... Agora, seria interessante que nos falasse sobre a opção metodológica, como surgiu em sua cabeça a questão do materialismo histórico dialético. Isso não foi ao acaso? ... Bom, estou imaginando, cabe a você nos dizer!

Valdemar – Já outro dia nós falávamos sobre como eu me iniciei no marxismo... E aqui mais um parêntese: vocês nunca me ouviram falar, acho, que sou marxista.

Cleiton – Não. **César** – Também não.

Valdemar – É que eu nunca me considerei um marxista típico, ortodoxo. Eu sempre tive uma opção política, que é a socialista. Eu tinha uma concepção de mundo que se situava no âmbito do materialismo histórico. Mas se me perguntarem, hoje, se sou marxiano, gramsciano, sei lá qual orientação marxista, eu não saberia me classificar. Sempre procurei ler Marx, Gramsci e uma série de outros autores do campo marxista... Enfim, até os marxistas analíticos americanos... E isso foi se dando com certa naturalidade a partir, um pouco, da pós-graduação na USP, quando eu estudava Piaget, Rogers, mas me interessava,

principalmente, pela interpretação da política brasileira. Aquilo me fez ler bastante Marx, fazer seminários com Florestan Fernandes, lá no Colégio Santa Cruz... E teve minha ida para a França... Bom, minha ida para a França acabou me envolvendo com gente que estava exilada... Que denunciava crimes da ditadura brasileira... Ali eu tive ocasião de me encontrar com muitos marxistas. Minha tese, as *Mémoires* do mestrado e a tese do doutorado na França não tiveram uma orientação marxista e isto, em grande parte, por razões políticas: vivíamos sob ditadura e eu pretendia retornar ao País... Fundamentaram-se teoricamente muito mais na psicologia social, na sociologia de Bourdieu, na psicanálise... Foi depois que voltei da França, depois de ter vivido certo sentimento de frustração por não ter podido fazer a tese que eu gostaria de ter feito (dadas as minhas convicções de esquerda), que comecei, de fato, a me aproximar do campo marxista ou, melhor, do método materialista histórico. Foi depois de voltar do doutorado, quando fui para a Federal de São Carlos, que tive contato com o Pedro de Alcântara, com o Barrighelli (mesmo com as brigas todas que com este eu tinha), mas foi ali com a Betty Oliveira, lendo Saviani e outros, que eu comecei, de fato...

Bruno – Com o Nosella também?

Valdemar – O Nosella gramsciano; era o Nosella da época. Então, o contato com Betty Oliveira, com Paolo Nosella, Pedro de Alcântara e Barrighelli... com o Benedito Rodrigues Neto... Enfim, após a criação, logo em seguida, do PT (eu me envolvi na criação do PT)... Não sei dizer o que pesou mais. Teve também o contato permanente com o Florestan Fernandes, por exemplo, quando ele se candidatou a deputado (fui seu cabo eleitoral, coordenando sua campanha em São Carlos, vendendo os livros dele para fazer fundo). Marilena Chauí me ajudou também... Chico de Oliveira... Enfim, a partir de então minhas leituras teóricas mais importantes foram marxistas. Quando falei, antes, que vocês não me ouviram dizer que era marxista... é que,

quando cheguei aqui, na UNIMEP, encontrei da parte do professor Hugo Assmann uma oposição bastante forte em relação à minha forma de pensar. Ele me chamava de marxista ortodoxo. Então me aplicou esse rótulo e aos poucos fui mostrando para ele que não era tanto assim, ou não leria Varela, Morin e tantos outros... [risos].

César – Percebemos que você tem um grupo de ex-orientandos muito próximo a você. Em geral, são hoje doutores/as em várias universidades pelo Brasil. Como você vê essa relação entre sua orientação e a temática desenvolvida? Você crê que essa temática deve prosseguir com alguns deles em especial?

Valdemar – Primeiro, assim como nunca fui teoricamente muito ortodoxo, no sentido da rigidez teórica, também em minhas orientações nunca tentei impor ou fazer com que os meus orientandos fizessem análises exatas ou muito próximas da minha orientação. De tal forma que, se observarem as 17 teses de doutorado, há variadas orientações. Não sinto que tenha havido nenhuma predominância excessiva. Acho que todos de alguma forma aproveitaram um pouco dessa minha orientação teórica, mas ninguém se sentiu na obrigação de segui-la, porque também não acho que meus textos tenham essa orientação de forma muito explícita. Dá para perceber, claro, mas isso porque conjugada com posições políticas, posições na atuação acadêmica... Quando as pessoas conhecem por completo minha atuação acadêmica, como professor da universidade, por exemplo, quando leem os textos, aí começam a fazer as ligações e então é fácil perceber. Por isso eu não saberia dizer, assim, quem está mais próximo de mim. Percebo alguns que estão mais próximos pela temática, outros talvez pela orientação teórica. Enfim, é difícil fazer essa análise agora. Teria de pensar um pouco mais... Os últimos, começamos pelos últimos... esse trabalho da Célia Marinelli tem alguma coisa a ver, mas não totalmente. O trabalho anterior foi o da Elma Carvalho. A Elma segue bastante e está trabalhando, não na educação superior, porque entrou na universidade agora, mas na educação em

geral. A Valdelice Borghi, mais na orientação que na temática. A Regina Padilha, na temática e na orientação. O José Carlos Rothen é um que trabalha mais na temática. A Sueli Mazzilli, tanto na temática como na orientação. Jamisse Taimo, Alderlândia Maciel... enfim, eu não saberia...

Cleiton – A temática é a mesma.

Valdemar – Sim e o tempo todo é a questão política, a mudança na economia e a reforma do Estado... Eu queria ainda falar do Ari Paulo Jantsch, que faleceu. O Ari tinha uma influência sobre mim, e eu sobre ele, porque era um filósofo. E esse último texto que saiu na coletânea do nosso GT valeria a pena ser lido². É muito interessante. Ele trabalha dimensões da filosofia, da política e da educação superior, numa orientação materialista histórica de forma muito instigante.

Bruno – Então, é interessante, quando você faz essas observações sobre a UNIMEP, porque foi nesse período que você foi mais produtivo. Parece até paradoxal, uma instituição particular que lhe dá mais espaço para você pesquisar e publicar! Por conta desse seu envolvimento político, na UFSCar, você era muito solicitado. Por exemplo, você escrevia quase todos os documentos políticos da UFSCar.

Valdemar – Do Conselho Universitário. Nós nos reuníamos a cada quinze dias e a cada reunião era um documento de muitas páginas. Em geral eu era indicado para a comissão de redação e... virava relator.

Bruno – Exatamente. Mas, então, a questão que eu queria colocar é a seguinte: você participou ativamente de pelo menos três instituições: Maringá, UFSCar e UNIMEP. E a UNIMEP foi a que mais lhe deu condições de pesquisa. Talvez pelo fato de você já ser

² JANTSCH, A. P. Mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico-emancipatória: em tempo de realização plena do conceito de capital. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 55-78.

uma pessoa mais experiente... Eu queria que você fizesse um paralelo entre a UNIMEP e a UFSCar em termos de ambiente de trabalho, ambiente de convivência, ambiente acadêmico.

Valdemar – Pois é, a UFSCar, do ponto de vista da mudança do regime ditatorial autoritário na sociedade civil e dentro de uma instituição, viveu um momento-chave. A ditadura acabou lá por 1978 ou 1979 e as instituições permaneceram autoritárias. A fase da democratização das universidades federais deu-se alguns anos depois; eu diria que quase uma década depois. A Federal de São Carlos teve a possibilidade de um reitor nomeado somente lá por 1984-1988. Nesse período, ou seja, quase uma década depois da sociedade civil, o envolvimento lá, no caso de pessoas que tinham vínculo maior com o movimento docente, era muito grande e necessário. Havia umas quarenta a cinquenta pessoas mais militantes na UFSCar, que atuavam na associação, no Conselho Universitário, nas direções, nas chefias, enfim, precisavam participar muito mais na democratização da estrutura da instituição. Quando vim para cá, a UNIMEP já estava, de alguma forma, democratizada. Ao mesmo tempo em que a UFSCar passava por essa crise, sob o controle do Estado, na sociedade civil, numa instituição confessional, esse processo tinha ocorrido também em 1985... Então na década de 1980, quando eu estava lá, aqui ocorreu a democratização; quando cheguei, o problema, entre aspas, já estava, de alguma forma, encaminhado, resolvido. Com a UFSCar foi a mesma coisa. Então eu cheguei aqui e pude fazer algumas exigências para não me envolver política e administrativamente com a instituição, ou seja, não assumir cargos na administração; a associação estava atuando num nível sindical corporativo de forma mais ou menos tranquila. Houve algumas ameaças de greve ou uma pequena paralisação, mas nada que me impedisse de me dedicar integralmente ao ensino e à pesquisa. Quando me perguntavam qual era a diferença de uma universidade pública como a UFSCar, que teve certo papel na redemocratização da universidade pública no País e que eu

deixava, e a UNIMEP, uma confessional, ocorria-me sempre responder que, se não considerássemos o fato de que aqui se paga, o aluno paga diretamente à instituição, e que aqui o reitor, os principais ocupantes de cargos são metodistas e indicados pelo Conselho Diretor da Mantenedora... do ponto de vista da organização da universidade, dos estatutos, do regimento interno, dos departamentos, dos centros, dos colegiados, da autonomia dos colegiados, da autonomia universitária, eu não via diferença. Achava que eram universidades muito semelhantes do ponto de vista da democratização interna, da representatividade, da autonomia e que, dadas essas circunstâncias, eu teria chegado no melhor momento possível para poder me dedicar à pesquisa, à produção científica; tive as melhores condições. Do ponto de vista confessional, vocês sabem, fui seminarista e, aos poucos, fui me tornando agnóstico. Vim para cá como um agnóstico, preocupado com a questão da educação pública, da universidade pública, e sempre tive o prazer de dizer, em texto ou de forma espontânea, quando me perguntavam, que nunca imaginei que iria encontrar na UNIMEP, uma universidade confessional, total liberdade para defender a universidade pública e sem precisar fazer qualquer concessão à confessionalidade, à religião. É isso.

Cleiton – Acrescento: a CAPES, nesse período todo, também sofreu alterações no modo de avaliar cursos, nossa produção... você entende que isso teria estimulado a UNIMEP a produzir bastante, a criar um clima de produção? Ou não tem nada a ver? Ou tem um pouco a ver?

Valdemar – Eu voltaria um pouco à questão que o Bruno me colocou e que deixei de responder. Depois respondo sua pergunta sobre o clima de trabalho. Existe um clima institucional, que foi essa comparação que fiz entre UFSCar e UNIMEP. Lá eu também tinha liberdade total, porque era pública, mas numa confessional eu encontrei as mesmas condições. Talvez até melhores, por conta do momento em que vivi em cada uma delas. Quanto à

convivência no Programa, eu cheguei aqui e me surpreendi com o clima de amizade, de solidariedade, de boas relações humanas no Programa. Mesmo divergindo teoricamente dos colegas (politicamente também, em alguns casos), isto nunca se sobrepôs às boas relações; nunca se impôs como fundamental para que nós atuássemos como professores. E aí tem um dado que pode ser brincadeira, que alguém pode não levar muito a sério, mas, num programa de pós-graduação que reúne quinze, dezesseis professores, em que boa parte deles é oriunda de aposentadoria de boas universidades, como a UFSCar e a UNICAMP, ou de universidades estaduais e federais, públicas, aposentados e, em geral, com o currículo já feito, criou-se um clima de baixo nível de concorrência por produção, por orientações, com poucas exceções. Então isso ajudou a gente a sempre manter esse clima tão bom de relacionamento humano. Outra coisa, que eu achava que podia ser levada na base da brincadeira, mas que para mim é séria: já na UFSCar eu me dei conta de que a atividade de reunião para um chope, um jantar e para um churrasco, principalmente, era fundamental para nos mantermos em bom clima de convivência. Aqui na UNIMEP, lembro que já na primeira semana de planejamento que fizemos, em meados de fevereiro de 1993, eu propus que a gente terminasse a semana com um churrasco. Então tudo o que ocorresse durante a reunião, em termos de melindres e, principalmente, suscetibilidades, por conta de críticas etc., tendia a desaparecer nesse evento, nesse churrasco, nessa reunião... Normalmente, era o que acontecia. Durante muito tempo, os churrascos de fim de reuniões de avaliação, de planejamento, assim como os churrascos de recepção de calouros ou de encerramento do semestre, por mais que não se dê muito valor a eles do ponto de vista pedagógico, sempre foram fundamentais para se manter o clima de bom relacionamento entre nós, colegas, e entre nós e os alunos.

Bruno – Concordo. **Cleiton** – E então, agora, a questão da CAPES.

Valdemar – A questão da CAPES... Veja que a mudança no “Modelo CAPES de Avaliação”, com os traços e características atuais, deu-se a partir de 1997-1998. Até então nós estávamos num nível de produção, criando o doutorado, já bastante exigente. Eu me lembro bem que, quando da modificação no currículo, da criação das disciplinas obrigatórias, passamos a ter também um nível de exigência bastante grande quanto à produção. Chegamos a produzir, acredito que antes de 1997, 1998, uma planilha com o nome de todos os professores, por núcleo de pesquisa, com a produção de artigos, de livros, de trabalhos, enfim, toda a produção, ou seja, nós tínhamos uma preocupação com a produção do programa mesmo antes de se implantar esse modelo. De tal forma que, quando começou a prevalecer esse novo modelo de avaliação, de regulação e controle (acho que isso não é modelo de avaliação, é modelo de regulação e controle) instituído pela CAPES, principalmente a partir de 1997, 1998, houve um aumento muito maior da preocupação do colegiado e de todos os professores com a produção e com aquilo que eu, aos poucos, fui caracterizando, com outros colegas, de produtivismo acadêmico. Coincidentemente, nesse mesmo ano foi instituído o provão para a graduação, iniciou-se o Processo de Bologna, e foram editados alguns documentos do Banco Mundial (1994, 1998) importantes para se entender essas mudanças. Depois de nossa primeira nota baixa, nota 3, ao final do biênio 1997-1998. De fato, a mudança do modelo de avaliação da CAPES, ou de regulação e controle, nos atingiu, como a todos os programas do País, embora, talvez diferentemente de outros programas, nós já tivéssemos internamente certa preocupação com esse nível de produção. Mas eram quantidade e qualidade: depois, com esse modelo, a qualidade já não interessava tanto, passando a ser acentuada em especial a quantidade.

Bruno – Só uma observação: lá em São Carlos, na casa do Valdemar, a churrasqueira era o local de encontro de todo esse

grupo que agora está na reitoria da UFSCar, na prefeitura de São Carlos. Eu cheguei lá, por exemplo, num dia de semana e no domingo seguinte já fui apresentado à turma do churrasco...

Valdemar – Durante uns sete anos, de 1981 a 1988, eu diria que, durante o período letivo, nós nos reuníamos de quinze em quinze dias para comer churrasco, jogar truco, tomar chimarrão... Eu consegui fazer com que metade do pessoal tomasse chimarrão... Éramos de vinte a trinta pessoas, casais... E ali era proibido falar de universidade. Essa era uma regra. Outra coisa que posso lhe dizer é que, primeiro coordenei o programa de gestão para a reitoria quando fui candidato a reitor pelo movimento, já na lista sêxtupla de 1984. Depois, na eleição do Sebastião e do Newton, em 1988. Depois, de várias gestões seguintes: do Newton Lima, em 1992; do Rubens Rebelatto, em 1996; e a primeira gestão do Barba (Osvaldo B. Duarte Filho), em 2000... Destas duas últimas eu coordenei a montagem do plano de gestão aqui de Piracicaba. O pessoal de lá montava a equipe (trinta, quarenta pessoas), cada um num setor, mandava para mim o material que ia sendo articulado de acordo com o esquema usual. Daí resultavam os planos de gestão.

Cleiton – Além da vida universitária, como se deu sua participação na política nacional?

Valdemar – Comecei pela política institucional sindical, interna, universitária, da qual já falamos. Comecei lá em Ijuí, RS. Em Maringá, presidi a comissão organizadora da Associação de Docentes da UEM, a AdUEM. Essa é uma história bem interessante, que também está no Memorial. Quando voltei da França, do doutorado, fui indicado para constituir a Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação da UEM. Depois a transformamos em Diretoria. Como diretor da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, propus ao reitor que ele financiasse a ida de dois professores por Centro (eram cinco Centros na UEM) para a Reunião Anual da SBPC de 1978, na USP, em São Paulo. Ele financiou. Estava em processo a reorganização das Associações de Docentes (ADs) e havia uma comissão, lá no campus da USP,

que se reunia todo dia. Todo dia tinha reunião de ADs, de gente querendo fundar ADs... Eu me lembro do Antônio Cândido, do Modesto Carvalhosa... Então fizemos o seguinte: cada dia, pelo menos um de nós estaria presente – e eu participei bastante disso. Ao voltarmos para Maringá, reunidos numa sexta-feira, na sala do Conselho Universitário para fazermos o relatório dessa participação, uma vez terminado o relatório, perguntei aos colegas (eu já tinha conseguido uma cópia do Estatuto da ADUSP): O que vocês acham de a gente criar uma associação aqui, agora? Olha, eu acho este modelo (da ADUSP) interessante, porque eles colocam aqui que nenhum membro, nenhum professor que tenha função gratificada, ou seja, diretor, chefe de departamento, coordenador de curso, pode fazer parte da diretoria executiva da associação. Acho isso aqui fundamental para criarmos uma associação autônoma em relação à reitoria. Eu era membro da reitoria, diretor da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação... A proposta foi aceita: cada um de nós convidaria um colega para um jantar, no dia seguinte, sábado, no restaurante Fim da Picada, no Maringá Velho. Maringá é uma cidade planejada, mas tinha a vilazinha de origem, Maringá Velho. E aí cada um levou um. Fizemos uma pequena reunião no restaurante, com vinte pessoas, propondo nosso plano, que foi aceito. Ali criamos comissões: de estatuto, de mobilização; comissão disso, comissão daquilo. Cada um ficou encarregado de convidar mais um colega para um jantar na churrascaria Nova América, no sábado seguinte, no outro lado da cidade. Então já seríamos quarenta numa churrascaria. Marcamos a criação, a primeira assembleia para criar mesmo a associação, para um dia depois da posse do novo reitor, que era nomeado pelo governador, e era para acontecer na sede do Diretório Acadêmico da Economia (DACE), no campus da UEM, e, como alternativa, no anfiteatro do Colégio Estadual Gastão Vidigal, do outro lado da Avenida Colombo. O reitor assumiu a reitoria na sexta-feira e quando soube da convocação de assembleia em que se iria criar uma associação

de docentes, teve a “grande ideia” de proibir que fosse feita no campus!... [risos]. Fizemos uma assembleia no Gastão Vidigal com uns 130 professores. Eu a presidi e nela defendi essa ideia de que, no Estatuto, constasse que ninguém com função gratificada pudesse fazer parte da Diretoria Executiva... Na segunda-feira fui chamado pelo reitor para me explicar. Ele me disse: Como você propõe isso? Você preside, coordena e não me convida? E eu: Olha... é o seguinte: nós quisemos criar uma associação autônoma e, para criá-la autônoma, achamos que num primeiro momento só deveria envolver professores, a base, e, o senhor me desculpe, nós não o convidamos porque o senhor era candidato a reitor... E ficou por isso, mas eu vi que aquilo ficou engasgado. Passados uns dias, o reitor me chamou e disse: O secretário de educação ligou. Eu andei conversando com o Edson Machado... ele deixou a CAPES e me pediu para indicar alguém para trabalhar com ele lá em Curitiba e acho que você é a pessoa indicada. Eu não quis me envolver e o resto vocês já sabem: tomei a decisão de não ir para lá, mas de aceitar o convite da Federal de São Carlos. Ao chegar à Federal de São Carlos, mesmo nesse período em que eu vinha a cada quinze dias, eu já participava das reuniões da ADUFSCAR, na Federal e na edícula do João Pedrazzani. Logo em seguida, propuseram minha candidatura a presidente, em substituição ao Newton Lima, que encerrava o mandato, mas não aceitei porque estava com a coordenação do Programa de Pós-Graduação e me sentindo um pouco inseguro ainda. Preferi assumir como vice e, depois, sim, assumir a presidência. Em 1980, juntei-me aos professores Carlos Olivieri, da Federal, e João Ribeiro, do ensino básico, que moravam na mesma “república” onde iria funcionar inicialmente o núcleo do PT, para discutir a fundação do núcleo de São Carlos. Lembro-me deles dois, do Zé Andrade (da Federal), de uma vereadora que havia deixado o PMDB, mas havia mais gente. Fizemos uma reunião num domingo, no Hotel Marques, e resolvemos criar o núcleo do PT-SC. Depois participei da primeira assembleia de criação do PT no Colégio

Sion, em São Paulo. Participei, depois disso, como membro do diretório do núcleo municipal durante 12 anos. Durante muitos anos fui membro da comissão de ética. Algumas vezes tentaram me candidatar a prefeito ou a vereador, mas não aceitei. Preferi sempre a carreira universitária. A partir da primeira candidatura de Lula a presidente da República, passei a contribuir com o programa de governo. Na campanha de 2002 fiz parte da Comissão Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia, coordenada pelo Newton Lima (então prefeito de São Carlos), como coordenador, junto com o Hélio Trindade (ex-reitor da Federal do RS), do setor de educação superior. Durante cerca de um ano fizemos seis ou sete seminários regionais, convocando pessoas, passando questionários e discutindo o plano para educação superior. Participei, como assessor do Newton Lima, na Comissão de Transição de Governo, entre a eleição e a posse de Lula. Nesse período pude contribuir para que se evitasse a aprovação do chamado imposto educacional, que era proposto por deputados do próprio PT: todos os que fizessem escola pública não pagariam a escola, mas, depois, como profissionais, pagariam uma contribuição, além do imposto de renda, por toda a vida. Eu me lembro que isso já estava em regime de urgência e conseguimos bloquear sua tramitação. No Governo Lula, apesar de algumas propostas ou quase-convites, optei por não participar e ficar trabalhando como professor/pesquisador. Achei que era melhor para eu continuar escrevendo de forma mais crítica, autônoma, sobre as políticas de educação superior... Senão eu pararia, não poderia escrever como escrevi sobre o modelo CAPES de avaliação, sobre as reformas... Enfim, tenho escrito alguns artigos (principalmente o que escrevi em 2004, 2005) para a Revista de *Educación Superior*, mexicana, em que sou bastante duro na crítica. Achei que seria melhor para mim... Houve aquele problema do “mensalão”... Um pouco antes já alguns intelectuais deixavam o PT e fui pressionado a sair também. Cheguei a rascunhar uma carta de saída do PT, mas acabei

optando por não a entregar. Ao chegar a São Carlos, certo dia, num almoço com o pessoal da prefeitura do Newton Lima, os secretários, eu disse que estava pensando em sair. Alguém, não sei quem foi, talvez o Carlos Martins, secretário, me propôs: Pô, ao invés de você sair, por que não organiza um seminário com todos nós que estamos aqui na prefeitura? A gente discute essa questão, esses problemas que estão surgindo e, ou a gente sai todo mundo junto ou você sai sozinho. Então comecei a pensar: os problemas que foram criados eram de nível nacional, não eram nem do âmbito do diretório estadual nem, principalmente, do âmbito municipal. E o PT era todo o mundo, eram os filiados, os vereadores, os secretários, aqueles que assumiram meu lugar, porque fui convidado a ser secretário de Educação aqui em Piracicaba, pelo Machado, e em São Carlos, pelo Newton Lima, e não aceitei, mas alguém assumiu no meu lugar. Então foi isso... minha opção de participação em nível nacional foi a de poder continuar fazendo parte do debate, principalmente fazendo a crítica necessária.

Piracicaba, 1º semestre de 2011.

XIII

O entrelaçamento entre tecnologia, ciência e capital e as bases para um diagnóstico crítico da deterioração da subjetividade, 2010 ¹

Todo e qualquer pesquisador que se dedique ao estudo do impacto da tecnologia na sociedade contemporânea já deve ter se deparado com o diagnóstico de Theodor W. Adorno², pensador alemão da Teoria Crítica da Sociedade, sobre a técnica, concorde com ele ou não. Realmente, já no final da década de 1940, este filósofo denunciou as bases nefastas do instrumental tecnocientífico de sua época. A seu ver, a técnica se configura como a essência do saber científico moderno que visa o método, o uso do trabalho alheio e o capital. Nesse sentido, a tecnologia, que à época do autor existia ainda predominantemente enquanto tecnologia mecânica, já trazia, em seu bojo, o gérmen da dominação e da violência: o controle devastador da *physis* pelo homem e o consequente domínio da própria natureza interna humana, uma vez que o homem também é natureza.

Na verdade, para Adorno, o problema da técnica reside no fato de ela se constituir como a objetivação da razão — que foi se instrumentalizando, desde a sua gênese nos mitos até chegar à ciência, atingindo o grau máximo de irracionalidade na época atual —, sob a forma de sistemas e de aparatos tecnológicos, que, a seu

¹ Este texto foi escrito em parceria com Naê Prada Rodrigues e publicado como capítulo do livro *Filosofia e Educação: articulações, confrontos e controvérsias*, organizado por PEREIRA, Marcelo de Andrade; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi; PITANO, Sandro de Castro, em Pelotas, RS, Editora Universitária UFPel, 2010, p. 45-60.

² As obras de Adorno que serviram como referência para a confecção deste texto encontram-se arroladas nas Referências, ao final do texto.

ver, sempre estiveram atrelados ao controle social e à expansão do capitalismo, servindo, portanto, a este, e não aos sujeitos. Nesse contexto, sob a ótica adorniana, a tecnologia esteve atada, desde o início da modernidade, à ciência e ao capital, promovendo, juntamente com eles, a (des)subjetivação dos homens, por meio da criação da indústria cultural e de uma sociedade administrada.

Como se vê, em seus textos, o referido autor procurou realizar uma problematização acerca do percurso da racionalidade ocidental, desde os mitos até a ciência, em meio ao qual essa racionalidade, embora tenha garantido a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana, se tornou irracional, colocando-se paradoxalmente contra o próprio homem. Além disso, ele buscou escancarar o fato de que foi justamente essa racionalidade irracional que, na era moderna, se materializou nos aparatos tecnológicos, sempre estando a serviço do controle social e da expansão do capitalismo.

Para ele, tais aparatos são a expressão dessa racionalidade corrosiva e carregam, em seu cerne, a lógica do controle e da subjugação, cabendo, portanto, ao homem dar-se conta disso quando for se relacionar com eles. Ainda que, de modo geral, Adorno não tenha feito proposições de uma atitude mais combativa por parte do sujeito no sentido de frear o desenvolvimento da técnica, isso não significa necessariamente que não haja práxis em sua teoria: a nosso ver, o exercício constante da hermenêutica e do questionamento da realidade, perceptível em todos os ensaios de Adorno utilizados neste estudo, constitui, ele mesmo, uma forma de práxis, simplesmente pelo fato de se delinear como tentativa de colocar o pensamento contra si próprio. Indo além, tal exercício chega a ser ético, uma vez que leva o homem ao auto-aperfeiçoamento por meio da reflexão.

Como já colocado anteriormente, os apontamentos adornianos sobre a técnica foram feitos em obras que datam desde o final da década de 40 até fins da década de 60 do século passado, quando o autor faleceu. Por isso, suas considerações sobre a tecnologia dizem respeito à época em que esta se configurava predominantemente

como tecnologia mecânica (embora as bases da microeletrônica já tivessem sido lançadas, ela ainda não era hegemônica), vinculando-se ao capitalismo tardio e ao modelo da *big science*. Todavia o fato é que, desde lá, muito já ocorreu com a tecnologia, com o capitalismo e com a ciência: a primeira assumiu formas outras que não só a mecânica, que foi cedendo espaço às novas tecnologias, o segundo transmutou-se em capitalismo neoliberal global e a terceira tem passado da condição de modalidade acadêmica à de ciência pós-acadêmica ou de “modalidade 2”.

Com efeito, em nossos dias, a tecnologia, outrora predominantemente mecânica, aparece sob a roupagem das novas tecnologias, expressão tão comum atualmente. Por novas tecnologias, entendemos a materialização — sob a forma de aparatos, de máquinas ou mesmo de sistemas — de constructos científicos ainda provenientes da Física, da Química, da Matemática e da Engenharia, como outrora, mas agora também e, sobretudo, da Informática e da Biologia, mais precisamente da Genética e da Biologia Molecular, neste último caso. Assim, são novas tecnologias a nanotecnologia, a tecnologia digital e a biotecnologia, cuja criação só foi possível após a Revolução Microeletrônica, em meados dos anos 1970, que se configurou como o pontapé inicial rumo à Terceira Revolução Industrial, sob a qual vivemos atualmente.

De fato, após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento tecnológico alcançou um patamar decisivo, cujas consequências determinam a história contemporânea. A partir da década de 1940, as relações entre Estado e ciência moderna, existentes desde sempre, tornaram-se muito mais estreitas do que em qualquer outra fase histórica: o emprego de descobertas científicas e de tecnologia em diversos setores da sociedade, tais como o bélico, o industrial e o agrícola, começou a se disseminar cada vez mais, pois resultava num aumento do poderio militar, econômico e político de um país.

Nesse sentido, não constitui exagero afirmar que, desde a Segunda Grande Guerra, a disseminação e o fortalecimento do capitalismo, enquanto modo de produção dominante, foram

diretamente proporcionais aos avanços da ciência e da tecnologia, agora, mais do que nunca, as principais aliadas do sistema. O surgimento da *big science* corresponde à virada cibernética que selou, definitivamente, a aliança entre o capital, a ciência e a tecnologia, conferindo a estas últimas o *status* de motores da acumulação capitalista que, a partir de então, mas principalmente nos dias atuais, passou a tomar todo o mundo existente como matéria-prima à disposição do trabalho tecnocientífico. Realmente, os resultados de tal aliança têm se mostrado cada vez mais catastróficos, seja do ponto de vista da macroestrutura, nos âmbitos ecológico, social, político, econômico e cultural, seja do ponto de vista da microestrutura, no âmbito dos processos de subjugação do sujeito.

Os princípios da racionalização/tecnificação — oriundos da introdução, cada vez mais intensa, da ciência e da tecnologia nas áreas econômica e militar — já tinham atingido, desde a primeira metade do século XX, outras esferas sociais, tais como a da cultura (convertida em uma grande indústria produtora de mercadorias, enquanto objetivação da *ratio* alienada de si mesma sob a forma de sistema) e, por isso, trouxeram consequências negativas mais diretas para a vida das pessoas, bem como para o processo de (des)subjetivação humana. Contudo eles ainda não haviam penetrado todos os poros da existência, nem sua aplicação desmesurada havia colocado em risco a sobrevivência do próprio capitalismo, como acontece hoje em dia.

Até o início da Revolução Microeletrônica (coincidentalmente, Adorno viveu até 1969 e, portanto, chegou a presenciar parte do processo acima descrito, mesmo que não tenha vivido todos os seus desdobramentos), o aumento de produtividade — alavancado pela crescente onda de racionalização do processo produtivo, em vigor desde meados da década de 1920, que implantou a automatização e a redução de linhas organizacionais, racionalizando e eliminando paulatinamente a força de trabalho humana — não havia ultrapassado a capacidade de absorção do trabalho vivo pelo capital, em sua valorização nos processos de produção

empresariais e, por isso, levava à ampliação do mercado e à contratação de mão-de-obra, ainda que a médio e a longo prazo.

Acontece que, com a utilização, cada vez mais crescente, de computadores e da tecnologia microeletrônica na produção de mercadorias, inaugurada desde fins da década de 1970, e empregada amplamente nos anos 1990, a função que o trabalhador ocupava, no sistema altamente racionalizado do fordismo (quando era automatizada à semelhança de um robô, como no filme “Tempos Modernos”, de Chaplin), será preenchida pelos novos potenciais de automatização e de comando. Com o sistema de *lean production*, ou de produção enxuta, possibilitado pelo emprego dessa nova tecnologia, muitas etapas do processo produtivo se racionalizam, enquanto outras desaparecem, e este passa a ser concebido como um processo geral unitário, que inclui desde o planejamento até a distribuição da mercadoria, eliminando, por esse motivo, até parcelas de funcionários dos níveis intermediários da administração, como os executivos.

Além disso, a automatização mecânica, já existente desde a época de Ford, somada agora à eletrônica, iniciada com o uso de computadores e de componentes microeletrônicos na produção industrial, mas também em setores como o de serviços, leva a surtos de produtividade até então inimagináveis, e excede a capacidade do capitalismo de absorver o trabalho humano. Disso resulta a geração de desemprego em massa, agora estrutural, e não mais cíclico, como outrora nas fases de *boom* produtivo, o que, tendencialmente, põe em risco a própria sobrevivência do capitalismo, visto que, por um lado, ao diminuir a massa do trabalho abstrato produtivo, cai também a capacidade de o sistema o explorar e, por consequência, se reduz a mais-valia dele procedente.

Por outro lado, o desemprego, seja ele cíclico ou estrutural, leva a um atrofiamento do consumo de mercadorias e a um excedente produtivo, barateando os produtos, o que, muitas vezes, faz com que os preços a que os mesmos passam a ser oferecidos no mercado não paguem nem os custos de sua produção, quanto menos gerem lucro. Imagine tal acontecimento numa situação de desemprego estrutural

em massa, na qual não se tem a perspectiva, como dantes, de se assimilarem os grandes contingentes de desempregados!

O surgimento de um capitalismo com faceta neoliberal, impulsionado pelo desenvolvimento da microeletrônica, demarca um momento ambíguo na história do sistema produtor de mercadorias, pois significa, simultaneamente, tanto o alastramento definitivo de sua lógica para todos os ramos sociais e para todo o globo, quanto sua caminhada acelerada rumo ao colapso.

De qualquer forma, mesmo após essa explanação acerca da crise da sociedade do trabalho — e com ela a do próprio capital —, impulsionada pelos avanços tecnológicos, os mais entusiastas frente ao emprego da tecnologia e à globalização da economia e da cultura, por ela fomentada, podem ainda objetar que a mundialização dos mercados trouxe benefícios para muitos países; principalmente para aqueles em desenvolvimento, que passaram a sediar partes do processo de produção, por oferecerem vantagens às empresas e às indústrias, tais como mão-de-obra mais barata e incentivo fiscal para a realização de suas atividades, e, por isso, tiveram sua receita aumentada. Acontece, no entanto, que, em última instância, quem se mundializa de fato é apenas e somente o capital, agora, portanto, assumindo o *status* de capitalismo global, já que

... ele pode ir onde a força de trabalho é mais barata, mas também pode retirar rapidamente sua tenda, como no caso da indústria têxtil alemã: todos os postos de trabalho produtivos foram removidos para o sudeste asiático ou para a Europa Meridional, e agora, atingido o grau elevado de racionalização, compensa lucrativamente transferir de volta a produção. Só que agora não voltam os postos de trabalho, mas uma produção intensamente automatizada. Estes processos avançam cada vez mais e sem nenhuma segurança. A administração tenta por meio de *global outsourcing* transferir todas as atividades para qualquer lugar do mundo onde existam mercados, créditos, força de trabalho, impostos ou qualquer coisa favorável à

rentabilidade. Assim, despedem-se da lealdade da economia nacional e também dos processos sociais.³

A lógica única e exclusiva de alcance da rentabilidade a todo custo, adotada pelo capitalismo neoliberal globalizado, desencadeia uma verdadeira onda de desregulamentação em escala planetária e reduz o Estado, de soberano intervencionista, como à época do capitalismo tardio, a um agente mínimo, que deve governar, agora mais do que nunca, para o mercado.

De fato, o aumento vertiginoso do desemprego estrutural de massas e o desmantelamento progressivo dos sistemas de previdência social — reflexos da crise inerente ao próprio sistema produtor de mercadorias em seu estágio atual — induzem o crescimento de um setor difuso, situado entre o parco emprego formal e o abundante desemprego estrutural, já presente nos países de Terceiro Mundo, mas pouco conhecido naqueles mais desenvolvidos, a saber: o da informalidade.

Com o crescimento do desemprego e com a diminuição contínua do nível do salário real, a renda oficial das pessoas se mostra, cada vez mais, insuficiente para bancar um padrão de vida normal, para não dizer mínimo. Nessa perspectiva, elas passam a buscar relações suplementares de trabalho, tendo que se desdobrar em dois ou três “empregos” e sendo, muitas vezes, obrigadas a trabalhar abaixo de sua qualificação. Aliás, desde os anos 1980, com o advento da Revolução Microeletrônica e com a crise crescente das finanças dos Estados, ter uma formação acadêmica não garante mais a obtenção de um emprego correspondente ao nível de tal formação. Além disso, no mercado livre, as qualificações tornam-se obsoletas no momento mesmo em que acabam de acontecer, perdendo, desse modo, o seu valor, pois “o ciclo acelerado das conjunturas, das inovações, dos produtos e da moda abarca não

³ KURZ, *Com todo vapor ao colapso*. 2004, p. 28-29.

somente a esfera técnica, mas também a cultura, as ciências humanas e a prestação de serviços”.⁴

Como se vê, nos dias em que vivemos, o limiar entre emprego e desemprego tornou-se instável e a informalidade, zona fronteira difusa entre ambos, tem como características principais a flexibilização e o subemprego múltiplo: é crescente o número de pessoas que fazem algo distinto daquilo para que se prepararam técnica ou academicamente. Ressalte-se aqui que essa flexibilização, presente no mercado informal atualmente, mas não só nele, não se parece em nada com aquela ideia dos anos 1980, de flexibilização das relações de trabalho para fins emancipatórios.

Realmente, com a nova realidade informal, desregulamentada e flexibilizada, do capitalismo global, não só os homens não se tornaram mais livres das amarras do trabalho imposto, como passaram a ser totalmente responsáveis pelos riscos que correm ao trabalharem, visto que se transformaram no *homo economicus*, que outrora constituía uma simples figura da economia política clássica, mas que agora é concebido enquanto empreendedor de si próprio: ele é para si mesmo o seu próprio produtor e, dessa maneira, também a sua própria fonte de renda. Engolfados por tal lógica, os homens acabam introjetando a falsa concepção de serem também os causadores de seu próprio fracasso, quando, na realidade, eles se configuram tão-somente como o reflexo do malogro do sistema produtor de mercadorias mundializado.

É imprescindível também que tenhamos clareza de que, apesar de o Estado ter sido, desde sempre, uma das faces do sistema produtor de mercadorias, juntamente com o mercado (sua outra face), nunca, em nenhum outro momento histórico, ele se viu tão atingido pelos desdobramentos advindos da lógica insana desse sistema, do qual ele constitui peça-chave. Isso porque, por ter cumprido à risca o seu papel — ajustando-se plenamente aos ditames da cartilha neoliberal, para viabilizar o desenvolvimento do capitalismo global, através da mundialização do mercado —, o

⁴ KURZ, 2004. p. 205.

Estado acabou por atingir mortalmente a si próprio, já que não dispõe de meios para resolver a situação das massas que foram e continuam a ser excluídas do referido sistema, mas que constituem um fardo a ser carregado, colocando a sobrevivência do próprio capitalismo e, conseqüentemente, do Estado em perigo. As considerações de Türrcke⁵ ajudam-nos a compreender melhor tal situação:

Na África, na América Latina e no Sudoeste Asiático há milhões, se não bilhões de pessoas que foram arrancadas de vínculos familiares e tribais pré-modernos pela introdução do modo de produção capitalista, foram jogadas como mão-de-obra no mercado e nele foram abandonadas — sem nenhuma seguridade social. O que fazem essas pessoas? Catam o lixo em busca de algo para comer ou aproveitar, ganham a vida como engraxates, lavadores de carros, vigias de estacionamentos, pequenos comerciantes. Na melhor das hipóteses, elas conseguem, juntamente com outras pessoas, montar uma lojinha ou ocupar e cultivar um pedaço de terra, sem a inserção em quaisquer relações trabalhistas ou contratuais juridicamente regulamentadas. (...) Nenhum mercado e nenhum Estado conseguem eliminar a miséria dos que são absorvidos e descartados com a mesma força pelo mercado capitalista. Ela simplesmente faz parte dele — assim como a sombra faz parte da luz.

Se a miséria é constitutiva do capitalismo que, nesses moldes, conduz, inevitavelmente, milhares à marginalidade, como afirma Türrcke, e se, no estágio atual desse sistema, imperam a desregulamentação e a informalidade, o resultado dessa equação só pode ser o fato de que, nos dias em que vivemos, o maior problema enfrentado pelo Estado é o da ingovernabilidade. Ora, numa sociedade em que o Estado atua única e exclusivamente para o mercado (tornando-se, por isso mesmo, negligente em relação às questões sociais) e em que grande parcela da população é miserável (por se ver completamente excluída dos processos de reprodução social), nada

⁵ TÜRCKE, *Informal segundo Adorno*, 2003, p. 06-07.

mais lógico do que as funções, que outrora cabiam ao Estado, serem agora desempenhadas por outras instâncias não-formais.

No caso do Brasil, isso se torna muito evidente: estamos cansados de assistir, nos telejornais, às reportagens que noticiam tanto o poder que o tráfico de drogas do Rio de Janeiro possui sobre a vida daqueles que moram nas favelas ou próximos a elas, quanto a incapacidade que a polícia tem de pôr um fim nisso tudo. Na verdade, tais instâncias não-formais, como o tráfico de drogas e as milícias, acabam se constituindo num Estado paralelo, que dispõe do destino de milhares de pessoas: na ausência do Estado legal, o crime organizado é quem garante as condições mínimas de sobrevivência dos que dele acabam dependendo e que, por isso, passam a submeter-se às leis que regem essa instância e não àquelas provenientes do Estado.

Tendo em vista a longa explanação realizada nos parágrafos precedentes, é possível perceber que a introdução da microeletrônica e dos computadores — com seus potenciais de automatização antes inimagináveis —, em todos os setores da produção social, gerou uma intensificação absurda da produção de mercadorias (com reflexos profundamente prejudiciais aos trabalhadores), além de potencializar indefinidamente a racionalização da produção e da vida. Nesse sentido, os homens não passaram a sofrer somente problemas psíquicos e físicos, mas se viram, sobretudo, atingidos porque perderam, cada vez mais, seu espaço e importância no processo produtivo. Além disso, pode-se constatar que o caráter excludente das novas forças produtivas não diz respeito apenas a pessoas, e sim a regiões e até a países inteiros.

Com efeito, o instinto predatório da *ratio* instrumentalizada capitalista tem se mostrado cada vez mais aguçado: quem não tiver mais valor de venda nem poder de compra, não é mais um ser humano, mas apenas uma porção de biomassa. Aliás, para a biotecnologia o ser humano constitui, antes de tudo, um pacote de informações genéticas.

Como a lógica insana da rentabilidade a qualquer custo, advinda do capitalismo e impulsionada pelos avanços

tecnológicos, perpassa agora todas as esferas da vida, tornam-se, tendencialmente, quase nulas as possibilidades emocionais e culturais alheias ao poderio do capital. Em decorrência dessa tendência social à plena economização da vida, o processo de subjetivação sucumbe a tal lógica, de modo até há pouco inconcebível. Assim, o que se vê são (des)subjetivações condizentes com o movimento da sociedade *high tech* e do capitalismo global:

...o modelo da família nuclear fordista (mãe, pai, um filho, um cachorro, um carro) foi reduzido ao modelo celibatário pós-moderno assexuado (*mônada hermética*, um computador, um celular). Aqui estamos às voltas, em certa medida, com indivíduos-concorrência solitários, municiados de alta tecnologia, que, ao mesmo tempo, regrediram socialmente ao estágio do ego infantil: 'célere, flexível, pronta para o trabalho, egoísta, traiçoeira, superficial' — assim descreve uma revista econômica alemã as qualidades essenciais da chamada *geração @*.⁶

Ainda que o capitalismo global esteja sendo paulatinamente engolfado por uma crise catastrófica — gerada em seu próprio ventre, enquanto resultado de sua união com a ciência e com a tecnologia —, que se desdobra em todos os âmbitos (no econômico, no social, no político, no cultural, no ecológico e no da subjetividade) e já atinge milhões de pessoas, fazendo-se sentir em regiões inteiras e em muitos países do globo, e que, tendencialmente, poderá levá-lo ao colapso total, ele ainda não sucumbiu de fato e continua aproveitando o tempo que lhe resta (que não sabemos precisar ao certo quanto será) no encalço de novos espaços para colonizar, de onde possa extrair fontes alternativas de exploração, que o tirem desse estado, ou mesmo que prolonguem sua sobrevida.

Pois bem, em tempos de novas tecnologias e de ficcionalização do capital, nada mais lógico do que o capitalismo neoliberal globalizado intentar colonizar a realidade virtual, transferindo-se,

⁶ KURZ, 2004, p. 249-250.

pois, para o ciberespaço. O descolamento do sistema financeiro da realidade concreta, bem como a transferência de setores da produção e da vida social para o ciberespaço só puderam acontecer porque, novamente, as inovações tecnológicas ofereceram o suporte para tanto. Além disso, também a ciência continuou atrelada ao capitalismo nessa sua nova empreitada, quando se presta a desenvolver novos produtos, como os derivativos, para que o sistema possa continuar a acumulação de capital, só que, agora, num processo que se baseia exclusivamente na especulação e, portanto, não gera um capital produtivo, mas apenas ar quente, e que ocorre totalmente no mercado global virtualizado.

Aliás, o capitalismo neoliberal global acabou encontrando, na informação, a sua principal fonte alimentadora. Ora, se lembrarmos, por um lado, que tal sistema adotou a ficcionalização do capital enquanto última alternativa para driblar sua crise estrutural e, por isso, passou a obter uma valorização aparente, apenas nominal de capital-dinheiro — já que este não provém mais de um processo produtivo efetivo, com acúmulo real, mas sim da especulação, acumulando, assim, somente ar quente — e se levarmos em conta, por outro, que, já constituído como capitalismo financeiro especulativo global, ele se transferiu para o ciberespaço, então começamos a compreender melhor o motivo pelo qual a informação foi alçada à condição de mercadoria *par excellence* de nossa época.

De fato, do mesmo modo que o capital não se acumula mais por meio de um processo produtivo material e real e que o ciberespaço se configura como a geração, a partir da interação homem-máquina, de um mundo virtual paralelo, mas inserido no nosso mundo, assim também a informação se constitui como algo impalpável. Na verdade, para que possamos compreender melhor o que é a informação, torna-se imprescindível que retomemos a questão das mudanças sofridas pela ciência e pela tecnologia, a partir da segunda metade do século passado, que as conduziram a selar definitivamente a aliança com o capitalismo.

Nessa perspectiva, embora o enredamento entre capital, ciência e tecnologia tenha se inaugurado no decorrer da Primeira

Revolução Industrial, foi somente durante a Segunda Revolução Industrial que ele se intensificou, após a chamada virada cibernética, que selou, de uma vez por todas, esse pacto. Realmente, a virada cibernética corresponde à criação da *big science*, no âmbito científico, e ao aparecimento da eletrônica e da microeletrônica, na esfera tecnológica. Mais do que isso, ela pode ser tida como um movimento comum à ciência e à tecnologia, no sentido de transmutação, para atender às necessidades e aos interesses do Estado, já que, naquele tempo, o sistema capitalista pendulava mais para o polo estatista, na figura do capitalismo tardio. Tais mudanças ocorridas, durante essa época, na ciência e na tecnologia, possibilitaram o desenvolvimento posterior das novas tecnologias, que se constituem, em nossos dias, como as principais cúmplices do capitalismo neoliberal global em seu movimento autofágico de subjugação, de exploração e de destruição do planeta. Entre tais tecnologias, incluem-se, como já dissemos, a nanotecnologia, a biotecnologia e a tecnologia digital. Embora pudéssemos tratar de cada uma delas em suas especificidades, julgamos que dissertar sobre o que é geral em todas já se mostra o suficiente, haja vista o escopo deste trabalho.

Nessa direção, se há algo comum às referidas tecnologias, este reside no fato de que todas elas, de uma maneira ou de outra, operam nos planos da miniaturização⁷ e da digitalização⁸. Mais do que isso, todas se baseiam num mesmo conceito, o de informação,

⁷ Aqui, o termo miniaturização refere-se tanto ao processo mesmo de miniaturização do hardware tornado possível a partir da microeletrônica, com o advento do chip, quanto ao fato de essas novas tecnologias atuarem no plano do micro, do ínfimo, do imperceptível, trazendo, porém, consequências vistas a olho nu para todo o âmbito da existência humana.

⁸ Segundo Lévy (1999, p. 50-51), digitalizar significa traduzir uma informação em números. Nesse sentido, qualquer texto, imagem ou som, passível de explicitação ou de medição em números, pode ser digitalizado. Como todos os números podem ser expressos em linguagem binária (sob a forma de 0 e 1), que é a linguagem de programação dos computadores; no limite, toda e qualquer informação pode ser, então, representada por esse sistema.

e, dessa forma, por generalização, podem ser consideradas como tecnologias da informação.

A partir das colocações feitas anteriormente, é possível averiguar que a virada cibernética e as tecnologias da informação dela decorrentes inauguram a perspectiva de abertura total do mundo ao controle capitalista por meio da informação. Dada a importância de tais tecnologias, em seu entrelaçamento com o capital, na definição dos rumos da humanidade nos tempos em que vivemos, tem-se denominado a sociedade atual de molecular-digital.

Com efeito, nela se potencializa, *ad infinitum*, a possibilidade, que já era palpável e que já vinha ocorrendo desde a criação da tecnologia, de dominação ilimitada da *physis* pelo homem, incluindo-se aí a subjugação do próprio homem, uma vez que este também é natureza. Agora, mais do que nunca, “a natureza se encontra totalmente disponível aos processos de recuperação, processamento e armazenamento de informação, possibilitados pela máquina universal, ou *machina machinarum*, o computador eletrônico digital, programável, de multiusos e de alto rendimento”.⁹

A lógica operacional que rege o capital e as novas tecnologias (que se derivam da microeletrônica e da informática) é a da fusão — no primeiro caso, o que mais se nota atualmente é a fusão de grandes empresas, que formam monopólios com o intuito de adquirir condições de continuar competindo no mercado mundial, e, no segundo, o modelo hegemônico de ciência, denominado de ciência pós-acadêmica ou de “modalidade 2”, é o da união de disciplinas científicas distintas, antes separadas, que, agora juntas, constituem novos ramos científicos interdisciplinares. Assim também vem ocorrendo com a tecnologia; linhagens tecnológicas diferentes passam a se cruzar e tal soma sempre ultrapassa o que cada linhagem traz, já que potencializa algo até então impossível nos ramos separados. Por isso, seria preciso encontrar algo que fosse comum a esses vários ramos tecnocientíficos antes apartados,

⁹ MARTINS, 2000, p. 22-23 *Apud* SANTOS, Laymert Garcia dos. *Perspectivas que a revolução microeletrônica e a internet abrem à luta pelo socialismo*, 2001a, p. 04.

e que, desse modo, transitasse por todos eles, podendo, por decorrência, ser elevado à condição de mercadoria capitalista típica da época em que vivemos. Nesses moldes, portanto, é que se elegeu a informação enquanto tal produto, cujo conceito Simondon¹⁰ define, primorosamente, como se pode atestar a seguir:

Seria preciso definir uma noção que fosse válida para pensar a individuação na natureza física tanto quanto na natureza viva, e em seguida para definir a diferenciação interna do ser vivo que prolonga sua individuação separando as funções vitais em fisiológicas e psíquicas. Ora, se retomamos o paradigma da tomada de forma tecnológica, encontramos uma noção que parece poder passar de uma ordem de realidade a outra, em razão de seu caráter puramente operatório, não vinculado a esta ou aquela matéria, e definindo-se unicamente em relação a um regime energético e estrutural: a noção de informação.

Infere-se, portanto, que a informação se constitui como essa substância que não é nem massa, nem energia, situando-se, pois, na fronteira entre o orgânico e o inorgânico. Na verdade, segundo Santos,

a informação, como 'terceira dimensão da matéria, além de massa e energia – no entender de Paul Virilio –, permite acessar e explorar uma espécie de 'solo' comum entre o objeto físico, o ser vivo e o objeto técnico. Assim, tanto o cristal, quanto o animal, a planta e a máquina, numa determinada perspectiva, operam segundo uma mesma lógica.¹¹

Dessa forma, vemos que a informação se configura como o germe que atualiza a potência do virtual, visto que a dimensão atual da realidade é a dimensão do existente, ao passo que a dimensão virtual é a do que existe enquanto potência. Com efeito, se nos ativermos ao fato de que a informação é vista como algo

¹⁰ SIMONDON, Gilbert. 1964, p. 250 *Apud* SANTOS, Laymert Garcia dos. *Predação high tech, biodiversidade e erosão cultural: o caso do Brasil*, 2001b, p. 03-04.

¹¹ SANTOS, Laymert Garcia dos. *Outro homem, outro mundo. Folha On-Line Especial – 2003 – DNA*. 2003b. p. 02. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2003/dna/fe0703200310.shtml>. Acesso em: 27/01/2006.

comum ao ser vivo, ao objeto técnico e à matéria inerte — dando-lhes, pois, consistência —, e se, tendo em vista a citação acima, também levamos em conta que ela aparece como o substrato que opera a passagem da dimensão virtual da realidade para a sua dimensão atual — levando o objeto técnico, a matéria e os seres vivos a se individuarem —, então, só nos resta concluir pela natureza da informação de potencializar a virtualidade.

Argumentamos anteriormente que, devido à crise estrutural pela qual vem passando, o capitalismo neoliberal globalizado se instalou na realidade virtual, descobrindo na informação uma fonte alternativa geradora de riqueza que lhe garantiu uma tomada de fôlego, para que pudesse prosseguir com seu projeto de exploração e de subjugação. Acontece que a informação — a mercadoria privilegiada desses novos tempos —, enquanto substrato que atualiza a potência do virtual, possibilita que o capitalismo e as novas tecnologias passem da dimensão atual da realidade para a dimensão virtual da mesma, isto é, permite que ambos antecipem aquilo que ainda está por vir, assenhoreando-se, pois, dele.

Como se pode perceber, por intermédio das tecnologias da informação, que digitalizam tudo o que existe, o mundo transmuta-se num inesgotável banco de dados, totalmente disponível aos ditames do capital neoliberal. Todavia, o interesse deste sistema, tanto quanto o da ciência e o das novas tecnologias a eles agregadas, não está em se apossar dos recursos culturais, energéticos e biológicos mesmos, mas sim em apropriar-se antecipadamente das virtualidades, das potências e das performances que estes podem lhes oferecer.

Vê-se que, mesmo em relação aos seres vivos — agora concebidos enquanto um pacote de informações genéticas —, a lógica que norteia o capitalismo, a biotecnologia e a tecnologia digital, continua sendo a mesma: deve-se privilegiar o virtual, de

maneira que o futuro já se atualize apropriado, ou seja, “trata-se de um saque no futuro e do futuro”.¹²

A partir disso, é possível depreender, mais uma vez, que a virada cibernética se tornou o alicerce do capital em sua empreitada de controle e de dominação. Isso porque configurou a informação, seja a digital ou a genética, a ser instrumento utilizado contra a *physis* e a cultura, operando, assim, a reprogramação da natureza, a recombinação da vida, a reestruturação do trabalho e reconfiguração do saber.

E se é assim, podemos concluir que o processo semiformativo, diagnosticado por Adorno¹³, se potencializou tremendamente nos dias atuais. Isso porque, se, já nos tempos em que viveu Adorno, as condições de fazer experiências já eram de fato limitadas, imagine tal situação numa época em que a informação passou a ser tida como fonte de conhecimento, sendo, por isso, com ele confundida, e, mais do que isso, numa era em que a palavra de ordem é se apropriar do que ainda não aconteceu? E mais, como podemos deixar de dizer que a semiformação se reforçou absurdamente se, nos tempos em que vivemos, a educação tornou-se mais uma das milhares de mercadorias do sistema capitalista, que foi subjugada ao seu poderio e que, dessa maneira, acabou se transmutando em área de aplicação de uma miscelânea de metodologias, epistemologicamente incompatíveis, com vistas a resultados pragmáticos imediatistas, deixando de lado, portanto, o aspecto da teoria?

Como se vê, ao optar pela estratégia da aceleração tecnológica e econômica total, pela colonização do virtual e pela capitalização da informação digital e genética, o Ocidente volta-se para o futuro. Nesse processo, sujeita todas as formas de sociedade que se

¹² SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*, 2003a, p. 88.

¹³ ADORNO, Theodor W. *Teoria da Semiformação*, 2002. Para Adorno, a semiformação não é um meio caminho para a formação, mas um obstáculo à mesma. Não há nas coisas do espírito um caminho aproximativo da verdade; a meia-verdade não é parte da verdade, mas falsidade; o que é entendido pela metade não é um passo em direção à formação e sim seu inimigo mortal.

mostram distintas da capitalista, levando-as ou a se integrarem ao seu modelo, já decadente ou a se extinguirem, num movimento que revela, mais uma vez, a concepção desse sistema da impossibilidade de existência de outras formações sociais e culturais que se diferenciem dele, pois o não-idêntico escancara a falsidade desse modelo dominante.

Por fim, a partir da explanação acima, verifica-se que a tecnologização da sociedade e a coisificação do homem, já diagnosticadas por Adorno na década de 1940, potencializaram-se vertiginosamente em tempos de capitalismo global e de novas tecnologias: à crise da sociedade do trabalho, efetivada pela reordenação e pela reprogramação do processo produtivo em todos os setores, via digitalização crescente dos circuitos de produção, de circulação e de consumo, veio se agregar a recombinação da vida, com a conseqüente subjugação dos homens ao poderio do capital, concretizada pela decifração do código genético e pelos avanços da biotecnologia.

De fato, com a introdução progressiva dos aparatos tecnológicos em esferas outras que não só a industrial e a econômica, tais como a educacional, a cultural e a da vida privada, os homens tendem cada vez mais a se submeter à lógica que rege aquelas esferas e que acompanha tais aparatos, estabelecendo relações de pura funcionalidade com as coisas e com os seus semelhantes, o que mina tanto o desenvolvimento e a possibilidade de expressão das emoções quanto a geração da humanidade do homem, de sua capacidade de se tornar um indivíduo autônomo.

Ainda que não tenhamos abordado o processo educativo de maneira direta, julgamos que a pesquisa ora desenvolvida contribui para fundamentar uma diagnose crítica sobre a educação. Com efeito, entendemos que a discussão realizada oferece subsídios para se pensar tanto os contornos que a semiformação vem adquirindo com a penetração, cada vez mais intensa, da tecnologia e do capitalismo neoliberal global na esfera educacional, quanto o que caberia a um projeto educativo que visa à realização de experiências formativas, as quais contribuam para a emergência

de indivíduos emancipados, capazes de empreenderem diagnósticos críticos a respeito da realidade que os circunda.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1994, p. 33-45.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1994, p. 62-75.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1994, p. 92-99.

ADORNO, Theodor W. Progresso. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 37-61.

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 70-82.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Cláudia M. B. de Abreu. Publicação interna, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. O Conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 19-52.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

- KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Tradução de José M. Macedo. Juiz de Fora: UFJF/Pazulin Editora, 2004.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Perspectivas que a revolução microeletrônica e a internet abrem à luta pelo socialismo**. 2001a. 14p. Disponível em: http://www.boellatinoamerica.org/download_pt/PerspectqueaRevMicroeletrInternetSocialLaymert.doc. Acesso em: 28/01/2006.
- SANTOS, Laymert Garcia dos **Predação high tech, biodiversidade e erosão cultural: o caso do Brasil**. 2001b. 28p. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/biosocio.html>. Acesso em: 27/01/2006.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003a.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Outro homem, outro mundo. Folha On-Line Especial – 2003 – DNA**. 2003b. 2p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2003/dna/fe0703200310.shtm>. Acesso em: 27/01/2006.
- TÜRCKE, Christoph. **Informal segundo Adorno**. Tradução de Peter Naumann. In DUARTE, Rodrigo (Org.) **Theoria Aesthetica: em comemoração ao centenário de Theodor Adorno**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

XIV

A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias, 2009 ¹

Theodor Adorno, no final dos anos 50 do século passado, em seu ensaio “Teoria da Semiformação” (2003) afirmava que a sociedade contemporânea nega cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Por formação ele entendia “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, a cultura que se constitui pelo duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, adaptação à vida real e busca da autonomia do sujeito.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade — dizia ele —. 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”. ²

Sacralizar o conceito de cultura como liberdade ou destacar unidimensionalmente o momento adaptativo é favorecer o florescimento da semiformação. Analisando a realidade sociocultural de seu tempo, constatava que o espírito, a *ratio*, havia se reduzido ao papel de mero instrumento, em uma unidade indiferenciada com o social, e que a única possibilidade que ainda restava à formação era, à maneira do Barão de Münchhausen, a autorreflexão crítica sobre a semiformação generalizada.

Adorno vivia a Alemanha dos anos 1950, pátria dos clássicos Goethe, Beethoven, Kant, Marx, Freud, Weber, mas

¹ Este ensaio foi publicado como capítulo do livro *Experiência Formativa & Emancipação*, organizado por PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco, e editado, em 2009, pela Nankin Editorial, de São Paulo, p. 69-80.

² ADORNO, *Teoria da Semiformação*, 2003, p. 11.

também, paradoxalmente, pátria do nacional-socialismo e de Auschwitz. Tinha vivido, nos anos 1940, a experiência de exilado no país mais avançado tecnológica e economicamente do mundo capitalista ocidental. 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.

Em uma sociedade inteiramente dominada pelo princípio da troca, em que o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou de maneira desproporcional, a desumanização implantada pelo sistema capitalista negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação, notadamente o ócio. No início, não tinham eles tempo livre para se dedicarem às coisas do espírito; depois, quando, pelas lutas sangrentas, conseguiram tempo para si, esse tempo foi ardilosamente preenchido pelo lixo dos produtos da indústria cultural. Além de extrair o fundamental para a formação, o tempo livre, outras condições decisivas foram sonegadas aos trabalhadores: a tradição pré-burguesa e seus valores formativos. Tal tradição era incompatível com a *ratio* emergente que, pelo eficiente processo do desencantamento do mundo e pela afirmação enfática de sua dimensão instrumental, acarretou — afirma o frankfurtiano — uma “devastação do espírito”. As imagens e formas culturais que a caracterizavam foram substituídas pelas imagens das artistas de cinema, e pelas canções de sucessos, que, com sua beleza produzida, suas letras e seus títulos padronizados, irradiavam um brilho calculado. As boas maneiras à mesa e no tratamento com o outro, a perda de tempo com a escolha de um presente para a pessoa amada, a lenta construção de experiências duradouras, a precisão escrupulosa na maneira de se expressar, a presença repentina do ato de aprender de cor e do testemunho da memória das coisas, são progressiva e definitivamente trocadas pelo tratamento direto, pela funcionalidade, pela precisão, pela rapidez, pela memória das máquinas. O homem de espírito é um espécime em extinção; em

seu lugar viceja o homem pretensamente realista. “Assim desaparecem os jovens ou compositores que sonham em ser grandes poetas ou compositores”.³

Adorno denunciou ainda dois danos irreparáveis à formação cultural, causados pela abolição da tradição pré-capitalista: a perda da autoridade e o desaparecimento da filosofia dos currículos escolares. A formação cultural, na família e na escola, desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, para Freud, se fortalecia o princípio do ego, da autonomia. Da identificação com a figura do pai e, ao mesmo tempo, do conflito, da ruptura com a figura do pai, o ego se afirmava e se formava. Pela integração aos valores culturais da tradição, mediados pelo pai e pelo professor, ao mesmo tempo, pela reação à tradição e pela afirmação de novos valores, intermediados pelo social, pelo progresso, o jovem adquiria condições de se formar culturalmente. Com o enfraquecimento da autoridade do pai — que agora tem que dividir com a mulher, também profissional remunerada, o poder econômico na família, dividir com os atores da televisão e com os super-heróis das revistas de quadrinhos, o papel de modelo a ser imitado — debilita-se o processo formativo. Uma autoridade enfraquecida não merece ser seguida, muito menos questionada. As condições para se formar um ego forte, autônomo são tolhidas na fonte. E um ego enfraquecido é uma presa mais fácil para o sistema.

A autoridade do professor, na sala de aula, por sua vez se mostra frágil e desacreditada. Para Adorno, as reformas escolares, necessárias para adequar a educação aos novos tempos, “descartaram a antiga autoridade” do mestre e, ao mesmo tempo, “enfraqueceram ainda mais a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual”⁴. Com a introdução da escola nova e das novas metodologias, provindas do

³ ADORNO, 2003, p. 13.

⁴ ADORNO, 2003, p.12.

pragmatismo americano, a atenção se volta ao aluno, à sua iniciativa, às coisas que dizem respeito à sua vida, aos acontecimentos do momento; e com isso, o novo, o útil se fazem abundantes na educação escolar. A sabedoria do mestre, fruto de sua longa experiência com as coisas do espírito e da tradição, se torna *demodê* diante das exigências do “que fazer” formativo contemporâneo. O aluno, que se identificava com o mestre no processo formativo e, ao mesmo tempo, era desafiado a superá-lo, agora não tem espaço e tempo para se dedicar a generalidades e a especulações. E uma formação funcionalista gera condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema que o devora.

Adorno lamentava ainda o desterro da filosofia das reformas escolares; o núcleo do idealismo especulativo, a doutrina do caráter objetivo do espírito — que geravam estranhamento, espanto e suspeita entre os educandos, que tinham inspirado geneticamente Humboldt, Schleiermacher e Schiller — constituíam, ao mesmo tempo, o princípio da formação cultural. Com a subordinação da filosofia à ciência e, conseqüentemente à razão instrumental, consumou-se naquela a separação entre seus dois elementos constituintes: a reflexão e a especulação. Esta foi descartada como divagação, coisa inútil e inoportuna. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”.⁵

A negação do tempo livre para se dedicar às coisas do espírito, a perda da tradição pré-capitalista, com o enfraquecimento da autoridade do pai e do professor e o desaparecimento da filosofia especulativa dos currículos escolares, favoreceram o surgimento de situações trágicas para

⁵ ADORNO, 2003, p. 13.

os estudantes, entre elas, a atrofia da espontaneidade⁶ e a poda do espírito crítico.⁷

Adorno, quando escreveu a “Teoria da Semiformação”, 1959, vivia ainda a era da tecnologia mecânica. A partir dos anos 1970, o mundo passou a ser atingido por um período de ondas revolucionárias que modificaram acentuadamente nossa relação com as coisas, com as pessoas, com as instituições familiares e escolares: revolução eletrônica, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica. Algumas evidências nos mostram isso. No mundo atual, a tecnologia ocupa posição-chave, se transformou em espírito do tempo e passou de meio a fim em si mesma⁸; sua articulação com o capitalismo globalizado lhe proporcionou tal poder e autonomia, que não é mais ela que deve se adaptar à sociedade e sim a sociedade que deve se adaptar a ela, se quiser sobreviver. “Ainda não começamos a imaginar o impacto das novas tecnologias da informação e das novas biotecnologias no planeta e nas vidas das pessoas”, afirma Vandana Shiva, cientista e ambientalista indiana. Engenheiros geneticistas manipulam a vida com fins notadamente mercadológicos; o patenteamento de bactérias geneticamente engenheiradas, a garimpagem genética e a venda clandestina de órgãos humanos atestam isso. Vivemos uma nova era de colonização, em que todo ser vivo — do micróbio ao homem — se torna potencialmente uma mercadoria.⁹

⁶ “O momento da espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bérngson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza a formação enquanto algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, se decompõe na agressiva luz das avaliações”. (ADORNO, 2003, p. 13-14).

⁷ “A semiformação cultural com o progresso da integração (...) abraça também o espírito que tinha em outros tempos e poda-o como convém às suas necessidades, (...) o despoja do distanciamento e do potencial crítico”. (ADORNO, 2003, p. 15-16)

⁸ “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 de braço prolongado do homem”. (ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 42)

⁹ SHIVA, *A nova colonização genética* (entrevista), 2003, p. 73.

A vertiginosa aceleração da tecnociência — apoiada no papel central que ela passou a ter na dinâmica do capital, a partir dos anos 1970 — vem produzindo mudanças drásticas em nossa maneira de agir, de perceber e de pensar e sua presença vertiginosa e seus efeitos práticos se fazem sentir em todos os ambientes sociais. 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 ótica de um biotecnólogo, que privilegia o valor instrumental em detrimento do valor intrínseco do indivíduo, uma planta, um animal, um ser humano se reduzem a um pacote de informações altamente manipuláveis. Na visão de Laymert Garcia dos 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.¹⁰

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

A realidade virtual, uma das criações mais espetaculares do mundo fictício, inventado pelas novas tecnologias, está se instalando entre nós e o mundo contemporâneo. Ela é, a partir de uma relação homem-máquina, a geração de um mundo artificial, em que o usuário pode habitar, interagir, amar, sofrer, gozar e até pensar, um mundo alternativo. Para muitos, a

¹⁰ SANTOS, *Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003, p. 91-92.

realidade virtual vai se tornando a sua realidade do dia a dia. O sistema financeiro global foi um dos primeiros setores da sociedade que se despediu do mundo atual e se instalou fecundamente no ciberespaço, por que sentiu nele mais firmeza, rapidez e lucratividade para proceder às suas transações financeiras, especulativas. O especulativo, tão questionado pelo sistema capitalista como inútil, metafísico, ganha nesta nova realidade outra dimensão, abstrata sim, mas pragmática: os mercados futuros, a indústria dos derivativos. Se o sistema financeiro global, que, na verdade, dirige o mundo capitalista, se encaminhou para o ciberespaço, abandonando nosso velho mundo atual, os outros setores da sociedade se sentem igualmente pressionados a fazer o mesmo e também a se sentir mais protegidos.¹¹

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 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? É o que vamos tentar examinar nas páginas seguintes.

É verdade que os escritores crítico-reprodutivistas dos anos 1970 (Althusser, Bourdieu, Establet, entre outros) apontavam a escola como reprodutora dos valores e dos interesses da classe dominante; falavam em dois tipos de escola, uma que atendia à formação dos filhos da elite e outra destinada aos filhos dos

¹¹ SANTOS, 2003, p. 109.

trabalhadores. Por outro lado, os educadores que defendiam uma teoria crítica da educação, nos anos 1980, (entre eles, Saviani), apesar de reconhecer o forte poder e presença da ideologia dominante no interior da sociedade e da instituição escolar, apostavam na existência de contradições nos diversos setores sociais, que poderiam ser beneficentemente exploradas a serviço da formação. Parece-nos que hoje em dia as brechas a serem exploradas para ajudar a desmoronar o sistema capitalista já foram devidamente sedimentadas pela argamassa das novas tecnologias. De potenciais passaram a ser virtuais

Com a necessidade política de dar escola a todos, o ensino foi progressivamente massificado e os professores rebaixados a um lugar secundário no processo ensino-aprendizagem. A Indústria cultural, através da farta editoração e distribuição dos livros didáticos — que facilitava o ensino e padronizava a aprendizagem —, através das novelas, dos vídeos, dos softwares educativos, tomou de assalto a sala de aula e reduziu drasticamente os resquícios de autonomia ainda sonhados na educação formal. O método predominante na aprendizagem se constituiu como o “aprender a aprender”. No binômio “ensino-aprendizagem”, o ensino é 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 como um *medium* a mais.

Atualmente — diz um defensor do “aprender a aprender” — o professor quanto mais ausente da sala, quanto menos interferir no processo de aprendizagem do aluno, melhor. O aluno tem a capacidade de pesquisa autônoma e pode, assim, desenvolver seu pensamento independente. (...). Na sociedade globalizada do conhecimento e da informação, o professor tornou-se dispensável.¹²

E o aluno que ingressa à sala de aula — assistente assíduo das novelas ou dos inúmeros programas de canais alternativos, navegador expert das infindáveis 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.

A massificação e a tecnologização da educação se fazem presentes de maneira acentuada também no ensino superior, mesmo em universidades tidas como de boa qualidade. Alguns exemplos ilustram esse fato. Na UNIMEP, o vestibular 2005 sofrerá alterações: será reduzido de dois para um dia, de 8 para 5 horas, com menos questões a serem respondidas (de 142 para 90) e o estabelecimento da nota zero como nota de corte da prova de redação (atualmente a nota de corte é 2,0). As mudanças se justificam pela diminuição dos custos do vestibular, por uma maior racionalização na aplicação dos exames, para tornar o processo mais atrativo, pela presença considerável e inoportuna dos concorrentes que realizam o processo seletivo em apenas um dia. O documento que fundamenta as referidas alterações se expressa em seus comentários finais: “Assim, acreditamos que estamos classificando os melhores entre os piores candidatos para os

¹² BARBOSA *apud* MONTEIRO, *Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade?* 2000, p.48.

nossos cursos”¹³. A UNIMEP já há alguns anos vem adotando, como segunda opção, a seleção de graduandos através do Módulo 2; pelo histórico escolar (agora, com a alteração, por uma prova de conhecimentos gerais com 50 questões de múltipla escolha) e pela prova de redação, se escolhem alunos para as vagas remanescentes dos cursos — e são muitas. Os professores das áreas de humanas (filosofia, sociologia, história, psicologia, letras), que lecionam em cursos predominantemente mediados pelas novas tecnologias — Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Sistema de Informação — sentem dificuldades íngenes para atrair a atenção dos alunos durante as aulas, pelo fato de usarem em menor escala os aparatos tecnológicos e midiáticos e privilegiarem a leitura, a reflexão, a expressão, as análises históricas e sociais.

A universidade se atrela ao mercado e a suas estratégias para sobreviver. Transforma-se em uma universidade operacional,

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. (...) Nela, 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, portanto, a marca essencial da docência: a formação”.¹⁴

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.

¹³ UNIMEP, *Processo seletivo UNIMEP: repensando para aprimorar*, 2004, p. 9.

¹⁴ CHAUI. *A universidade pública sob nova perspectiva*, 2003, p. 7.

O parâmetro de que o sistema escolar tem de se configurar como um mercado educacional — levando as escolas a definir estratégias competitivas para conquistar espaços que atendam de forma competente à diversidade de consumo por educação — tende a se universalizar. Segundo Ianni,

tudo isso está sendo orquestrado pelo Banco Mundial, cuja visão de sistema de ensino está atrelada na profissionalização, visando adequar os indivíduos às exigências das atividades produtivas e da circulação do mercado mundial.¹⁵

A priorização de um novo modelo educacional fundado na sofisticação tecnológica, que determine 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.¹⁶

Na época da “Teoria da Semiformação” a *ratio* instrumental mercantilizada dominava ideologicamente a sociedade e a escola, instalando unilateralmente o esquema da adaptação e da dominação progressiva, a ponto de Adorno, naquela época, afirmar que “as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais”.¹⁷

Nos dias de hoje, 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; amplia-se

¹⁵ IANNI, *Teorias da globalização*, 1996, p. 6.

¹⁶ MONTEIRO, 2000, p. 50-53.

¹⁷ ADORNO, 2003, p. 18.

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: 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.¹⁸

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.

Dizem os pós-modernos que é preciso compreender as transformações radicais de nosso novo mundo por um outro olhar que não o moderno; que todas essas transformações trazem consigo uma nova forma de saber, que a escola deve compreendê-la para se tornar contemporânea de seu tempo; que com o surgimento das redes de informação e de sociabilidade, as máquinas se tornaram capazes de promover relações afetivas,

¹⁸ ADORNO, 2003, p. 14.

transformaram-se em um veículo de sociabilidade, fazendo surgir uma nova forma de interação social e uma nova forma de inteligência, agora coletiva; que vivemos uma espécie de reencantamento do mundo; que

ao contrário da cultura de massa que até os anos 60 determinava a percepção social, vivemos uma desmassificação e fragmentação da informação e das mídias. Não se vislumbra mais a homogeneização inerente às massas e sim a personificação”.¹⁹

Eu, pessoalmente, não consigo enxergar esses indícios libertadores das novas tecnologias, nem na sociedade em que vivemos e muito menos no interior da escola em que trabalhamos. Ao contrário, as novas tecnologias potencializaram *ad infinitum* a *ratio* instrumental e nos envolveram confortavelmente nas malhas da semiformação. Penso que a oração final do ensaio “Teoria da Semiformação” ainda seja atual e utópico, quando Adorno diz: “

(...) estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação, depois que a sociedade já a privou de sua base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura (*Bildung*) é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 2002, p. 27)

Ele repete no ensaio de 1959 o que já tinha afirmado nas *Minima Moralia*, de 1944:

Hoje, o que se exige de um pensador é nada menos que esteja presente, a todo instante, nas coisas e fora das coisas — o gesto do Barão de *Münchhausen*, que se arranca do pântano puxando-se por seu próprio rabicho, tornou-se o esquema de todo conhecimento, que pretende ser mais do que constatação ou projeto. E ainda vêm os

¹⁹ SILVA, *A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea*, 2001, p. 11.

filósofos profissionais reprovar-nos de que não teríamos um ponto de partida sólido! ²⁰

Referências

- ADORNO, T.W. **Teoria da Semiformação**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. 2003, 27 pág., inédito.
- ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992
- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. Trad. de Aldo Onesti. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, pp.33-45.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez/2003, nº 24, pp. 05-15.
- IANNI, O. Teorias da globalização. In **Cadernos de Problemas Brasileiros**, nº 318, nov/dez 1996.
- MONTEIRO, M. A. Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade? In **Presença Pedagógica**, v. 6 nº 33, maio/junho 2000, p. 47-57.
- SHIVA, V. A nova colonização genética (entrevista). In SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 73-80.
- SILVA, M. L. da. “A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea”. In SILVA, M.L. da (Org.). **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 11-38.
- UNIMEP, **Processo seletivo UNIMEP**: repensando para aprimorar. Piracicaba: UNIMEP, 2004, publicação interna, 11 págs.

²⁰ ADORNO, *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada, 1992, p. 64.

XV

Educação a Distância Virtual e Formação de Professores no Brasil: considerações sobre as Políticas Educacionais a partir de 1996, 2012 ¹

Este artigo toma como referência o primeiro eixo do Projeto de Pesquisa “Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia”, CNPq, sob minha responsabilidade. O problema que o desafia assim se enuncia: as novas tecnologias digitais, com sua ambivalência, atuando diretamente na formação de professores da educação básica através da EAD virtual, trarão realmente benefícios para a educação brasileira? O trabalho tem como hipótese a seguinte dúvida: é possível, na Educação a Distância (EAD) virtual, em cursos de graduação, com a força da racionalidade instrumental e ideológica presente na mediação dos aparatos técnicos, fazer prevalecer a autonomia do indivíduo, a sua formação?

O artigo se propõe a analisar as políticas educacionais que sustentam os cursos de EAD virtual em Pedagogia, no Brasil, através do estudo de documentos, leis, decretos e de relatórios da UNESCO, no período 1996 a 2008. Os referenciais de análise foram construídos com o apoio dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e Horkheimer, em diálogo com analistas contemporâneos que refletem sobre as novas tecnologias, como Sevcenko (2001) e Santos (2003).

Para Horkheimer e Adorno, na “Dialética do Esclarecimento”, de 1947, a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi

¹ Este texto foi publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre Cultura, Estética e Educação*, organizado por Bruno Pucci; Belarmino Cesar G. da Costa; Fabio A. Durão e editado pela Autores Associados, de Campinas, em 2012, p. 181-204.

desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação². No ensaio “Educação após Auschwitz”, Adorno nos mostra que a técnica em si deveria ser um braço prolongado do homem para atingir sua finalidade enquanto ser humano: uma existência digna³. 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 dominantes desse sistema. Não só. Despotencializa sua dimensão emancipatória e intensifica seus malefícios. Assim ele se expressou no ensaio “Sobre Técnica e Humanismo”, escrito em 1953 (2000, p. 6) e também na conferência “Capitalismo Tardio ou sociedade Industrial”, escrito em 1968:

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle. Não por acaso a invenção de meios de destruição tornou-se o protótipo da nova qualidade da técnica.⁴

Mas aqui surge outra questão: Adorno e Horkheimer escreveram seus textos sob o impacto das tecnologias mecânicas, dos anos 1930-1970. A partir de 1970 o mundo da técnica foi sacudido por intensas ondas transformadoras, envolvendo a microeletrônica, que geraram mudanças drásticas em nosso modo de produzir, de viver, de sentir e de pensar. Seria atual o diagnóstico de Adorno e Horkheimer sobre a razão instrumental na técnica em tempos de tecnologias digitais? Os estudos de outros pensadores contemporâneos confirmam na essência o diagnóstico dos frankfurtianos.

² ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, 1985, p. 20.

³ ADORNO, *Educação após Auschwitz*, 1986, p. 41-42.

⁴ ADORNO, *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial*, 1986, p. 69.

Sevcenko, ao analisar a passagem do século XX para o XXI, afirma: “Neste momento tumultuoso, em que a celeridade das mudanças vem sufocando a reflexão e o diálogo, mais que nunca é imperativo investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica”⁵. E Santos, ao sentir a forma impositiva que as novas tecnologias tomaram – “ou você se submete a elas ou você é consumido por elas” – afirma:

Considerando a centralidade da tecnociência hoje, não há como trabalhar a sociedade contemporânea se não discutirmos seu papel e o conseqüente impacto das novas tecnologias na sociedade. É preciso colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela.⁶

E a crítica imanente se faz hoje necessária, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das novas tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação no processo formativo do indivíduo. Como, na EAD virtual, com a potência da racionalidade instrumental e ideológica nos suportes técnicos, fazer prevalecer a autonomia do indivíduo?

Com base nos referenciais acima, vamos analisar, por ordem, as seguintes fontes: 1). Documentos da UNESCO; 2). Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9.394/1996, que legaliza, em seu art. 80, a EAD; 3). A primeira regulamentação do art. 80 da LDB/1996, pelo Decreto Presidencial 2.494/1998; 4). Decreto 5.622/2005, que regulamenta, pela segunda vez, o Art. 80 da LDB/1996; 5). A Universidade Aberta do Brasil, UAB, criada em 2006.

Os documentos da UNESCO apresentam, como uma das prioridades educacionais para a América Latina e Caribe na formação de professores do ensino básico, a utilização das novas tecnologias digitais na EAD e têm influenciado política e

⁵ SEVCENKO, *A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha-russa*, 2001, p. 19.

⁶ SANTOS, *A tecnociência no centro da discussão* (embora ela não goste), 2003b, p. 6.

tecnicamente o país no desenvolvimento dessa modalidade. No site da “UNESCO–Brasil Tecnologia” podemos detectar isso. Sob o título de “Tecnologias para a Educação”, lê-se: “A UNESCO confere alta prioridade ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento mais equitativo e pluralista da educação”. E mais adiante: “na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o Ministério da Educação nos projetos Informática na Educação, com o objetivo de aplicar tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem ⁷. Afirmções nesta direção são constantes nos documentos da UNESCO e em intelectuais vinculados a essa organização, particularmente nesta primeira década do século XXI.

Assim, Tedesco, do Conselho Editorial da UNESCO no Brasil e organizador do livro *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* (2003), na Introdução, ressalta que a incorporação das TIC à educação deveria ser constituída como parte de uma estratégia global de política educativa e, para tal, devem ser levados em conta alguns aspectos importantes, como: planejar estratégias de comunicação destinadas a qualificar as demandas educativas; estabelecer alianças entre o setor público e o setor privado, bem como alianças no interior do setor público, especialmente entre os Ministérios de Educação, de Comunicação e as universidades. Para Tedesco, o setor público representa o interesse geral que deve se sobrepor à lógica do mercado e de curto prazo do setor privado; as estratégias devem considerar de modo prioritário a formação dos professores, pois as TIC modificam profundamente seu papel no processo de aprendizagem. E conclui:

Por fim, dada a diversidade de situações e o enorme dinamismo que existe nesse campo, as estratégias políticas deveriam basear-se no desenvolvimento de experiências e pesquisas particularmente direcionadas a identificar os melhores caminhos para um acesso

⁷ Cf. UNESCO–BRASIL TECNOLOGIA. *Tecnologias para a Educação*. In http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICparaeducacao/index_html/mostra_documento Acesso: 28/05/2008.

universal a essas modalidades, que evite o desenvolvimento de novas formas de exclusão e marginalidade.⁸

Giusta, da PUC-Minas, no texto “Educação a Distância: contexto histórico e situação atual” (2003), para ajudar a dimensionar os desafios da educação hodierna, recomenda a leitura do Relatório da UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em que se destacam os quatro pilares tidos como essenciais para um novo contexto da educação, que leva em consideração a realidade globalizante do mundo atual e a perspectiva humanista: “aprender a conhecer”, “aprender a conviver”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”. Diz ela, em relação ao “aprender a fazer”:

Como a escola pode ajudar o aluno a preparar-se para as atividades produtivas, especialmente em vista das implicações das economias globalizadas? Considera-se enterrada a qualificação para o trabalho, nos moldes tradicionais de treinamento para execução de tarefas específicas. Enfatiza-se a mobilização e o desenvolvimento de capacidades como a de adaptar-se a um novo contexto de trabalho, de natureza mais intelectual e que exige uma sólida base tecnológica.⁹

Por outro lado, há contundentes críticas à interferência da UNESCO e do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países periféricos, particularmente em relação à EAD virtual para a formação de professores da educação básica. Malanchen (2008), no artigo “A regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a propagação de um novo modelo de formação docente” argumenta que, em relação à ênfase ao uso das TIC na EAD, observa-se, mais uma vez, a aplicação de orientações dos organismos internacionais, como a UNESCO (2002 e 2005) e Banco Mundial (1995 e 1997), na legislação nacional-educacional. Esses organismos internacionais justificam que a sociedade do conhecimento

⁸ TEDESCO, *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* 2005, p. 11.

⁹ GIUSTA, *Educação a Distância: contexto histórico e situação atual*, 2003, p. 19.

exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, com novos tipos de conhecimento e que estejam preparados para se atualizar constantemente, (...) em condições para servir ao mundo do trabalho e acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas.¹⁰

A autora ressalta ser a proposta dessas organizações de certificação em massa, com a preocupação primeira de diminuir os gastos com cursos universitários, sobretudo com os de formação docente, de privilegiar a capacitação ou treinamento em serviço, a baixo custo e em curto prazo, esvaziando, por sua vez, a formação e o papel dos professores.

Barreto, no livro *“Discursos, tecnologias e educação”*, ao abordar o discurso hegemônico da “integração”, descreve, com maestria, o percurso da racionalidade tecnocientífica na justificativa de sua intervenção. Segundo a autora, para o Banco Mundial, a globalização caminha de mãos dadas com a rápida evolução tecnológica, de modo que: “(1) o conhecimento é visto como determinante da competitividade na economia mundial; e (2) a utilização das TIC pelos países assistidos é associada ao alcance das metas da educação e ao fortalecimento de estratégias de redução de pobreza”. Nesse contexto, uma nova característica é atribuída à educação: ela é a prática capaz de desenvolver as “competências” exigidas pelo mundo do trabalho, pelo mercado. Para tal, é preciso uma nova modalidade pedagógica compatível com a revolução científico-tecnológica, e, nesse movimento, as TIC assumem uma posição proeminente, e com elas, a EAD virtual.¹¹

Ou seja, se, de um lado, a UNESCO, se preocupa sobremaneira com a democratização da educação, incentiva e apoia os países em desenvolvimento no uso das TIC como um instrumento educacional privilegiado de inserção cultural dos indivíduos e de crescimento econômico-social dos países, por outro lado, as intervenções desses organismos internacionais são vistas por

¹⁰ MALANCHEN, *A regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a propagação de um modelo de formação docente*, 2008, p. 130-131.

¹¹ BARRETO, *Discursos, Tecnologias, Educação*, 2009, p. 47.

inúmeros intelectuais como suspeitas, ideológicas e interesseiras: prevalece na atuação desses organismos nas políticas educacionais um aligeiramento da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e não ao projeto pedagógico e nem às condições objetivas de ensino-aprendizagem; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo. Há, pois, uma ambiguidade explícita na atuação da UNESCO e também do Banco Mundial junto aos países latino-americanos no apoio e no incentivo à utilização das TIC na EAD virtual, ambiguidade essa em que a dimensão ideológica prevalece sobre a dimensão educacional-formativa.

A partir da segunda metade da década de 1990, um novo projeto começa a buscar espaço nas políticas expansionistas da educação superior no Brasil, particularmente na formação de professores: a EAD, até então, uma modalidade adotada, mas sem maioria jurídica, passa a apresentar condições de certificação com a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legaliza, em seu Art. 80, a educação a distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

Antes de dezembro de 1996, os espaços de atuação da EAD foram os chamados cursos livres, analisados e permitidos, caso a caso. Assim, por exemplo, a Lei 5.692/1971, permitiu a organização de cursos, por meio de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem “alcançar o maior número de alunos”. Com a LDB/1996 fica estabelecida essa modalidade de educação com abertura e regimes especiais. Sua regulamentação,

porém, só se deu mais de um ano depois da aprovação, em 1988, pelo Decreto Presidencial nº 2.494, e sob a pressão de um grande número de pedidos de credenciamento e autorização, sobretudo do setor privado. Merecem destaques na regulamentação os itens:

. O estabelecimento de um conceito oficial de EAD:

Art. 1º: Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Essa modalidade de ensino passa a ter regime especial, relativamente flexível e abrange todos os níveis de ensino e de educação, exceto os programas de mestrado e doutorado.

A avaliação dos rendimentos dos alunos se realiza por meio de exames necessariamente presenciais.

Para Gomes (2009), com a LDB 9.394/1996, a EAD deixa de ser clandestina ou excepcional, deixa de habitar fora dos muros da cidadania e passa a conviver com a educação formal e convencional. Porém a suspeita sobre sua presença no contexto da formação superior continua existente e insistente, particularmente na academia. Mesmo a primeira regulamentação do artigo 80 da LDB/96, para o autor, foi cautelosa, empurrou para frente questões como “tratamento diferenciado para a EAD” (concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas, por exemplo), a questão do doutorado e do mestrado. Apresentou uma “receosa equiparação” entre a educação presencial e a distância, mas estabelecendo a educação presencial como parâmetro para a avaliação. Na análise de Gomes,

Foi, enfim, um passo importante, embora cuidadoso. O grande problema inerente a ele e à legislação e normas é que não se colocava a tônica no substantivo educação, e sim na sua qualificação: presencial ou distância. Parece haver um pressuposto implícito, de

longa data, de que a primeira é mais propícia à lisura e a última se encontra mais permeável às irregularidades.¹²

Essa concepção de EAD orientou o desenvolvimento de cursos de formação de professores e outros, de 1998 até 2005. O maior beneficiado com a regulamentação da EAD foram as IES da esfera privada, que obtiveram o credenciamento para desenvolverem suas experiências na modalidade a distância. Segundo dados do INEP, em 1999, eram apenas duas as instituições credenciadas para tal. Em 2006, já eram 104 e o setor privado se tornou responsável por cerca de 60% dessas instituições. Em relação às vagas oferecidas nessa modalidade, os dados são mais expressivos: o setor privado respondia por 96,12 % das 818.580 delas, nesse mesmo ano de 2006. Se forem analisadas as matrículas efetivamente registradas, a esfera privada respondeu por 81,52 % delas. O número de vagas oferecidas em 2006 para a modalidade EAD é muito superior ao número de matrículas efetivadas: na esfera privada, o número de candidatos matriculados foi de apenas 373.297 de um total de 786.854 vagas oferecidas. Os dados revelam ainda a prioridade das matrículas na área de educação, que, em 2006, respondia por 64,02% das vagas oferecidas. Na observação de Dourado, “Tais indicadores nos permitem evidenciar como tendência que o processo de expansão de vagas em cursos de modalidade EAD vem ocorrendo com grande centralidade na área da educação e sob o controle da esfera privada”.¹³

Há outro elemento que deve ser levado em consideração nesse momento e que ajuda a entender a busca intensa do setor privado pela EAD na área de educação: O artigo 87, parágrafo 4º da LDB/1996, dispôs que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Embora, no entendimento

¹² GOMES, *A legislação que trata da EAD*, 2009, p. 22.

¹³ DOURADO, *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?* 2008, p. 900.

de Freitas (2002) e Scheibe (2002, *apud* Malanchen, 2008, p. 137), essa normatização se aplicava apenas aos que iriam ingressar no magistério a partir do final da década da educação, contudo, *ipso facto*, a EAD se tornou uma modalidade ímpar para a realização de programas de capacitação para os professores em exercício, na década 1996-2006.

Em 2005, através do Decreto Presidencial 5.622 foi regulamentado, pela segunda vez, o Art. 80 da LDB/1996, e, com isso, revogado o Decreto 2.494/1998, gerando uma tensão com as instituições que já vinham desenvolvendo cursos de EAD. O novo dispositivo legal apresenta uma nova concepção de educação a distância:

Art. 1. Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Se no Decreto de 1998, a EAD era caracterizada como uma forma de ensino que possibilitava a autoaprendizagem por meio de recursos didáticos, em diferentes suportes de informação, no Decreto de 2005, essa modalidade educacional deverá ocorrer, tendo como suporte técnico as tecnologias de informação e comunicação. A intermediação das TIC na EAD vem ajudar a resolver, na visão de Giusta (2003), um dos problemas cruciais enfrentado por essa modalidade de ensino: a distância como obstáculo para a interação pedagógica. “Esse é um momento importante — diz a autora — no que se refere à passagem da educação a distância para a educação sem distância, tanto no que se refere ao espaço/tempo, quanto à democratização da educação de qualidade pela sua utilização (p. 27). Os recursos tecnológicos surgem, pois, como a grande alternativa para responder aos problemas do distanciamento espacial e temporal da EAD em

busca de um lugar no interior de um sistema marcado secularmente pelos paradigmas do ensino presencial.¹⁴

Destaca-se, no Decreto de 2005, a relação didático-pedagógica entre professor-aluno, mesmo que mediatizada pelas tecnologias. As críticas à autoaprendizagem do educando via máquinas ou qualquer outro instrumento de comunicação, na tentativa de enfatizar sua busca autônoma pela formação, bem como as críticas à posição secundária do docente no processo de ensino-aprendizagem, levaram o MEC a essa modificação substancial. O docente retoma seu lugar no interior da legislação e sua função se torna ainda mais relevante, na opinião de alguns autores, não no empobrecido e rotineiro papel de “transmissor e verificador de conteúdos”, mas como “partícipe e avaliador” de situações de aprendizagens em ambientes virtuais de máxima interação possível (Cf. Giusta, 2003, p. 26; Silva, 2003, p. 265-269). Por outro lado, na Portaria/MEC 4.059/2004, que normatizou a oferta de disciplinas não presenciais nos cursos presenciais de instituições de ensino superior (em até 20% do tempo previsto para integralização do currículo), já havia sido formulada a discutível concepção de tutoria: “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (Art. 2º, § Único).

O novo Decreto inclui expressamente o mestrado e o doutorado entre os níveis e modalidade de EAD; equipara, sob numerosos aspectos, a EAD à educação presencial, como, por exemplo, na adoção de número fixo de vagas, definidos pelo MEC; cria ou remete a uma série de normas e exigências para o credenciamento e a avaliação dos cursos, pautando-se pelos referenciais de qualidade da EAD¹⁵. Há também uma mudança significativa na concepção de organização de curso e no processo

¹⁴ GOUVÊA; OLIVEIRA, *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*, 2006, p. 114; TORI, *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*, 2010.

¹⁵ Criados inicialmente pelo MEC em 1998 e reformulados em 2007.

avaliativo: os dois decretos legislavam, de maneira diferente, as condições para tal: o decreto de 1998 estabelecia a realização de exames presenciais na avaliação do rendimento do aluno (Art. 7º), e destaca que os cursos podiam ser organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para a admissão, horários e duração, sem prejuízo das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Art. 1º, § Único). No Decreto de 2005, as questões do regime especial, de flexibilidade e de avaliação são modificadas significativamente:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: avaliação de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalho de conclusão de cursos, quando previstos na legislação pertinente; e, atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (Art. 1. par. 1.)

Ou seja, com a padronização das normas e procedimentos sobre a duração dos cursos a distância (mesma duração que os presenciais), sobre a aplicação também à EAD do sistema nacional de avaliação da educação superior, o SINAES, com a ampliação da obrigatoriedade dos momentos presenciais, pode-se dizer que os parâmetros tradicionais da educação presencial prevaleceram sobre a incipiente flexibilidade atribuída anteriormente à EAD.

E então, o Decreto 5.622/2005 se mostra regressivo em alguns aspectos na relação com o Decreto 2.494/98? Conservador para alguns, que já tinham se embrenhado nas experiências de EAD. Prudente para outros, que olham de soslaio as experiências em vigor de cursos e programas dessa modalidade. Para Gomes, o Decreto continua refletindo o “espectro de desconfiança, marcante na história de nossa educação”. Ele avança sob alguns aspectos, porém, há nele preocupação detalhada com as regras e os documentos necessários aos diversos processos. “Talvez — sublinha o autor — fosse melhor afirmar que a EAD é, antes de

tudo, educação e, ressalvadas as suas peculiaridades, a ela se aplicam as exigências da educação presencial” . (2009, p. 23)

A maioria jurídica da EAD e a política expansionista do ensino superior brasileiro geraram outros desdobramentos após a LDB/1966, além dos já apresentados. Vale a pena apresentar alguns deles, mesmo que rapidamente, antes de analisar a criação da Universidade Aberta do Brasil. Ganham destaques, com esses desdobramentos, a redefinição da política de formação de professores e o fortalecimento da EAD na realização dessa política. Assim, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), sancionado pela Lei Federal 10.172/2001, em seu capítulo 6 — “Educação a distância e tecnologias educacionais” —, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação dessa modalidade de educação, que é destacada como um meio eficaz para se resolver os problemas educacionais: “No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, PNE, 2001, p. 49). A contribuição do setor privado, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão, é também ressaltada no PNE. A perspectiva da institucionalização da Universidade Aberta do Brasil, concretizada cerca de cinco anos depois, já é apresentada no Plano:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, PNE, 2001, p. 51)

O PNE determina, entre outros: iniciar, logo após sua aprovação, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; incentivar, nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; e apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (Cf. BRASIL, PNE, 2001, p. 52-53) ¹⁶

Outro desdobramento importante no favorecimento da formação de professores para o ensino fundamental, via EAD, aconteceu em julho de 2007, pela Lei Federal 11.502, que ampliou e fortaleceu a área de atuação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – direcionando também as atividades deste organismo à educação básica e à formação de professores: foram criadas três outras secretarias: Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação a Distância. A “nova CAPES” passou a contar ainda com duas novas Diretorias: Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e Diretoria de Ensino a Distância. É no contexto do PNE/2001 e da Nova CAPES/2007, que vamos analisar a Universidade Aberta do Brasil.

A Universidade Aberta do Brasil, UAB foi criada em 2006 pelo Decreto Presidencial 5.800, com a prioridade de oferecimento de cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica e da constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Propõe-se a realizar esses objetivos por meio do estímulo à integração de um sistema nacional de educação superior, formado por IES públicas, em parceria com estados e municípios, utilizando a EAD para a veiculação dos conteúdos dos cursos. A UAB visa expandir a oferta de cursos de educação superior, tendo como base parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais. Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já

¹⁶ Sobre a análise do PNE, conferir o texto de MALANCHEN, 2008, p. 123-125.

existentes, possibilitando levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todas as pessoas. E para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das IES públicas, que desenvolvem material didático e pedagógico¹⁷. A UAB está em plena expansão, é um projeto de grande fôlego e de vultuosas verbas que vê no uso das tecnologias digitais, via EAD, uma possibilidade fértil para resolver os problemas crônicos educacionais no país. Sua preocupação primeira é formar os educadores, que depois educarão nossas crianças nos distantes rincões do país. Criada em 2006, a UAB passa a ser um programa da recém-criada Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES (2007), com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC e, nesse contexto, a EAD ganha espaço privilegiado de inserção educacional. Os eixos apresentados pelo MEC como fundamentais para o sistema UAB enfatizam seu papel na expansão e consolidação da política de formação de professores via EAD, entre eles: a avaliação da educação superior a distância; as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; o financiamento dos processos de formação de recursos humanos em educação superior a distância.¹⁸

Dourado (2008), ao analisar a reformulação da CAPES e a importância atribuída à Diretoria de Educação a Distância, bem como as polêmicas e disputas sobre a EAD em relação à pertinência, qualidade, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor e outras, assim se manifesta:

¹⁷ Cf. <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

¹⁸ Cf. análise sobre a atuação da UAB, em Dourado, 2008, p. 903-909.

Tais constatações nos remetem a questionar premissas históricas no campo educacional, tais como: a adesão acrítica à implementação da modalidade EAD, para muitos entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação num país continental como o Brasil, bem como posições totalmente refratárias a EAD, por vislumbrar nessa modalidade a mera garantia de um processo de aligeiramento da formação inicial e continuada. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino aprendizagem, entre outros. Assim é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis direto pela qualidade ou não do processo educativo.

Em consulta ao site da UAB (<http://uab.capes.gov.br/>), em setembro de 2010, constatamos a visível expansão das atividades desse organismo estatal em seu quinto ano de existência: a adesão de 74 Universidades Federais e estaduais, com 695 polos em diferentes municípios brasileiros (115 na Região Norte; 229 na Nordeste; 155 na Sudeste; 123 na Sul e 73 na Centro-Oeste) e 924 cursos de formação/graduação de professores em desenvolvimento.

Em 12 de setembro de 2007, através do Decreto Presidencial 6.301, e tendo como parâmetro a UAB, é instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-TEC Brasil, “com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País”. E as despesas do e-Tec Brasil correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Ou seja, a EAD veio para ficar e suas perspectivas expansionistas são mais que evidentes.

* * *

Se levarmos em consideração as principais variáveis que norteiam o desenvolvimento da sociedade brasileira no presente momento de sua história e de sua cada vez mais destacada inserção no capitalismo globalizado dominante nos dias de hoje, a utilização da modalidade EAD como instrumento prioritário para resolver os problemas críticos e crônicos da educação básica e superior no Brasil é irreversível: as TIC se desenvolvem de maneira assustadora e vão ingressando, quer queiramos ou não, em nossas vidas e nas salas de aulas e se virarmos as costas a elas, corremos o risco de sermos alijados do processo educativo, como docentes, orientadores e formadores; nossos alunos, desde a educação básica até a formação pós-graduada, se utilizam cada vez mais das TIC em seus estudos e pesquisas, nos relacionamentos pessoais e sociais, na família, na igreja, nos dias de trabalho e também nos dias de lazer e descanso; os órgãos governamentais, federais e estaduais, com a intervenção da UNESCO, do Banco Mundial, apoiam sempre mais e mais as pesquisas e as experiências em EAD, financiam as universidades que avançam nessa direção, favorecem as escolas na aquisição de aparatos tecnológicos e acreditam em seu potencial formativo e emancipatório; o espantoso desenvolvimento das TIC está suprimindo alguns problemas que levavam os educadores e a academia a não dar crédito à atuação dos aparatos tecnológicos nas experiências de EAD, pela criação de espaços de debates, de formação de grupos, de interatividade, de comunicação, de solidariedade; além de que o acúmulo de material formativo, de bibliotecas online, de clássicos digitalizados, de obras de arte reproduzidas nas pinacotecas e museus virtuais, se apresenta a todos os que os procuram como fontes infindáveis de investigação, de formação da sensibilidade, de ampliação de conhecimentos e como possibilidades de reflexões; e prometem muito mais. Então, o que fazer diante dessa avalanche tecnológica que nos obriga sempre a avançar, a acelerar os passos, a antecipar o futuro, a nos debater com ela?

Sevcenko e Santos nos propõem um caminho, a meu ver, criterioso. Diz o primeiro: “Investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica” (2001, p.19). Simplesmente querer jogar fora a água do banho com a criança, penso não

ser uma atitude judiciosa; a EAD deve ser criticada, por inúmeros motivos e circunstâncias, mas ela possui também os seus valores e, além de ter vindo para ficar, pode trazer contribuições significativas para a formação de nossos docentes da educação básica. Uma crítica judiciosa pode ser radical e, por isso mesmo, ajudar a corrigir falhas, a orientar mudanças e melhorias. E o pensar, o refletir, o interpretar ainda são os instrumentos fundamentais que temos em mãos para isso. Nessa perspectiva, Santos complementa a proposta crítica de Sevcenko, nos indicando, inclusive, maneiras de o fazer: “colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela” (2003b, p. 6). Colocar a tecnociência – majoritariamente produzida e fertilizada pelas pesquisas de laboratórios das poderosas multinacionais – no centro de nossas reflexões e desvendar-lhe sua dimensão política, sua vinculação prioritária ao capital global a serviço de quem se impõe e domina, examinar suas maneiras compulsivas de intervenção em nossas vidas, seus atropelos, sua voracidade, as exigências de adaptação e de conformismo a que ela nos obriga, mas também perscrutar suas contradições, suas ambiguidades, suas fraquezas para, então, se poder ver o que fazer com ela, individual e coletivamente.

É preciso considerar que: 1. Os documentos legais falam em EAD como um instrumento prioritário de democratização do ensino e da solução dos problemas atávicos da educação no país. 2. Igualmente, falam da EAD como proposta formativa dos docentes do ensino fundamental. Não dirigem os documentos legais à classe média brasileira, que há muito já teve acesso à cultura, à educação superior, à utilização dos aparatos tecnológicos. Nas duas considerações, a EAD é proposta 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. Ou seja, a pessoas que se propõem a trabalhar como formadoras/educadoras, que necessitam de um curso superior para tal, e que têm todas as condições adversas para realizá-lo. É a essas pessoas a quem, primeiramente, se dirigem as propostas de EAD virtual. E tem mais ainda: elas necessitam de formação de qualidade, pois irão, depois, ou, durante o próprio curso, desenvolver o trabalho de educar as crianças das periferias das cidades ou dos lugares mais distantes da civilização.

Vejo, nos artigos e textos dos estudiosos sobre a EAD na formação dos professores da educação básica duas tendências críticas: uma primeira que, ao contrário do que subjacentemente propõe a UNESCO e as experiências de inúmeras propostas de cursos de EAD virtual, insiste na necessidade de se instituir um projeto formativo de qualidade, com altos investimentos não apenas em infraestrutura tecnológica, mas, sobretudo, nas despesas com pessoal para a elaboração das propostas e de materiais de ensino e de aprendizagem pela equipe multidisciplinar, no atendimento personalizado aos alunos, na avaliação permanente dos participantes, no monitoramento do curso e das disciplinas. Isso exige apoio qualificado e diálogo contínuo de professores e técnicos altamente competentes e com o domínio das mais modernas tecnologias, no decorrer de todo o processo, e, também, de tutores *online* e presenciais igualmente bem preparados científica e tecnologicamente, para acompanhar *pari passu* o desenvolvimento dos educandos, pois, como se viu, são os que mais precisam desse acompanhamento. Faz-se, pois, necessário alto investimento para a realização de um curso de formação de professores via EAD virtual, mais ainda do que para a realização de um curso de formação de professores presencial. É o que bem diz Giusta, em artigo já citado:

Em síntese, pretender democratizar a educação por meio da EAD, como solução barata, significa optar pelo aprofundamento das desigualdades educacionais de todos os tipos, correr o risco de

perder a nave da história, enfim, estar condenado ao fracasso e à perda da soberania. (2003, p. 28)

Mas, parece-me, esta primeira tendência crítica não leva em consideração um aspecto decisivo e fundamental na utilização das TIC na EAD e na educação, que é a força da racionalidade instrumental e dos interesses ideológicos presentes nos aparatos técnicos e em sua mediação entre educadores e educandos. Então, a questão que se coloca, neste momento, é esta: é possível uma formação de qualidade, que busque a autonomia dos educandos, se não se levar em consideração a força de potência racionalizante e ideológica, presente nos instrumentos mediadores do processo formativo? Santos fundamenta com propriedade a objeção:

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.¹⁹

É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EAD de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; pelo contrário, foram gerados em contextos fora da educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam nas salas da academia levam consigo, immanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica. Esta é, para mim, a segunda tendência crítica sobre a EAD na formação dos professores da educação básica.

Barreto (2008), em seu artigo “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão

¹⁹ SANTOS, *Polítizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*, 2003a, p. 236.

e a redução”, nos mostra que, em se tratando da inscrição das TIC nessa política, “há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar”. Não é possível entender as TIC, fora das relações que a engendraram, portanto, fora do processo de globalização capitalista e da chamada “sociedade do conhecimento”. E após analisar alguns modos de objetivação da EAD, elementos dos discursos da UAB e de perguntar pela finalidade das TIC na educação, ressalta, ao final de seu texto, que a recontextualização dessas tecnologias na política nacional de formação de professores a distância tem sido desenvolvida negando as condições históricas da formação e o trabalho docente. E acrescenta outros indicadores críticos à EAD e à UAB:

Do polo da concepção do ensino desvinculado da pesquisa, traduzida em diretrizes curriculares que apontam o esvaziamento da formação nas instâncias universitárias, ao polo das fontes de financiamento inacessíveis a estas, a nova fundação (a UAB – BP) tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores.²⁰

Dourado (2008), em artigo já citado, após analisar o embate complexo que se dá, atualmente, em torno da EAD, entre os que aderem acriticamente à sua implementação como espaço de resolução dos problemas da formação dos professores em nosso país e os que têm posições totalmente refratárias à EAD, por ver nessa modalidade um processo de uma formação inicial e prolongada de segunda categoria, destaca, a partir de outro artigo seu (2002), o seguinte:

(...), as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como

²⁰ BARRETO, *As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução*, 2008, p. 933.

ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua intersecção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas.²¹

Mill e Fidalgo (2004), em “Estudos sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual”, analisam as relações de conhecimentos e competências, travadas no interior da equipe multidisciplinar na elaboração do material pedagógico, em quatro experiências de EAD. O trabalho coletivo é fundamental nessa modalidade de ensino, pois desde a preparação de aula, sua veiculação, até a conclusão do módulo didático, todos os docentes virtuais mantêm constante contato entre si; ou seja, para que o trabalho virtual aconteça, ele deve ser, ao mesmo tempo, um trabalho de equipe e um trabalho fragmentado pelos saberes dos diferentes trabalhadores. Há quatro tipos de saberes diferentes que se contrapõem, agrupados nas categorias: *pedagógica* (procedimentos didático-metodológicos), *tecnológica* (saberes relacionados ao aparato tecnológico virtual), *técnica* (conteúdos para a elaboração dos módulos pedagógicos) e *administrativa* (processo de concepção, implementação e gerenciamento dos cursos). Os autores mostram que os saberes relacionados à mediação tecnológica são hegemônicos, permeiam e influenciam todos os outros saberes e são decisivos na contratação dos trabalhadores, inclusive professores e tutores²². Esse exemplo reforça mais uma vez o poder diretivo dos aparatos tecnológicos, que podem influenciar decisivamente um projeto pedagógico.

²¹ DOURADO, *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90*, 2002, p. 237-238.

²² MILL; FIDALGO, *Estudo sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual*, 2004, p. 241-243.

Não basta, pois, para um projeto de qualidade de EAD online, levar em consideração apenas seus aspectos acadêmicos integrais, o que já é muito difícil, pelas novas exigências da modalidade (equipe multidisciplinar; domínio das tecnologias mais apropriadas; tutores *online* e presenciais bem preparados) e pela condição social do público a quem a EAD é, preferencialmente, destinada pela legislação (pertencente às classes inferiores da sociedade, com mais dificuldade de aprendizagem; ou habitante de lugares distantes do acesso à universidade; ou por trabalhar muito para sobreviver e não dispor de tempo útil para frequentar os cursos superiores; ou por não possuir afinidades motoras com os ágeis aparatos tecnológicos); é preciso considerar igualmente a carga instrumental e ideológica que os aparatos tecnológicos levam em si no desenvolvimento de sua potencialidade.

Sendo assim, algumas questões básicas se tornam necessárias levar em consideração na criação, no desenvolvimento e na avaliação de um curso de qualidade em EAD *online* de formação de professores da educação básica:

1). Considerando que os tempos e os espaços escolares são específicos na EAD e, portanto, diferentes dos tempos e espaços da educação presencial, pergunta-se: quem são, realmente, os docentes na educação a distância? A equipe multidisciplinar, os tutores? Sua formação, como são selecionados, suas condições de trabalho; e os benefícios e riscos desse trabalho para a formação de seus alunos, futuros ou concomitantes educadores?

2). Considerando a diferença entre ensino a distância e educação a distância; a formação integral do pedagogo como objetivo final da educação; os qualificativos “crítico, reflexivo e autônomo” como constituintes do conceito formação do pedagogo; a relação entre professor e aluno como um dos elementos centrais de seu processo formativo; pergunta-se: como, tendo como parâmetros esses indicativos, fazer da EAD um projeto educacional/formativo de qualidade?

3). Considerando os olhares críticos sobre a EAD virtual em realização nos dias de hoje: a presença e o apoio da UNESCO e do

Banco Mundial às políticas governamentais da EAD *online* para a formação de docentes; o público preferencial a quem se destina a política nessa modalidade de ensino para a formação de professores; que os intermediários diretos dos alunos no processo ensino-aprendizagem são os tutores; que não se exige dos tutores a formação de um docente do ensino superior e que não lhes dão, igualmente, as mesmas condições de trabalho; pergunta-se: Como na avaliação de um curso de EAD virtual contestar o questionamento de que as experiências atuais de educação a distância *online* para a formação de professores não estão proporcionando a seus alunos uma educação de segunda categoria?

4). Considerando-se os seguintes aspectos: que as dimensões da racionalidade técnica e ideológica são imanentes aos aparatos digitais utilizados na EAD *online*; que essa racionalidade é mais benéfica à produtividade do trabalho do que aos próprios trabalhadores; que a competência técnica afeta direta e profundamente as outras categorias de saberes da equipe multidisciplinar na elaboração e divulgação da proposta pedagógica; pergunta-se: Como fazer para que o projeto pedagógico, e não as máquinas, ocupe o lugar central no processo formativo? Como fazer dos aparatos tecnológicos apenas instrumentos úteis e intermediários nas relações professor-aluno?

Como se pode perceber há um posicionamento crítico em relação às políticas (leis, decretos, regulamentações, normatizações) que regem as experiências de EAD virtual no país. Elas estão antes de tudo preocupadas com o apoio ao quê fazer, com a potencialidade expansiva dos aparatos tecnológicos, com a utilização prioritária desses instrumentos na democratização do ensino superior e, sobretudo, na formação de docentes para a educação básica; pouca ênfase é dada, na legislação, à qualidade do projeto pedagógico, à formação crítica da autonomia dos educandos, à sua formação integral; nenhuma ênfase à crítica da racionalidade técnica e ideológica presente nos aparatos digitais formativos. Não basta melhorar/aperfeiçoar as técnicas e as estratégias de EAD para que essa modalidade traga benefícios para

a educação brasileira. Há que se criticar também a racionalidade constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo e encontrar, na criação e no desenvolvimento do projeto pedagógico, corretivos que possam favorecer a formação integral de nossos educandos.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Trad. de Aldo Onesti. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo Ática, 1986a, p. 115-146.

ADORNO, T. W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. Trad. de Flávio R. Kothe. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo Ática, 1986b, p.62-75.

ADORNO, T. W. **Sobre Técnica e Humanismo**. Trad. de Antônio Álvaro Soares Zuin. São Carlos: UFSCar, 2000 (Publicação interna).

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

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de La experiência**. Banco Mundial. Primeira edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe, 1999**. Disponível em: [HTTP://www.bancomundial.org..](http://www.bancomundial.org..) Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL, **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996.

BRASIL, **Decreto 2.494/1998**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/1996. Dispon. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso: 28/05/2008.

BRASIL, **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 17 de julho de 2005.

BRASIL, **Decreto 5622/2005**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622htm>. Acesso: 28/05/2008.

BRASIL, **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006, Seção I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 27 de setembro de 2010.

BRASIL, **Decreto 9.301, de 12 de dezembro de 2007**, que institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007, Seção 1, § 2º, art. 6º. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm. Acesso: 27/09/2010.

BARRETO, R. G. “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução”. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104- Especial, out. de 2008, p. 919-937.

BARRETO, R.G. **Discursos, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104- Especial, out. de 2008, p. 891-918.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In **Educação e Sociedade**, Campinas, set. 2002, vol. 23, nº 80.

GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I.M. (Org.). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2003.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C.I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

MALANCHEN, J. A regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a propagação de um modelo de formação docente. In **Educere et educare**, Unioeste, Cascavel, PR, vol. 3, nº 6, jul./dez. 2008, p. 119-138.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº1, p. 227-256, jan.; jun, 2004.

MINISTÉRIO da Educação/**Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <www.uab.mec.gov.br>. Acesso em: 28/05/2008.

NOGUEIRA, E. S. Políticas de Formação de Professores: a educação cindida. **Tese** (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro:UFRJ, 2003.

SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003a.

SANTOS, L. G. dos. A tecnociência no centro da discussão (embora ela não goste). In: **Jornal da UNICAMP**, edição 240 – de 8 a 23/12/2003b, p. 6.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEBRA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, nº 20, p. 261-271, jul./dez., 2003.

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

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación; Brasília: UNESCO, 2004.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia**. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. 2002. Acesso em: 10

out.2006. Disponível em: www.unesco.cl/port/atematica/formde_sarrdocente/docdig/idex.act.

UNESCO. **Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento**.2005. Dispon. em: WWW.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatecnoservico/mostra_padrao. Acesso em: 10 out.2006.

UNESCO–BRASIL. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe, 1987-1997**. In <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso: 25/05/2008.

UNESCO–BRASIL TECNOLOGIA. **Tecnologias para a Educação**. In <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICparaeducacao/index_html/mostra_documento>. Acesso: 28/05/2008.

XVI

Fúria narcísica de alunos contra professores, 2021 ¹

Antes de tecer comentários sobre o livro “*Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar*”, quero tecer comentários sobre o autor do referido livro, Antônio Zuin, carinhosamente conhecido por Toni. Alguns leitores poderão achar que escrever um livro é como que se deixar levar por alguma força espiritual que invade o ser humano e vai lhe ditando as ideias que ele deve expressar; o autor se manifestaria como porta-voz de algum ser superior, que, de certa forma, o inspira e/ou o dirige internamente. Na verdade, a maioria das experiências literário-filosóficas atestam que não é isso que acontece. Há alguns pressupostos que são fundamentais na produção de um livro acadêmico-científico. De um lado, são necessárias as inspirações, os *insights*, as ideias, que norteiam o delinear de uma produção; ao mesmo tempo, se exige uma dedicação incansável do autor na transformação dessas ideias em um texto literário-filosófico-educacional; além de que é na dedicação integral do autor a seu objeto de estudo que as ideias tomam corpo, que novas inspirações se manifestam, que a hipótese inicial de trabalho se torna uma tese, que o texto final ganha densidade, se transforma em livro, ganha vida própria.

Essa reflexão me faz lembrar das considerações de Thomas Mann, no livro *Doutor Fausto*, sobre a tensão entre a “ideia” e a “construção” de uma obra musical:

¹ Este texto foi escrito como Prefácio do livro de Antônio Zuin *Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar*, publicado pela EDUFSCar em 2021, p. 09-23.

Ora, a ideia é coisa de três ou quatro compassos; não é? (...) Todo o resto é elaboração, trabalho de pé de boi. Não achas? (...) Dá uma olhada nos cadernos de esboços de Beethoven! Lá, nenhuma concepção temática permanece intata, tal como Deus a forneceu. É alterada e acrescenta-se na margem: *Meilleur*.²

Antônio Zuin, graduado em Psicologia (1989), ingressou no Mestrado em Educação, na UFSCar, em 1991. Foi quando o conheci, como aluno, pois desde 1986, desenvolvia minhas atividades docentes e científicas no PPGE/UFSCar. Em agosto desse mesmo ano, 1991, em companhia de Zuin, de seus colegas mestrandos Cláudia Barcellos de Moura Abreu, Belarmino César Guimarães da Costa e do doutorando Newton Ramos de Oliveira, criamos o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Todos eles queriam ser meus orientandos, mas com a condição de termos como referencial a Teoria Crítica da Sociedade. Imaginem os leitores a minha situação, pois, desde os anos 1978, o filósofo com quem dialogava em meus escritos e produção científica era o materialista histórico Antônio Gramsci. Ou seja, foram eles, os três mestrandos e o doutorando Newton, que me convenceram a dedicar meus estudos filosófico-educacionais aos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, particularmente a Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Confesso que senti muitas dificuldades teóricas ao aproximar os pensadores da Teoria Crítica da Sociedade de Gramsci – minha tese de doutorado de 1982 teve como suporte teórico esse pensador -, mas com a insistência dos pós-graduandos e persistência minha, desde então priorizo em meus estudos e produção científica os pensadores frankfurtianos, principalmente Theodor Adorno.

Quero chamar a atenção dos leitores para a seguinte observação: a preocupação de Zuin com os estudos e pesquisas

² MAMM, Thomas. *Doutor Fausto*: a vida do compositor alemão Adrian Leverkühn narrada por um amigo. Trad. Herbert Caro, 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 334-335.

sobre os conceitos frankfurtianos “indústria cultural” e “semiformação”, na análise das questões educacionais e formativas, estão presentes e atuantes em sua produção científica desde sua dissertação de mestrado, cujo título expressa de forma intensa essa problemática: “Seduções e Simulacros: reflexões sobre a Indústria Cultural, reprodução e resistência em Educação”, 1993. Logo a seguir, em 1994, Zuin ingressa no doutorado em educação, na UNICAMP, e sob a orientação de Pedro Goergen, em 1998, defende a tese “A Indústria Cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada”, em que novamente os conceitos de “indústria cultural” e “semiformação” continuam fundantes na análise crítica das questões educacionais³. Em sua tese de doutorado é pertinente destacar a presença específica de sua graduação acadêmica, a psicologia, que, sobretudo pelo diálogo dos pensadores frankfurtianos com a teoria psicanalista de Freud, desde então ganha uma dimensão significativa na produção científica de Zuin.

Observo outro detalhe nessas duas pesquisas fundamentais do autor: tanto na dissertação de mestrado, como na tese de doutorado, a teoria crítica se manifesta em seus dois movimentos crítico-constructivos. A reflexão do mestrado, ao mesmo tempo em que analisa criticamente a forma negativa como a indústria cultural se manifesta – sua “reprodução” –, apresenta, como contraponto, possibilidades de lutar contra ela – “resistência em Educação”. Na tese de doutorado, sua crítica é ainda mais radical, seja por caracterizar a forma dissimulada como a indústria cultural se manifesta na educação no final do século XX, seja por tentar resgatar as dimensões psicológicas que podem ser um instrumento de crítica e de práxis ético-política na experiência da educação danificada. Esse “movimento crítico-constructivo” Zuin conservará em todos os seus livros e artigos filosófico-educacionais. Tive a oportunidade de fazer parte das bancas de Qualificação e de Defesa de sua tese de doutorado.

³ Em 1999, Zuin publica o livro *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*, pela Autores Associados, com apoio da FAPESP.

Docente do Departamento de Educação da UFSCar, desde 1993, Zuin, nos anos 2000 a 2002, desenvolveu o projeto de pesquisa “O trote na Universidade”, com apoio da FAPESP, em que examina o rito de integração na vida universitária de alunos de Física e de Pedagogia da UFSCar. Nessa pesquisa, os conceitos psicanalíticos freudianos – “prazer sádico”, “narcisismo das pequenas diferenças”, “sadomasoquismo” --, bem como os conceitos adornianos -- “Educação após Auschwitz”, “Educação e Barbárie”, “educação pela dureza” --, são desenvolvidos e utilizados como espelho de um rito de iniciação, em um ambiente universitário, em que as relações entre alunos veteranos e ingressantes e também entre os professores que os acolhem e os alunos que se integram à vida acadêmica, não são tão harmoniosas e formativas quanto podem parecer num primeiro momento. É o que diz Zuin logo no início do 1º. capítulo do livro *O Trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*, publicado em 2002 pela Cortez Editora, na Coleção Questões de Nossa Época:

Sabe-se que as relações desenvolvidas nas escolas entre os professores e alunos não são tão harmônicas, tal como possa parecer à primeira vista. O processo de identificação entre esses agentes educacionais é repleto de sentimentos ambíguos, que mesclam satisfação e frustração, amor e ódio, admiração e ressentimento, em ocasiões muitas vezes bastante próximas umas das outras. Não é tarefa fácil refletir sobre tal relação até porque os sentimentos ambíguos dos professores em relação aos seus alunos também estão envolvidos.⁴

Como se pode observar, as análises de manifestações de violência física e psíquica, que serão desenvolvidas de forma mais densa e amadurecida nos livros de 2008, 2012, 2017 e no atual (2021), já se fazem presentes e inquietantes no livro de 2002. Assim como as relações ambivalentes entre alunos e docentes vão, nas

⁴ ZUIN, Antônio A. S. *O Trote na Universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: editora Cortez, 2002, p. 19.

pesquisas posteriores, ganharem destaques e uma intensa perseguição científico-educacional por parte do autor.

Essa perspectiva já se faz notar na pesquisa de 2003, quando Zuin, com o projeto “A educação pela ironia” (2003 a 2007), se tornou pesquisador do CNPq, fazendo parte dos denominados “bolsistas de produtividade em pesquisa”. Em diálogo com Sócrates e com os escritos de Platão, o autor nos mostra que a ironia, um instrumento formativo e emancipatório da dialética socrática, vai se transformando historicamente em um instrumento antieducativo, sobretudo em tempos do domínio do sistema capitalista de produção e das imposições das leis do mercado. A ironia vai se convertendo em “sarcasmo” na relação educacional entre professores e alunos; Zuin o denomina “sarcasmo pedagógico”.

Não ficava bem ao docente da nova realidade social, dono da verdade e do poder em sala de aula, aplicar punições físicas e dolorosas aos alunos que não se entregavam inteiramente à busca do conhecimento escolar. Os tempos eram outros. E as punições físicas dos educandos foram se convertendo em punições psicológicas, simbólicas, em agressões verbais, depreciativas, na presença do coletivo de alunos. Estes, por sua vez, em contraposição à soberba e à violência psicológica professoral, foram encontrando maneiras de se posicionarem contra seus agressores.

No início do século XXI, com a popularização da internet, particularmente em 2004, com o funcionamento do Orkut – um espaço digital de relacionamentos, de constituição de comunidades virtuais –, os alunos encontraram um instrumento mais apropriado para digladiarem com seus mestres e assumirem, contra eles, um posicionamento “similmente” sarcástico e moralmente agressivo. “São centenas de comunidades virtuais que funcionam como ‘espaço’ para o aluno realizar tal catarse que pode ser identificada como regressiva, pois o elemento da reflexão crítica se ausenta”, diz Zuin, no livro que publicou logo após o término de sua pesquisa, cujo título caracteriza com pertinência a relação ambígua que, com

frequência, se estabelece entre professores e alunos: “*Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*”.⁵

As manifestações dos alunos nas comunidades do Orkut são sarcásticas, pelos tons agressivos e vingativos que assumem no interior de um espaço, de certa forma, anônimo, que os protege. Ao mesmo tempo, as relações entre esses dois personagens históricos – professores e alunos – se mostram ambivalentes desde os diálogos socráticos. O professor, em continuidade ao educador familiar, assume sua função formativa, sabe da contribuição intelectual e moral que pode proporcionar a seus alunos, mas, muitas vezes, se torna autoritário e senhor da verdade na relação com os mesmos. Estes, por sua vez, reconhecem o papel e a importância do mestre, mas não toleram ser tratados como submissos e, às vezes, de forma depreciativa. Zuin expressa, de modo convincente, esse sentimento de ambiguidade:

Por detrás de toda reclamação exposta nos dizeres sarcásticos dos títulos das comunidades virtuais se oculta o desejo de uma aproximação concreta e efetiva: “Não temos nada contra o nosso professor querido, mas se ele fosse mais humano talvez nós iríamos gostar mais dele!”.⁶

Nessa perspectiva, chama-me uma vez mais a atenção Zuin ter-se colocado no lugar do aluno e ter elaborado uma escolha tão feliz e pertinente para o título do Livro: “*Adoro odiar meu professor*”! Há no título, sem dúvida, uma relação sadomasoquista do aluno em relação a seu mestre; mas há também, e de forma intensa, uma relação afetivo-sexual do(a) aluno(a) na admiração de seu(sua) professor(a).

Os próximos dois projetos de Pesquisa do bolsista-produtividade do CNPq aprofundam questões educacionais e críticas desenvolvidas anteriormente. No projeto de 2007 a 2010, “*O Orkut e os tabus com relação aos professores*”, Zuin continua a investigar as representações aversivas – os tabus – dos alunos em relação a seus professores,

⁵ Editora Autores Associados, Campinas, 2008.

⁶ *Idem*, 2008, p. 111.

expostas nos comentários das comunidades do Orkut – em tempos da chamada revolução microeletrônica –, com a hipótese de que esse sítio de relacionamentos era, nesse momento, um dos principais e mais profícuos espaços para os alunos exporem suas ideias e suas aversões contra seus mestres. No projeto de 2010 a 2014, “Sadismo e soberba professoral nas comunidades virtuais: novos avatares de violência entre professores e alunos”, em continuidade ao projeto anterior, Zuin se propõe a investigar, nos comentários dos alunos no Orkut, a relação entre sadismo e soberba professoral. A hipótese da pesquisa foi a seguinte: na sociedade da revolução microeletrônica, os alunos se sentiriam mais estimulados a se manifestar publicamente sobre sadismo e soberba professoral, criando novos avatares de violência contra seus mestres. Daí a importância de investigar os conteúdos dessas comunidades sobre a figura do professor.⁷

Como resultado do projeto de pesquisa de 2007 a 2010 e de parte do projeto de pesquisa de 2010 a 2014, Antonio Zuin, em 2012, publicou o livro *“Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico”*, pela Cortez Editora. Tive a oportunidade de elaborar o Prefácio do referido livro e de perceber que os sentimentos ambíguos que acompanham a profissão de ensinar desde a antiguidade, “em tempo de tecnologias da informação e comunicação, ganham destaques, intensidade e dramaticidade”.⁸ Apresento, a seguir, algumas peculiaridades dessa obra de Zuin em relação às contribuições científicas editadas até então.

1). O autor desenvolve, nos dois primeiros capítulos, um itinerário histórico-filosófico do sadismo pedagógico, naturalmente no mundo ocidental, apresentando suas nuances na Antiguidade Clássica, bem como na Idade Média, em que se manifestava a supremacia dos

⁷ As informações referentes aos projetos de pesquisa de Antônio Zuin foram extraídas da Plataforma Lattes, de seu currículo acadêmico-científico. Consulta no dia 11/11/2020. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

⁸ PUCCL, Bruno. À guisa de Prefácio: ambivalências na relação entre professor e alunos em tempos de tecnologias digitais. In ZUIN, Antônio. *Violência e Tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 10.

castigos físicos. No Renascimento, bem como na Modernidade a hegemonia era das punições psicológicas. No segundo capítulo, com ênfase na revolução microeletrônica, o autor retoma o conceito de indústria cultural de Theodor Adorno e dialoga com o conceito de “distração concentrada”, de Christoph Türcke, de seu livro “Sociedade Excitada: filosofia da sensação”, publicado em 2010, do qual Zuin foi um dos tradutores.⁹

2). No capítulo 3º, o autor analisa dois tópicos importantes referentes ao “Eros como impulso cultural formativo”, na tensa e ambígua relação professor e aluno: 2.1) as redes sociais e o sexo como vingança do corpo docente, em que aborda a presença e a força de “eros”, desde a Paideia Grega, e nos traz informações excitantes da relação erótica e, ao mesmo tempo, frustrada, de dois mestres históricos com suas alunas de classe e/ou de situação social diferentes: do monge medieval Abelardo com a bela Heloísa (século XI); de Saint-Preux, um pequeno-burguês professor de piano, com Júlia, filha de nobres, sua aluna, escrito por Rousseau com o título *Júlia ou a nova Heloísa*, no século XVIII. Ainda no 3º. Capítulo, Zuin analisa o tópico “O Orkut e o sexo entre professores e alunos”.

3). No 4º. e último capítulo, o autor discorre sobre a relação de amor e ódio entre aluno e professor, quando essa situação chega a violências extremas e gera mortandade no interior das próprias escolas. Zuin cita 4 dessas matanças generalizadas, desde a de 1999, na escola de Columbine, USA, em que 2 estudantes mataram 12 colegas e um professor e, em seguida, se suicidaram; até o triste caso brasileiro do ex-aluno, que em 2011 matou 12 colegas, feriu outros 12, em uma escola no Rio de Janeiro, foi ferido por um policial e se suicidou logo em seguida.

E, no final do livro, como professor e como estudioso experiente da tensa relação entre docentes e alunos, nos traz uma orientação sensata e emancipatória:

⁹ TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. de Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.

Se houvesse um clima de respeito entre ambos os agentes educacionais, as narrativas dos alunos seriam ouvidas pelos professores que se predisporiam a rever seus próprios conceitos e práticas didáticas, em virtude da participação efetiva do alunado nas discussões sobre os conteúdos de determinadas matérias, bem como de suas dificuldades de entendê-las.¹⁰

O projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido por Zuin, de 2014 até os dias de hoje, traz o título “o *youtube* e a imagem do professor: dilemas da autoridade pedagógica em tempos da cultura digital”. Seu objetivo principal, conforme o título expressa, é investigar e analisar a atualização do conceito de autoridade pedagógica, tendo como material de análise as manifestações dos alunos e dos professores no *youtube*¹¹; e sua hipótese de trabalho são as “transformações da imagem do professor em tempos da chamada cultura digital”. Foi no contexto dessa pesquisa que Zuin realizou um estágio de pós-doutorado na Universidade de York, Inglaterra, 2014-2015, com apoio da FAPESP e sob a supervisão de Chris Kyriacou, do Departamento de Educação da referida universidade. O livro publicado em 2017, “*Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*”, é fruto do desenvolvimento do projeto de pesquisa acima exposto, bem como do diálogo com seu supervisor inglês.¹²

Há muitos elementos históricos, filosóficos, educacionais, que merecem ser destacados no livro *Cyberbullying contra professores*. Dou à palavra ao professor e mestre Joaquim Severino, que

¹⁰ ZUIN, Antonio A.S. *Violência e tabu entre alunos e professores: a internet e reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 235.

¹¹ Segundo informações da internet, o Orkut surgiu como uma rede social em 2004, filiada ao Google, e tinha mais de 50% dos usuários no Brasil e outros 20% na Índia. Foi desativado em 2014. O Youtube, com sede na Califórnia, foi criado em 2005 e comprado pela Google, em 2014. Cf. <https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2015/08/orkut-facebook-youtube-e-mais-relembre-o-inicio-de-sites-populares.html>.

¹² O referido livro, constituído por 4 capítulos, foi publicado pelas Edições Loyola, 2017 e contém 168 páginas.

elaborou um pertinente e objetivo Prefácio do livro e, a seguir, faço pequenos comentários:

Além da contextualização histórica e da interpretação teórica, o autor apresenta e analisa vídeos disponíveis na internet via You Tube – tanto do Brasil como de países estrangeiros –, fazendo deles uma leitura fundamentada, relevante para o entendimento do fenômeno. Compartilhar essas análises e reflexões será dispor de uma contribuição teórica imprescindível para a elucidação de nossas ações educativas e para a compreensão do lugar que ainda nos cabe ocupar na tarefa de construção de um projeto pedagógico emancipador.¹³

Quero comentar apenas três tópicos do referido livro de Zuin: O primeiro se refere à crise da autoridade pedagógica do professor em tempos de tecnologias digitais. Zuin, no capítulo 1, desenvolve, de forma densa e reflexiva, um histórico de como, no mundo ocidental, a autoridade dos pedagogos e dos mestres-escolas, se fazia sentir através da disciplina e dos castigos físicos sobre os filhos da aristocracia que frequentavam os espaços da aprendizagem. Essa relação de autoridade, baseada na violência física e no medo, frágil por natureza, predominou no Mundo antigo e na Idade Média. No Renascimento e na Idade Moderna, novas formas de educar vão se constituindo, as cidades se desenvolvem, surgem as universidades e ampliam-se os espaços escolares e o número dos professores, que, mesmo muitas vezes utilizando-se de estratégias autoritárias, vão formando os jovens de então. As orientações formativas de Comênius são exemplares nesse momento histórico. A seguir, as reflexões filosófico-educacionais de Rousseau, de Kant, de Herbart, no Iluminismo (séculos XVIII e XIX) e de Freud, Skinner, Dewey e Adorno, no século XX, mostram que a autoridade moral e intelectual dos professores, apesar das ambiguidades e dos tabus constituídos historicamente, se faz sentir

¹³ SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In ZUIN, A. A.S. *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

de forma notória e reconhecida no processo educacional. Contudo, a partir do desenvolvimento da microeletrônica e das redes digitais – final do século XX –, a autoridade dos mestres acusa um sinal de arrefecimento e a presença do celular e das informações, via Google e outros meios digitais, se faz contínua, concorrente e insinuante. “Se posso acessar as informações sobre qualquer assunto e em qualquer tempo e espaço, para que preciso do professor?”¹⁴ A autoridade do professor se vê, atualmente, em parte, questionada pela autoridade tecnológica do celular e do *Youtube*. O mestre vai ter que fazer uso dos instrumentos digitais, em suas atividades docentes, para sobreviver!

O segundo tópico refere-se à sedução dos estímulos audiovisuais e seu uso facilitado e ampliado. Türcke, no livro “*Sociedade excitada: Filosofia da sensação*”, ao descrever o campo de atuação do computador, mostra que esse aparelhinho não se limita a ser apenas um instrumento de trabalho. Ele vai muito além, realiza encontros sociais e particulares, processa e transmite dados e informações, elabora atividades de trabalho e de diversão, metamorfoseia-se em televisão e em comunicação, gera atitudes de concentração e de dispersão, “a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si”¹⁵. E Zuin acrescenta: “Em meio a tantas possibilidades de uso, uma delas se destaca quando se trata das relações estabelecidas entre professores e alunos: o chamado *cyberbullying* cometido por alunos contra seus professores”¹⁶. E, no item “*Cyberbullying* como produto da cultura digital”, apresenta as formas mais comuns como esse ato agressivo se manifesta nas redes sociais: 1). *Cyberbullying* raivoso: mensagens de texto e e-mails rudes, irritados e vulgares; 2). Assédio *online*: envio frequente de mensagens ofensivas; 3). *Cyber*-perseguição: envio constante de ameaças; 4). Difamação *online*: envio de declarações prejudiciais, falsas ou cruéis; 5). Máscara: quando

¹⁴ ZUIN, 2017, p. 147.

¹⁵ TÜRCKE, 2010, p. 46.

¹⁶ ZUIN, 2017, p. 46.

quem pratica o ato finge ser outra pessoa; 6). Publicização: publicação de informações privadas ou embaraçosas.¹⁷

E, por fim, no terceiro tópico, salientamos duas atitudes díspares, mas complementares, dos que praticam o *cyberbullying*: a “concentração dispersa” e a “fruição sado narcísica”. De um lado, com o bombardeio de estímulos audiovisuais, as crianças e os adolescentes que utilizam, em suas funções habituais, o celular, a internet, sentem cada vez mais dificuldades de concentração e de reflexão sobre um determinado tema. É o que Türcke denomina “déficit de atenção” ou, de forma mais explícita, “concentração dispersa”. A consequência normal dessa situação se manifesta de forma intensa nas atividades das salas de aulas e os docentes são os profissionais que mais são levados a enfrentar esse desafio junto a seus alunos, que estão se desenvolvendo física e mentalmente, e que se tornam muito sensíveis a qualquer atitude impositiva de seu professor. Ao mesmo tempo, os alunos, questionados e instigados por seus docentes, “exigentes”, se vingam dessa situação registrando e difundindo imagens e comentários ofensivos e humilhantes sobre seus mestres, sem medo de expor seus próprios rostos; e, ao realizar essa façanha, sentem-se recompensados, gozam de uma “fruição sado narcísica”, pois estão afirmando a si mesmos, a sua personalidade.¹⁸

Com base na pesquisa que o autor vem desenvolvendo desde 2014, “O *youtube* e a imagem do professor: dilemas da autoridade pedagógica em tempos da cultura digital” e com o apoio do estágio científico na *Universität Johann Wolfgang Goethe*, em Frankfurt, de março a agosto de 2020, sob a supervisão de Andreas Gruschka, Zuin nos brinda com seu novo livro “*Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar*”, em que continua a abordagem e o aprofundamento de categorias que vem utilizando em suas pesquisas desde a dissertação de mestrado. O diálogo com os conceitos filosófico-

¹⁷ ZUIN, 2017, p.56.

¹⁸ ZUIN, 2017, p 149-150.

educacionais de Adorno, Freud, Türcke, bem como com as reflexões de um número significativo de filósofos, sociólogos e psicólogos da educação, se fazem nele presentes e atuantes. Não vou entrar em detalhes, no “Prefácio” deste novo livro, pois os leitores vão ter à sua disposição a “Apresentação”, feita pelo próprio autor, em que os objetivos, a tese central e os três capítulos que compõem a obra, são expostos de forma sintética, expressiva e atraente. Vou me deter apenas em duas considerações específicas:

A primeira se refere à forma como o autor construiu os dois primeiros capítulos do livro. No Capítulo 1 dialoga com 5 tabus sobre a profissão de ensinar, com apoio reflexivo dos escritos de Adorno e de Freud. São eles: o professor-carrasco que castiga fisicamente; o professor-verdugo que pune psicologicamente; O professor que pratica a soberba intelectual; O professor autoritário; O professor como indivíduo assexuado. No Capítulo 2, Zuin apresenta 10 áudio-vídeos -- em que os 5 tabus são observados e analisados em diferentes perspectivas: duração, número de visualizações, comentários nacionais e internacionais. Em outras palavras, Zuin já se mostra experiente na leitura e interpretação de áudio e de vídeos em que prevalecem manifestações agressivas e preconceituosas dos/contra professores e nos apresenta um modelo crítico e didático de como interpretar com pertinência e radicalidade esses fenômenos.

A segunda consideração diz respeito a duas expressões conceituais que, de certa maneira, já apareceram nos últimos livros do autor, mas, nesta nova produção, ganham destaque e uma mais dedicada atenção: “desengajamento moral” e “fúria narcísica”. O autor reserva o Capítulo 3 para abordar a primeira expressão: “*Cyberbullying* de alunos contra professores como forma de desengajamento moral *online*”. Esta atitude se fundamenta na ‘dessensibilização’ de um indivíduo em relação ao outro, pois aquele muito dificilmente se coloca no lugar deste, que está sendo vilipendiado; portanto, não reflete sobre as consequências de postar um vídeo em que o outro apareça como vítima. Por outro lado, são vários os problemas físicos e emocionais que as vítimas

do *cyberbullying* podem sofrer: depressão, baixa autoestima, isolamento social e até suicídio. Ao mesmo tempo, o desengajamento moral não é apenas uma atitude de quem posta o vídeo, mas também daqueles que o assistem, fazem comentários e compartilham-no. Há um prazer sádico no praticante de *cyberbullying* que se deleita com o fato de seu vídeo ser acessado por outros; e quanto mais viralizado for, mais feliz ele se sentirá. Zuin apresenta ainda, de forma analítica e expressiva, diversos tipos de “desengajamento moral” – uma tipologia – de alunos contra seus professores.¹⁹

A outra expressão conceitual destacada pelo novo livro nomeia-se: “fúria narcísica”. Fúria, segundo Houaiss, significa “exaltação de ânimo; delírio que se manifesta por ações violentas; ira, raiva, cólera”.²⁰ Tal fúria será narcísica se a atuação moral de agressão psicológica levar o aluno, pelo conteúdo de suas postagens, a afirmar-se como um agente questionador da autoridade de seu mestre e, ao mesmo tempo, como alguém que vai se sentir engrandecido pela coragem de postar comentários e imagens depreciativas e humilhantes. Zuin reserva o item 2 “O *cyberbullying* de professores e a fúria narcísica de alunos”, do Capítulo 3, para analisar mais diretamente a expressão “fúria narcísica”, em que se processa no autor da agressão uma confluência orgânica do narcisismo com o sadismo:

Concomitantemente, a falta de empatia e a dessensibilização, que são intensificadas diante da proteção da tela do computador que distancia o agressor da vítima, fazem com que sentimentos narcísicos de onipotência se consolidem como característica da personalidade dos praticantes de *cyberbullying*.²¹

¹⁹ ZUIN, Antônio A. S. *Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar*. 2021, p. 94; 100; 120- 127.

²⁰ HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.

²¹ ZUIN, 2021, p. 95.

Como se pode detectar, fúria e narcisismo são dois conceitos específicos, que se entremeiam e se complementam na atitude dos agressores digitais e, ao mesmo tempo, se compõem com a expressão conceitual “desengajamento moral”, na realização perversa do *cyberbullying*. É nessa relação ambígua e polivalente que o internauta recolhe “o combustível necessário para a explosão da fúria narcísica contra o outro em toda a sua potência”.²²

Os leitores de *Fúria narcísica de alunos contra professores* têm diante de si um substancioso livro de filosofia/psicologia da educação, em que uma das problemáticas que envolve historicamente as tensas relações entre professores e alunos – tabus; *bullyings* – se torna ainda mais ambígua e intensa em tempos de tecnologias digitais e de redes sociais de comunicação. O autor do livro trabalha com essa problemática praticamente desde sua dissertação de mestrado, em 1993, e, portanto, após o desenvolvimento de pesquisas significativas sobre tal assunto e após a publicação de livros e artigos resultantes de seus estudos, tem muito a nos dizer, muito a nos ensinar. Nessa perspectiva, termino esse Prefácio, com o ensinamento, talvez, mais importante que ele nos traz:

Contudo, em tempos de redes sociais e de novas formas de sociabilização, também surgem possibilidades de se estimular o engajamento moral da imensa massa de alunos-espectadores da Internet. Se as *fanpages* do *Facebook*, os vídeos e comentários postados no *YouTube* são muito utilizados para a disseminação de práticas de *cyberbullying*, estas mesmas redes sociais e seus *links* podem ser empregados para cada vez mais *visibilizar* iniciativas de indivíduos e grupos sociais que se empenham em combater as cyber-agressões.²³

Piracicaba, novembro de 2020.

²² ZUIN, 2021, p. 113-114.

²³ ZUIN, 2021, p. 140.

XVII

O Privilégio da Experiência de Orientar Mestrandos e Doutorandos: Entrevista, 2008 ¹

Pós-graduando/PG: Como você aprendeu a ser orientador?

Bruno Pucci/BP: Acho que foi no seminário, estudando para padre. O padre é um eterno orientador, conselheiro. Dá conselho para os outros. ... Mas entrando mais nas coisas relacionadas à ciência. Antes mesmo de ter defendido o doutorado – minha defesa de doutorado foi em 1982, em educação, na PUC-SP– eu já lecionava na pós-graduação, aqui no PPGE, nos anos oitenta. Era mestre e comecei a participar dessa experiência de orientação, inicialmente nas bancas de qualificação e de defesa. À medida que avancei no doutorado fui desenvolvendo a experiência de ser orientador. Eu não me lembro de ter nenhum orientando de iniciação científica antes do meu doutorado, só depois. E aí você vai aprendendo a orientar, orientando. Fui vendo como é que os meus orientadores me orientaram e isso foi marcante pra mim. Essa experiência foi marcante porque eu tive dois orientadores que não me pegaram na mão e me conduziram passo a passo. Talvez pelo fato de que, quando fiz o mestrado, já estava com trinta quatro anos e quando eu terminei o doutorado com quarenta e um anos. Não sei se por eu ser uma pessoa mais amadurecida em relação a meus colegas de mestrado e, sobretudo, de doutorado, meus dois orientadores, tanto o de mestrado quanto

¹ Entrevista de Bruno Pucci a pós-graduandos do PPGE/UNIMEP, em 2008 (Inédito). Essa entrevista foi utilizada como material para a confecção do livro de Roseli Schnetzler e Cleiton de Oliveira. *Orientadores em Foco: o processo da orientação de teses e dissertações em Educação*, editado pela Liber Livros, de Brasília, em 2010.

o de doutorado, me deixaram bem à vontade. Eram bons leitores de meus textos e, a partir dos textos, iam burilando meu trabalho aqui, ali. Nessa perspectiva, o processo de qualificação também foi importante. Porque nele foram feitas outras leituras do meu texto. Eu nunca tive um orientador que me acompanhasse *pari passu* os diversos momentos de meu trabalho. Eu tive uma orientação mais livre e tendo, também, a ser mais livre em relação a meus orientandos. Ou seja, ao orientar os meus primeiros orientandos, eu, de certa maneira, continuei o trabalho que os meus orientadores tiveram comigo. Não tive nenhum aprendizado específico para me tornar orientador, nenhum curso para orientar, nada.

PG: Quais as dificuldades encontradas quando de seu início na Orientação de Dissertações e/ou Teses?

BP: As teses de doutorado vieram depois. Eu comecei a orientar mestrandos a partir de 1982, aqui no PPGE. Quando eu saí da UNIMEP em 1985, tinha apenas um orientando, que era o Wagner Moreira, professor da Educação Física da UNIMEP; acompanhei-o de 1982 a 85. Depois a partir de 85 eu fui pra Cuiabá e trabalhei um ano e três meses na UFMT, como bolsista do CNPq, e tive dois orientandos de iniciação científica, em projeto de pesquisa vinculado à CAPES e ao CNPq. Um desses orientandos se tornou doutora e hoje leciona na UFMT. Depois, em 1986, eu fui para a Universidade Federal de São Carlos e, como professor do PPGE, comecei a orientar mestrandos. A UFSCar não tinha ainda o doutorado em Educação. Este vai ser criado somente em 1989. É a partir de 89, ou seja, sete anos após a defesa do doutorado e, com cerca de sete anos de experiência em orientação, que tive meu primeiro orientando de doutorado. Na ocasião dois orientandos meus de mestrado já haviam defendido sua dissertação. Foi importante esse processo de aprendizado porque para orientar um doutorado as exigências são maiores.

PG: E as dificuldades?

BP: Elas sempre vão existir. Primeiramente, porque a subárea em que oriento é ampla. Eu sou formado em Filosofia da Educação. A base teórica do meu doutorado foi o materialismo histórico, via Gramsci e apenas no ano 1991 eu começo a estudar a Teoria Crítica. Então, a subárea de pesquisa é muito ampla. Tudo cabe na Filosofia da Educação. Tem um pós-graduando que quer estudar, por exemplo, a questão da educação em Kant. Bom! É filosofia da educação! Outro quer fazer uma pesquisa na temática trabalho e educação; faz parte da filosofia da educação. E assim por diante. Então, a primeira grande dificuldade para mim, iniciante no PPGE, foi tentar acompanhar os projetos específicos e variados de meus orientandos. A tarefa se tornou mais fácil, a partir de 1991, quando criei o Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, na UFSCar. Esse grupo foi constituído inicialmente por quatro mestrandos, um doutorando, um bolsista de especialização e outro de iniciação científica e por mim, naturalmente. Aí então já se tinha uma base melhor para superar a fragmentação que a subárea me proporcionava, como orientador; pelo menos eram quatro mestrandos e um doutorando que tinham como pano de fundo uma orientação teórica específica, mesmo abordando temáticas diferentes. Mas as pesquisas dos meus primeiros dez orientandos, no PPGE/UFSCar, antes de 1991, abordaram temáticas variadas, que tinham por base teórica pensadores diferentes. Você tem que ler não somente aquilo que o aluno apresenta por escrito, mas também os referenciais teóricos em que ele se fundamenta. E isso é muito difícil. E tem mais: eu respeito muito a proposta inicial do orientando. Eu não me lembro de nenhum orientando meu que eu insisti com ele para mudar a temática de sua pesquisa. Com todos eles fui discutindo sua proposta inicial até que a estruturassem melhor, mas sem abandonar sua intenção primeira. Essa é uma qualidade que consegui manter até hoje; nunca pressionei um orientando pra pesquisar aquilo que estou

pesquisando. Sempre procurei respeitar o projeto dele, mesmo questionando-o, mesmo tendo objeções a fazer, mas, sempre procurei ajudá-lo a amadurecer e a desenvolver o seu projeto. E isso gera muito trabalho e imensas dificuldades

PG: Na sua trajetória como Orientador houve mudanças na sua forma de orientar? Quais? Por quê?

BP: A gente vai adquirindo mais experiência e realizando algumas mudanças no trajeto, principalmente nos projetos de iniciação científica e de mestrado. Orientei muitos projetos de iniciação científica, mais de cinquenta, e também de mestrado, cerca de 40, e uns 15 de doutorado. Dê uma olhada em meu *curriculum lattes*. ... Escrevi, anos atrás, um artigo sobre o processo de orientação em iniciação científica, tomando como baliza as reflexões sobre a busca da maioridade, da emancipação em Kant. Inicialmente você conduz o orientando, particularmente o de iniciação científica, pela mão, para que, posteriormente, ele adquira sua maioridade, para caminhar sozinho, para falar com a própria boca. Kant formaliza essa experiência naquele ensaio “Resposta à pergunta, o que é esclarecimento”. Penso que a função do orientador, na minha concepção, é essa: ele tem que, no começo, pegar na mão do aluno, sobretudo de iniciação científica, de mestrando, mas ele não pode realizar a pesquisa, fazer as coisas por seus orientandos. Ele pega na mão, orienta, auxilia, questiona, e vai ajudando a burilar o projeto, mas chega o momento em que o orientando deve caminhar sozinho.

PG: Tem alguma coisa que você se lembra de ter feito no passado e que agora não é tão relevante?

BP: Sobretudo nas primeiras experiências de orientação, dentro dessa perspectiva de respeitar sempre o projeto do aluno, eu me lembro de ter sugerido a orientandos meus alguns parâmetros de construção de dissertações, que, a meu ver, trouxeram contribuições adequadas para a efetivação de seus trabalhos científicos. Por exemplo, eu orientei uma professora na

UFSCar, provinda da área de Terapia Ocupacional. Ela queria fazer um estudo sobre as experiências de Terapia Ocupacional no Brasil. O que eu fiz para ajudá-la a sistematizar sua pesquisa? Propus que ela tomasse como parâmetro de exposição de sua dissertação o esquema que o Saviani utilizou para caracterizar os momentos da educação no Brasil: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, pedagogia crítica. Que ela, à semelhança do que fez Saviani na educação, tentasse analisar a história da Terapia Ocupacional no Brasil, os pressupostos, os fundamentos, as teorias, tomando como modelo de análise o esquema de Saviani. Não saiu lá essas coisas, mas acho que foi um bom caminho para a mestranda naquele momento. Uma outra experiência que fiz, quando voltei ao PPGE/UNIMEP, em 1996, foi também nessa direção. Havia uma pós-graduanda que queria fazer sua dissertação em educação matemática, tinha participado de um curso sobre Teoria Crítica e Educação, ministrado por mim, e queria tomar o referencial frankfurtiano como suporte teórico de sua dissertação. Eu me sentia, como me sinto, muito distante da matemática. Ela queria seguir os pressupostos da Teoria Crítica e eu, que nem era seu orientador, fiquei em grande dificuldade para sugerir-lhe alguma coisa. De um lado, eu tinha poucos conhecimentos da história da matemática, da educação matemática. Ao mesmo tempo ela queria se servir da Teoria Crítica para elaborar sua dissertação. Veio-me uma ideia boa. Eu me lembrei daquele ensaio de Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, que estudei com vocês na disciplina Epistemologia e Educação, e pensei: “Taí. Quem sabe esse texto pode servir de orientação para o trabalho dela. Tentar ver, por exemplo, como era a educação matemática nos pressupostos de uma Teoria Tradicional. Como é que ela se apresentava ou poderia se apresentar nos pressupostos da Teoria Crítica, suas características etc.”. Então, esse texto de Horkheimer poderia servir de parâmetro de análise para o trabalho dela. O que seria uma educação matemática na perspectiva da Teoria Crítica. Apresentei esse texto como um modelo de análise. Acabei

me tornando seu co-orientador e a mestranda desenvolveu um trabalho que foi bem avaliado pela banca de qualificação e de defesa. Vamos encontrando em nossa vida de orientador problemas que nos desafiam a resolvê-los, e que, pensando, ensaiando, arriscando, vamos descobrindo alternativas e parâmetros que, na maioria das vezes, ajudam nossos orientandos a avançar em suas pesquisas. Mas nem sempre ...

PG: É porque as dificuldades são sempre lembradas por conta das experiências, por isso que eu fiz a pergunta sobre as dificuldades

BP: Ah! Tive dificuldades sérias. Acabei escrevendo a última versão de uma dissertação de um orientando meu. Na verdade, tentei ser fiel às suas ideias-chaves, que ele não conseguia expressá-las com precisão e correção. Fugi completamente dos meus postulados. E aí foi uma ingenuidade minha, pois me encantei com a temática do aluno. Foi na época em que comecei a trabalhar mais de perto com Teoria Crítica e Estética e o aluno apresentava uma proposta interessante. Ele era um artista que trabalhava com desenhos, com cores, com pintura. E, ao mesmo tempo, era um professor de geografia. Ele queria articular, em sua dissertação, essas duas dimensões: de geógrafo, que trabalha com a terra, com a natureza, com água, com o ar. E, ao mesmo tempo, do pintor que se encantava com a natureza, com as cores. Fiquei entusiasmado com a perspectiva, mas ele tinha intuições muito boas, mas uma dificuldade muito grande em expressá-las por escrito. Uma dificuldade de escrever. No fim, eu acabei reescrevendo tudo o que ele tentou escrever, mas não conseguiu. Porque, se ele conseguia pintar bem, se ele conseguia ter uma intuição brilhante, ele não conseguia expressá-la por escrito. Talvez se ele fosse pintar, se a dissertação dele fosse uma tela, sairia um trabalho maravilhoso. Mas ele transpor suas ideias para o trabalho científico, mesmo com a permissão de trabalhar em forma de ensaio, em que a dimensão da arte pode aflorar mais, ah! isso ele não conseguia. Ai foi um terror! Eu sofri muito! E, ao final, ele entregou a dissertação para mim, que,

na verdade, não era uma dissertação. E tinha prazo. E tinha que ir para a defesa. Retomei sua tentativa de dissertação e a reescrevi todinha, procurando ser o mais fiel possível à sua intenção. Mas depois eu falei para a banca. “Olha gente, o único jeito que eu achei foi fazer isso aí porque senão ele não iria nunca defender”. Eu tenho outro caso interessante. Tive um orientando, foi aqui na UNIMEP inclusive, um aluno assim muito interessante, muito interessante. Ele, um “cara boa pinta” que, em tudo quanto era reunião, sempre perguntava, questionava, falava, se expunha. E que veio para cá com indicação de um colega meu que trabalhava em outra universidade, para ser meu orientando. Ele vinha da área da Educação Física. Me deu muito trabalho, também porque ele tinha boas ideias – em toda reunião ele falava, questionava, sugeria coisas novas – mas não conseguia colocar suas ideias no papel. Não conseguia escrever ou na hora em que ia escrever não saía nada... Nossa! Esse deu um trabalho danado! Eu acabei escrevendo um esquema de trabalho para ele. E ele, mesmo com minha ajuda, não conseguia ir para frente. Sua sorte, penso, foi namorar uma mestrandia, também orientanda minha, que conseguia expressar bem suas ideias, as dele e as dela. Ela o ajudou muito nesse processo e o trabalho acabou se tornando proveitoso. Ele aparentava ser um rapaz bem pensante e questionador, militante inclusive, mas com dificuldades incríveis para expressar por escrito seus questionamentos. Hoje ele está terminando o doutorado e junto com sua companheira lecionam em uma Universidade Federal de Minas Gerais.

PG: Em que consiste a Orientação para o Mestrado e a Orientação para o Doutorado? Qual o papel do Orientador em cada caso?

BP: É diferente você fazer um trabalho de dissertação e você desenvolver uma pesquisa de doutorado; esta última exige muito mais do pós-graduando. É preciso ter mais fundamentação teórica, exige-se uma melhor redação do trabalho, uma argumentação mais consistente, uma temática que tenha atualidade, relevância e originalidade, e o orientador tem quatro anos para acompanhar o doutorado. Nesses quatro anos, há muitos momentos e influências

no processo de orientação. Você está vivendo essa experiência, não é? Você ingressou com um projeto, que à medida que as disciplinas são cursadas ele começa a ser questionado, recebendo inúmeras sugestões de mudanças. Você o apresenta num congresso ou seminário e outras pessoas apresentam outras sugestões. Você escreve alguma coisa, leva para o seu orientador; ele risca, rabisca e discute com você, sugere mais leituras e uma reelaboração do projeto e assim por diante. Então o processo de orientação, assim como a elaboração da tese, é permeado por diversas influências, em diferentes momentos; várias vozes, várias leituras, infindas modificações. O exame de qualificação também é muito importante no processo de orientação, porque na qualificação outros colegas, leitores atentos e críticos, ajudam a desenvolver o trabalho de orientação. No doutorado você tem quatro anos, dá para fazer o trabalho com mais vagar, com mais calma. Há condições para um trabalho mais sólido. Agora no mestrado é mais complicado o processo de orientação porque não há condições de tempo para se exigir muito do pós-graduando. Em dois anos os mestrandos não se sentem amadurecidos para fazer um bom trabalho. Então há muita diferença. Deixe eu lhe falar uma coisa que acho interessante. Eu dou muito valor ao exame de qualificação, porque ele é muito importante não só para o orientando, para o orientador também. Eu me lembro de um grande amigo meu, que foi professor aqui, professor e colega de doutorado na PUC-SP, Neidson Rodrigues. Faleceu há alguns poucos anos atrás. Uma vez, ele estava com uma orientanda em BH, que trabalhava com o referencial da Teoria Crítica, com Walter Benjamin, e os dois, orientador e orientanda estavam meio perdidos no processo de orientação. Aí ele me chamou e disse. “Olha eu tenho uma aluna aqui, minha orientanda, que quer trabalhar com Benjamin e eu queria que você participasse da banca de qualificação, porque tanto eu como ela estamos precisando de orientação”. E eu fui lá e dei a minha colaboração: sugestões de modificação do texto, leituras específicas etc. O trabalho final se transformou em uma bela dissertação. Isso me marcou muito. Em vários projetos de mestrado e de doutorado também, o exame de qualificação proporciona uma

contribuição extraordinária para o pós-graduando. Sobretudo se você chamar pessoas competentes, especialistas na temática, que podem contribuir realmente com a continuidade do trabalho. Às vezes a gente, como orientador, está patinando; não sai do lugar; não sabe mais o que fazer. E aí, na qualificação, trás duas pessoas competentes para examinar o produzido até então e novas luzes são acesas, que acabam iluminando mais o orientador do que o próprio orientando. Então no processo de orientação você vai também aprendendo a orientar, compartilhando da experiência de outros.

PG: Você prefere orientar um aluno de Mestrado ou de Doutorado? Por quê?

BP: Eu acho que no doutorado dá para se fazer uma orientação melhor. Há mais tempo, mais amadurecimento do pós-graduando, mais perspectiva de um bom trabalho. Mas eu não tenho preferência, não. Sobretudo depois que comecei a trabalhar com a Teoria Crítica, pois os que agora vêm se orientar comigo já sabem que eu trabalho com essa teoria e, de certa maneira, eles estão querendo também permanecer no mesmo referencial teórico. Aí fica até mais prazeroso orientar, tentar mostrar como a Teoria Crítica pode iluminar o objeto de pesquisa e ajudar o orientando na investigação e na exposição de seu trabalho. Nos últimos dois anos, com a saída do Hugo Assmann e do Francisco Fontanella, fiquei apenas eu como filósofo e passei a participar de um novo Núcleo, “História e Filosofia da Educação”. Então, os projetos com temáticas relacionadas à Filosofia da Educação são endereçados para mim. Por exemplo, estou no momento orientando dois pós-graduandos que não trabalham com a Teoria Crítica: uma mestranda que se fundamenta em Guattari e Deleuze; e um doutorando que se fundamenta em Wittgenstein. Estão trabalhando com referências teóricas que eu conheço superficialmente; então, tenho que ler esses pensadores, tenho que entendê-los para melhor orientá-los. Para esses orientandos, eu me transformo, antes de tudo, em um bom leitor de seus textos e um crítico atento dos aspectos formais do trabalho. Eu não tenho

condições adequadas de orientá-los teoricamente, mas sou um bom leitor, atencioso, crítico. Gosto muito de corrigir os seus textos. Gosto muito também de ler e conhecer filósofos novos.

PG: Quais são os seus critérios de escolha de seus orientandos?

BP: Todo mundo gosta de ter um orientando que sozinho, com poucas orientações, realiza um bom trabalho. Bom, não é? Eu tive um orientando assim, na Universidade Federal de São Carlos, o Newton Ramos de Oliveira, que era uma pessoa adulta, um grande intelectual. Eu fui orientador dele no doutorado, o Valdemar Sguissardi no mestrado. Uma maravilha! No mestrado, escreveu sua dissertação em três meses; no doutorado, a tese em quatro meses. Ele participava de tudo. Discutia, escrevia artigos. “Ah! Precisa defender? Ah! Pra quando que é? Ah! Tá!”. E ele se recolhia e em quatro meses produzia a sua tese. Dele eu fui apenas um leitor. Fiz apenas algumas pequenas sugestões na qualificação. Nem mais um palpite, nem nada. Você só lia o trabalho. “Está ótimo”. Há casos assim que são maravilhosos! Mas, para mim, foi um acontecimento único. Em geral, você tem que acompanhar de perto mesmo e é preciso muita paciência.

PG: Mas fala desse processo de escolha hoje.

BP: Se você perguntar para mim, que trabalhos você tem preferência? Eu tenho preferência por orientar trabalhos na área de pesquisa em que eu estou trabalhando. É natural. Aqui no Programa, quando aparece algum projeto relacionado com a Teoria Crítica ou com questões estéticas e, mais recentemente, com questões vinculadas às novas tecnologias, educação a distância, o pessoal já olha para mim. Porque eu estou pesquisando essas temáticas, tenho mais experiência nelas. Eu também quando vou escolher um orientado, o critério exposto acima me é o principal. Agora, existem outros critérios que complementam o principal: a maneira como a pessoa escreve, a maneira dela se expressar. É-me prazeroso orientar uma pessoa que escreve bem, que privilegia a dimensão da teoria, da metodologia.

PG: E os critérios são esses?

BP: Sim, são esses. Às vezes somos levados a aceitar alguns orientandos que foram selecionados e estão fora dos critérios por mim estabelecidos. Afinal, estamos em uma universidade particular. Em uma universidade pública como a Federal de São Carlos, quando eu estava lá, fazia-se uma boa seleção dos candidatos. Selecionávamos quinze mestrados, sete doutorandos entre cento e cinquenta projetos de mestrado e outro número significativo de projetos de doutorado. Você tinha condições de selecionar bons projetos. Não é o que acontece aqui na UNIMEP. Não é o que acontece em uma universidade particular, sobretudo no mestrado. No doutorado nosso, não. Tem aparecido bons candidatos. A turma de doutorado desse ano é uma turma muito boa. Vocês também foram bons, mas a desse ano é uma turma melhor. Muito boa mesmo, que vem de diversos lugares do Brasil e de diversas áreas do saber. Então, no doutorado da UNIMEP, geralmente tem-se condições de selecionar bons projetos. Candidatam-se cinquenta, sessenta pesquisadores. Dá para se fazer uma boa seleção. Mas no mestrado muitas vezes, não. E, por outro lado, você precisa dos alunos para poder oferecer sua disciplina específica, para poder ter o número de orientandos exigidos, porque você é contratado aqui para lecionar uma disciplina na pós-graduação e para orientar oito pós-graduandos. Se você não tiver isso, você não está se enquadrando nos regulamentos do PPGE; então, às vezes, você acaba aceitando alguns orientandos com inúmeras fragilidades teóricas, técnicas e metodológicas.

PG: Como você compreende o processo de configuração do problema de pesquisa de seus orientandos? E como você contribui para tal configuração?

BP: Você tem que conduzir o processo de orientação com mais paciência, mais atenção e não é fácil. Há alguns orientandos que você seleciona e, no processo, percebe que ele vai dar muito trabalho; de um lado você percebe sua boa vontade, seu interesse; de outro lado ele não consegue se expressar, não consegue escrever: “Esse vai dar um

trabalho!” Escolheu, tem que enfrentar. Há um outro aspecto interessante na orientação, que se constituiu em uma das minhas experiências mais ricas, desde quando iniciamos o grupo de estudos e pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, que é o trabalho de grupo. O trabalho de grupo, as reuniões do grupo de pesquisa, eu chamaria esses encontros de orientador coletivo. Funciona à semelhança de nossos núcleos de pesquisa, embora as experiências dos núcleos do PPGE sejam diversificadas. Há núcleos e núcleos. Por exemplo, no núcleo “História e Filosofia da Educação” há três professores e cada um tem uma linha de trabalho, uma linha de pesquisa. Tentamos estabelecer semestralmente algumas temáticas comuns aos três professores e seus orientandos, mas a maioria das reuniões de quarta-feira à tarde é feita entre os professores e seus orientandos específicos. Então cada professor forma com seus orientandos um grupo de pesquisa. Além disso, eu ainda tenho o grupo de pesquisa sobre Novas Tecnologias e Educação. Eu penso que esses grupos acabam sendo altamente educativos, não só porque eles discutem o seu projeto, ajudam você a configurar o problema de sua pesquisa, acompanham o desenvolvimento de sua pesquisa, mas, também, porque cada colega contribui com as investigações do outro, indicando-lhe textos e sugestões. Eu penso que as pessoas que participam de grupos de pesquisa, que debatem problemas e elementos teóricos comuns ou afins, recebem contribuições inestimáveis desse orientador coletivo. E eu tenho escrito alguma coisa sobre essa experiência; escrevi um artigo sobre os dez anos do meu grupo de pesquisa, em que ressalto muito essa dimensão da orientação coletiva.

PG: Quais desafios você enfrenta hoje no processo de Orientação? Qual a quantidade ideal de orientandos simultâneos? (Mestrandos e Doutorados)

BP: Até alguns anos atrás cada docente trabalhava com dez orientandos. Agora são apenas oito. Acho que oito orientandos é um número bom para o nosso trabalho

PG: Oito entre mestrando e doutorando? Teria um número de mestrandos equivalente ou mais mestrandos ou doutorandos?

BP: De uma maneira geral trabalhamos com três doutorandos e cinco mestrandos. Eu penso que é um número bom dentro da administração da nossa realidade de orientadores. Julgo importante também trabalhar com bolsistas de Iniciação científica; é uma maneira rica e produtiva de orientá-los na perspectiva de ingressarem no mestrado. Eu tenho, no momento, uma orientanda de iniciação científica, que está comigo há quase quatro anos, e pretende, no próximo ano, entrar no mestrado e continuar sua pesquisa. É uma pessoa muito competente. Aliás eu sei escolher bem os meus orientandos de iniciação científica. A iniciação científica se transforma em uma preparação adequada para o ingresso no mestrado.

PG: O que o contexto institucional promove na orientação?

BP: O que nós estamos vivendo aqui no contexto da UNIMEP? Nós pertencemos a uma geração que está se extinguindo, dentro de um modelo que é bom. É como se fosse um modelo de escola pública esse que nós estamos vivendo aqui na pós-graduação. Ou seja, cada docente trabalha com uma disciplina na graduação, outra na pós-graduação e mais oito orientandos. E a CAPES reconhece o total de oito orientandos como um número bom para o trabalho. Eu penso que esse modelo que estamos vivenciando no momento na UNIMEP, infelizmente, vai desaparecer logo nas universidades particulares, e mesmo nas públicas. Mesmo nas públicas os docentes também estão cada vez mais abarrotados de trabalho: estão sendo obrigados a ministrar mais aulas, a ter mais alunos. No momento é um esquema bom para nós. Apesar disso, você é acometido por outras influências externas que atrapalham seu trabalho, seu processo de orientação. Por exemplo, essa exigência produtivista da CAPES. O professor, o pós-graduando é cada vez mais “qualificado”, guiado pelo Qualis. Você vai produzir um artigo. “Tem qualis? É A, B ou C? nacional ou internacional? E A vale tanto, B vale tanto. Você vai a um Congresso. Ah! Que Congresso é esse, nacional ou internacional? É A, B, ou C? É C, então não vou. É A. Então eu Vou”. O docente acaba sendo

obrigado a publicar mais, e é preciso ir a eventos científicos em que seu trabalho vai se publicado integralmente em *CD-Room*, pois tudo isso vale ponto para a CAPES. Isso é muito complicado, porque primeiramente intensifica demais o trabalho docente. Segundo, um trabalho de produção científica, você está percebendo isso, exige amadurecimento, precisa de tempo para ser elaborado. Hoje em dia você sendo obrigado a produzir, produzir, produzir, quer dizer, você se torna repetitivo, acaba banalizando seus artigos.

PG: Há fatores supra institucionais que interferem na orientação? Quais? De que modo lida com essa (s) interferência (s) na relação com o orientando?

BP: Esses fatores interferem na orientação porque exigem de você mais tempo. Você começa a querer participar de mais eventos científicos. Para participar de mais eventos você tem que produzir mais trabalhos para sair no *CD-Room*. Você é mais envolvido por uma série de coisas e, *a fortiori*, reduz o tempo de orientação, de contato mais direto com seu orientando. Atrapalha porque lhe tira tempo, inclusive o tempo exigido para se pensar perspectivas novas.

PG: Como você encontra estímulo para orientar um projeto que você não desenvolveria? E em uma área diferente? (Para quem já orientou em outra área) Quais os procedimentos adotados por você nessa situação?

BP: O que me move não é tanto orientar um projeto. O que me move é o prazer por aquilo que faço. Eu gosto daquilo que eu faço, eu gosto de ser professor, de escrever artigo, eu gosto de ler, gosto de pesquisar, gosto de orientar, de participar de eventos científicos. Tudo isso me dá satisfação, me dá prazer. Eu me sinto uma pessoa realizada pelo trabalho que eu faço.

PG: Mesmo quando é um desafio na área que você não tem experiência?

BP: Mesmo, mesmo. O mês passado para mim foi terrível. Porque eu tinha me inscrito para apresentar um trabalho em um

Congresso Científico em Buenos Aires, com minha companheira. Tínhamos que produzir um texto e tínhamos apenas uns quinze dias para tal: esse texto partia de uma pesquisa empírica sobre o impacto das novas tecnologias na intensificação do trabalho docente na universidade. Então falei a meu coordenador do PPGE: “Olha, eu não vou aparecer por uns dias na UNIMEP. Mas tinha meu trabalho junto com a Raquel no doutorado? Disse à Raquel: Já que essa aula será responsabilidade sua, eu não vou nem aparecer, pois estarei mergulhado no trabalho”. Tínhamos que enviar esse trabalho até o dia vinte; dia dezenove enviamos. Mas não era apenas esse trabalho; tinha aulas na graduação, os pareceres para o CNPq e para algumas revistas científicas, tinha uma banca em Florianópolis. E fomos os dois para Florianópolis. Eu participei da banca, dei uma palestra e uma entrevista para os estudantes de um grupo de pesquisa vinculado à Teoria Crítica. E aí ficamos mais dois dias lá, sábado e domingo. Estávamos no apartamento do Valdemar Sguissardi. Nesses dois dias, trabalhamos das sete da manhã até a uma da tarde no trabalho de Buenos Aires. Somente depois é que íamos à praia ou a outros belos lugares daquela maravilhosa ilha. Do dia vinte até o dia trinta eu tinha que fazer meu projeto para o CNPq, de bolsa produtividade. Tinha que solicitar a renovação da bolsa. E até pouco tempo atrás eu estava em dúvida, “não sabia se iria fazer o novo projeto ou não”. Daí falou o chefe Cleiton: “Não senhor, você tem que fazer”. Porque em nosso programa, só o Valdemar, a Cristina Lacerda e eu temos bolsa produtividade do CNPq. Outros colegas não a solicitaram. O Valdemar parou no início deste ano. Ele não quis continuar como bolsista. Então ficaram eu e a Cris, mas apenas eu tenho bolsa produtividade nível A. Isso me permite receber uma taxa de bancada mensalmente. É um dinheiro que me possibilita comprar livros, computador, ir a Congressos Científicos etc., desde que relacionados com minha pesquisa. E estamos usando parte desse dinheiro para algumas atividades de pesquisa do programa, como trazer um conferencista para falar no PPGE, pagar a viagem de um pesquisador que possa nos ajudar. Então o Cleiton falou. “Não

senhor você vai ter que fazer de qualquer jeito”. E eu fiquei os dez dias escondido em meu apartamento, e nem apareci na UNIMEP. Trabalhava de manhã, à tarde e à noite, mas consegui fazer o projeto, e, no final, gostei muito dele. Mas foi um grande desafio. Então quando você tem muitas atividades, a orientação, de certa maneira, fica aparentemente prejudicada. Você não tem tempo e nem condições de realizá-la; privilegiam-se o artigo, o projeto, porque eles são fundamentais para você e para o PPGE. Por exemplo: um orientando meu vai fazer qualificação num tema em que lá em Florianópolis ou em Goiás há um especialista e eu quero trazer esse professor para a banca. O que eu faço? Pego o dinheiro da taxa de bancada e trago esse professor, porque a UNIMEP não paga docente que vem de longe. Então esse esforço que eu fiz para conseguir escrever o projeto tem suas compensações. Espero que seja aprovada a renovação de minha bolsa pelo CNPq; sou pesquisador desse instituto desde 1985. E isso torna mais fácil a aprovação. Então esses dez dias eu nem apareci na UNIMEP, sobrecarreguei meus colegas, não dei atenção aos meus orientandos. A quem me procurava eu dizia: “Só depois do dia primeiro, só depois do dia primeiro”. E meus colegas e meus orientandos me entendiam e me apoiavam. Sabiam que depois eu iria, de certa maneira, compensar a minha ausência; que eles poderiam contar comigo. Eu gosto disso. Bom, eu era padre. Não dei para padre, fiquei professor e estou gostando muito dessa profissão; até me parece que continuo a minha função de padre como professor. Mas, respondendo mais diretamente sua pergunta: como já disse anteriormente, quando se aceita um orientando, mesmo que seja em uma pesquisa que você pessoalmente não gostaria de realizar, mesmo que essa pesquisa tenha um fundamento teórico que não o estudado por você, você, apesar das dificuldades, deve procurar dar conta do recado. Eu penso assim.

PG: Você projeta o desenvolvimento do trabalho de seus orientandos? Por que isso é feito?

BP: Não. Eles é que vão construindo seu projeto à medida que avançam nos estudos. É lógico que há alguns orientandos que,

desde o começo do trabalho, lhe causam boa impressão e você sabe que dali vai surgir um trabalho bom, que você não vai precisar ficar o tempo todo corrigindo-o nas vírgulas, nas crases, e, sobretudo, nas ideias. Outros vão se revelando no processo e às vezes se tornam surpresas agradáveis, produzem trabalhos muito interessantes. A maioria dos orientandos vai se revelando no processo de pesquisa e de produção de seu trabalho científico.

PG: Quando você recebe um orientando com uma proposta diferenciada o que você faz?

BP: O que é uma proposta diferenciada?

PG: Uma coisa que te surpreende, que não faz parte de suas pesquisas; quando o orientando, por exemplo, não participa da Teoria Crítica.

BP: Já falei: se eu assumo a responsabilidade de orientar, eu vou até o fim. Naturalmente, esse orientando vai exigir mais tempo de mim. Eu vou ter que ler o pensador que lhe serve de fundamento teórico e do qual eu tenho pouco conhecimento. Por exemplo, há dois orientandos meus atuais que não estão na minha área de pesquisa e de estudos; são duas pessoas excelentes. São os dois bolivianos. Eles não conseguem se expressar bem em português. Vão fazer o trabalho em espanhol mesmo, mas eles têm uma formação sólida, muito boa. E as duas teses deles são interessantes. O ruim é quando você orienta alguém que não está na sua área e é fraco em ideias e em expressão.

PG: Como você negocia com seus orientandos as questões que envolvem divergências de objetivos, questões da pesquisa, delineamento (ou coisa parecida)? (Como agir diante do “teimoso”, quando o aluno se recusa a seguir sua orientação?)

BP: Quando você orienta um que não está na sua área e que é teimoso? Se eu puder, eu não pego. Eu tive um caso de um aluno, foi o único na minha vida que eu passei pra frente. Ele foi selecionado para o doutorado com um determinado projeto de pesquisa. Um cara legal, que se doutorou, mas, à medida que ele foi avançando no doutorado, mudou completamente o projeto

inicial. Um orientando muito criativo. Aí nós conversamos: “Eu aceitei ser seu orientador em seu projeto inicial, mas você o mudou tanto que eu não vou ter condições de acompanhá-lo nesse novo projeto. E tem mais, eu não concordo teoricamente com essa nova orientação metodológica. E essa temática por onde você se enveredou também não me trás satisfação nenhuma. Acho que você devia procurar um outro orientador”. Ele procurou. Nós tínhamos no PPGE um colega que era uma espécie de *refugium peccatorum* (refúgio dos pecadores): aquele colega que, quando aparecia algum problema com um orientando, salvava a gente. Vários casos aconteceram nessa direção. E esse foi o meu único caso de desistência de orientação.

PG: Até porque a liberdade responsabiliza ...

BP: É, e também não existe um acordo firmado e assinado: “Eu sou seu orientador até a morte e você é meu orientando até o fim.” Existe um acordo, um contrato de relacionamento que, às vezes, chega a um momento em que não há mais possibilidade de continuá-lo; ou o orientador que não está se sentindo bem nesse trabalho específico, ou o orientando que não consegue avançar com a orientação recebida. Eu, como coordenador do PPGE, tive vários casos assim, tanto de orientadores, como de orientandos, que vinham conversar comigo. “Olhe. Aquele meu orientador não está dando certo. Vamos resolver isso aí”. E com conversa e com a cooperação dos colegas conseguimos resolver todos os casos. O pós-graduando que foi aceito em nosso Programa tem o direito de ser orientado até o final de seu trabalho. Ele paga por isso e nós recebemos por isso.

PG: Para você a empatia contribui para o processo de orientação? Como você age quando não há empatia entre você e o orientando?

BP: Penso já ter me detido sobre essa questão nas respostas acima.

PG: Como fazer quando o texto do aluno não sai, mesmo depois de orientado e sugerida sua reconstrução? Como é que é essa interferência nos textos deles? Como é esse processo de você ser um bom leitor

BP: Aconteceu um caso interessante com uma orientanda do Buco, que participava das reuniões de nosso grupo de pesquisa. Ela sentia uma dificuldade muito grande ao escrever suas ideias. Tinha ideias boas, mas, quando as colocava no papel, era um erro atrás do outro. Nossa! Quantos erros. Erros de digitação, erros de concordância e erros de expressão. Talvez o pior de todos são os erros de expressão. A pessoa tem uma dificuldade imensa para expressar uma ideia boa. É aquilo que Marx falava sobre o método no trabalho científico: Há o momento da pesquisa e o momento da exposição. Uma coisa é a pesquisa: estudar e pesquisar determinado tema; buscar elementos, selecioná-los, fazer anotações. Outra coisa, é você expor o tema; expressar o andamento de sua investigação na forma de um texto. Aí exige-se bem mais do escritor. Essa orientanda contratou uma professora de português para corrigi-la e ajudá-la a se expressar. Eu sempre oriento meus alunos a ler com atenção bons escritores para aprenderem a se expressar: “Leia Machado de Assis, leia Ítalo Calvino, leia Guimarães Rosa, leia livros desses autores e observe como eles escrevem.... Observe como eles escrevem!”. É uma das maneiras de a pessoa ir aprendendo a se expressar, porque, ela observando, exercitando o ato de escrever, ela não só realiza as correções gramáticas, mas, sobretudo, vai aprendendo a se expressar. Com vários orientandos, principalmente no mestrado, eu tenho trabalhado nessa direção. Tenho um orientando de mestrado ao qual eu sempre digo: “Só aceito o seu texto depois de passar por uma revisão de português”. Porque senão, eu perco um tempo danado corrigindo português. Se ele não é capaz de escrever bem, que vá aprender, que vá atrás de alguém que o ajude a fazer isso. Eu sou muito chato nesse ponto. Eu não sou chato em relação às normas da ABNT. Mas em relação à expressão correta e qualificada eu o sou.

PG: Quando você considera o aluno apto para a qualificação? Qual o objetivo do exame de qualificação?

BP: O que tem orientado a maioria das nossas qualificações, sobretudo de mestrado, é o tempo. O mestrando é obrigado a desenvolver seu projeto em dois anos e, se passar de dois anos, é obrigado a pagar mais a cada mês que passa. Então quando chega setembro, outubro, ele tem que fazer sua qualificação. E, muitas vezes, a qualificação não está ainda no momento adequado para ser realizada. Se ele tivesse mais tempo, talvez pudesse desenvolver mais sua dissertação e a banca poderia ajudá-lo ainda mais. E não é culpa dele. Um mestrado como o nosso, em que o aluno tem que, no primeiro ano, praticamente só cursar disciplinas, no segundo ano, no primeiro semestre também ainda tem alguma disciplina a ser cursada? Como é que você vai conseguir realizar a tempo e a contento sua dissertação??? Não é fácil. Para um bom trabalho na área de ciências humanas, de educação, o tempo dado é muito exíguo.

PG: Mas que outros critérios se exigem para a qualificação, tirando o tempo. Quando o orientando está apto a qualificar?

BP: Alguns parâmetros são exigidos: que o mestrando tenha avançado em sua investigação, que ele já tenha escrito pelo menos uma primeira versão de parte significativa da dissertação, que ele apresente anotações e indicações de como continuará e finalizará seu trabalho. Vamos supor que ele esteja realizando uma pesquisa sobre a educação na escola pública, sobre a penetração da indústria cultural no ensino. Se ele já desenvolveu um referencial teórico pertinente, uma hipótese adequada, se apresenta um conjunto de dados, de elementos empíricos extraídos de sua investigação e uma análise inicial desses elementos; e, se for o caso, se já aplicou e fez uma análise inicial de questionários sobre a temática ... penso que ele está bem preparado para fazer a qualificação e, certamente, a banca vai poder ajudar o seu trabalho e orientá-lo satisfatoriamente na continuidade do mesmo.

PG: Quais os critérios para indicação de uma Banca de qualificação e de defesa?

BP: Para banca se escolhe docentes que possam ajudar o orientando a avançar mais, a chegar ao bom fim do seu trabalho. Por exemplo, uma orientanda minha vai realizar o exame de qualificação agora no início de julho. Fui levado a antecipar a qualificação – a moça está ainda cursando disciplinas do terceiro semestre –, pois ela vai ter que viajar para os Estados Unidos com o marido. Ela quer fazer a qualificação agora, para defender em outubro e em novembro poder viajar. Então olhe só as circunstâncias: é uma pessoa que escreve bem, já tem bem definido o que ela quer. Ela quer investigar a questão da racionalidade instrumental que tem alimentado as teorias educacionais a partir dos anos noventa, particularmente teorias relacionadas ao construtivismo; ela já desenvolveu um bom estudo teórico sobre isso, selecionou o que ela quer fazer; ou seja, o trabalho está bem encaminhado, embora esteja faltando ainda avançar em alguns tópicos. O referencial dela é Teoria Crítica. Então ela mesma sugeriu que convidássemos a prof.^a Nilce, da Psicologia, que foi minha orientanda de doutorado aqui mesmo na UNIMEP. A Nilce trabalhou com a Teoria Crítica no ensino fundamental, analisando a maneira como a indústria cultural penetra nas relações de ensino-aprendizagem na escola. A Nilce também tem estudos críticos sobre o construtivismo. Então, certamente, ela poderá ajudar essa orientanda. Eu ia convidar, como docente de fora da UNIMEP, uma professora da Universidade Federal de São Carlos, a Alexandra Arce, que é do grupo de pesquisa coordenado pelo prof. Newton Duarte, da UNESP de Araraquara, que, também, desenvolve pesquisas nesse contraponto ao construtivismo. Ela se fundamenta no referencial marxista e a Nilce no referencial da Teoria Crítica. Eu julgava que ela e a Nilce eram as pesquisadoras certas para contribuir com a continuidade do trabalho de minha orientanda, mas não foi possível. Então convidei um outro docente da UNITRI-Uberlândia, que se fundamenta em Habermas, que pode apresentar uma boa contribuição na análise da racionalidade instrumental presente no ensino da escola fundamental. E ontem, em uma

atividade em nosso Núcleo de Pesquisa História e Filosofia da Educação, presenciei a participação da prof^a Maria Luíza, esposa de nosso colega Zé Maria, em um seminário sobre Edgar Morin, (ela fez o doutorado em Educação aqui na UNIMEP) e, por suas análises inteligentes e críticas à teoria da complexidade, percebi que ela também poderia ajudar muito a orientanda. Eu a convidei também para participar da Banca de Qualificação. Então eu penso que um bom exame de qualificação é aquele que pode ajudar o trabalho crescer; e o orientador deve chamar pesquisadores que realmente podem contribuir com essa finalidade.

PG: Como você se comporta no momento da defesa de seus orientandos? Como você prepara os orientandos para esses momentos de tensão?

BP: Eu não preparo. Não, porque a minha maneira de orientar é, desde o início, dar a ele condições de desenvolver sua autonomia, sua liberdade. Então, quando chega o momento de qualificação e/ou de defesa da dissertação, normalmente, ele já está preparado e se vira bem. Ele já participou, em diversos momentos do curso, de atividades em que tinha que apresentar e debater seu projeto de pesquisa. Além disso ele foi incentivado a assistir a outras defesas de dissertações ou de teses. E tem mais: já aconteceu alguns casos em que, tanto no exame de qualificação como na própria defesa, eu também fui um arguidor; isso porque, nesses casos, o aluno entregava o trabalho tão em cima da hora, sem a possibilidade de eu realizar antes uma última leitura e/ou revisão. Eu o autorizo a fazer a qualificação ou a defesa, porque sei que ele apresenta condições para tal. Mas na qualificação e /ou na defesa eu também sou um leitor, um arguidor, ou seja, exerço meu papel de orientador plenamente. Afinal, eu quero que ele cresça intelectualmente. E isso tem proporcionado boas orientações para a continuidade do trabalho ou para a entrega do trabalho final. Pois, após as observações, questionamentos e contribuições dos participantes da banca, um bom diálogo entre os docentes e o

orientando resulta em orientações mais seguras para o pós-graduando e também, por que não dizer, para o orientador.

PG: Isso na qualificação

BP: É, na qualificação e, às vezes, até na defesa, já que o orientando tem, depois, pelo menos mais um mês para entregar o trabalho final. Então, tanto a qualificação, quanto a defesa, se tornam momentos ímpares no aperfeiçoamento do texto do mestrando ou do doutorando. Naturalmente é sempre o orientador o responsável pela entrega final do trabalho, que, a partir de 2006, fica exposto no site do PPGE, para quem quiser consultar.

PG: Como agir quando a banca não está satisfeita com o trabalho na defesa?

BP: Não me aconteceu ainda tal situação com orientando meu. Mas já vivi essa situação como participante de uma banca de mestrado. Eu analisei o trabalho como se fosse um exame de qualificação e, na verdade, era de defesa. E eu falei. “Nossa Senhora! está muito ruim o trabalho”.

PG: Como membro de banca já passou por essa experiência e aí?

BP: Bem ali estavam o orientador e um outro docente, como co-orientador. Então eu falei: “Olha. Eu só aprovo essa dissertação se houver um compromisso do orientador e do co-orientador de aceitar o trabalho final, quando o pós-graduando tiver corrigido todos os erros e solucionado os problemas levantados pela banca.”

PG: Mas não tinha um processo antes para saber se você estava sendo convidado para uma banca de qualificação ou de defesa.

BP: Eu não sei. Acho que até tinha. Sem dúvida que me convidaram para uma banca de defesa, mas eu julguei que era de qualificação, pois o trabalho estava incompleto. Quando cheguei à universidade, estranhei que era uma banca de defesa. Eu questionei muito o trabalho; e, naquele momento em que os três se reúnem para a avaliação final, conversamos muito para chegarmos a um acordo, com

o comprometimento de os outros dois docentes ajudarem a melhorar o trabalho final. Hoje, esse mestrando está cursando o doutorado na PUC de Porto Alegre e quer que eu participe de seu exame de qualificação. Espero que seu trabalho agora esteja bem melhor.

PG: O que você pensa sobre a co-orientação?

BP: Depende da co-orientação. Eu já fui co-orientador de dois mestrandos aqui na UNIMEP; seus orientadores eram dois professores dos quais eu gosto muito e que, quando perceberam que os seus orientados se interessaram pela Teoria Crítica da Sociedade, eles os apoiaram e me deram carta branca no processo de orientação. Então, eu que acabei participando da orientação teórica do trabalho deles e foram desenvolvidos dois trabalhos bons e interessantes. Um deles, depois no doutorado, se tornou orientando meu. Nos dois casos eu fui mesmo o orientador teórico de seus trabalhos. Porque muitas vezes, a figura do co-orientador é a de alguém que ajuda em um aspecto ou outro do trabalho. Nos dois casos, mesmo formalmente não sendo o orientador principal, tive uma função tão importante como a do orientador formal.

PG: Quais experiências – positiva e negativa – marcantes que você enfrentou na sua trajetória de orientador?

BP: Experiências negativas, uma já contei para você; aconteceu com aquele doutorando com quem trabalhei quase dois anos, mas que, à medida que ele foi avançando em seu curso, seu projeto de investigação foi se modificando de tal maneira que eu não tinha mais condições de orientá-lo. Conversamos, “não dá mais”; ele mesmo já tinha percebido isso; procurou outro orientador. Eu mesmo nem quis participar de sua banca de defesa; foi uma experiência que não deu certo. Mas isso não gerou crises ou complicações entre nós; temos bom relacionamento. No ano passado ele se encontrou comigo e me trouxe uma garrafa de cachaça deliciosa. Mas tive outras duas experiências difíceis, que me deram muito trabalho; eu não gostaria de passar por elas novamente. Na orientação de um deles, eu tive que, praticamente,

reescrever seu trabalho final. Esse se ele se inscrevesse para o doutorado, eu não o aceitaria como meu orientando. Há casos assim: alunos que fazem o mestrado sob sua orientação; dão tanto trabalho que você não gostaria de continuar a experiência de orientação dele no doutorado.

PG: Agora uma experiência brilhante.

BP: Ah! Há algumas delas, por exemplo, a do Newton Ramos de Oliveira, meu parceiro de artigos e livros. O Newton, aposentado da UNESP de Araraquara, é um dos colegas do meu grupo de pesquisa que eu mais admiro e foi orientando meu no doutorado. O Zuin (Antônio Alvaro Soares Zuin) é um outro brilhante intelectual; hoje, na UFSCar, ele produz e publica muito mais do que eu. Ele está organizando o Sexto Congresso (terceiro internacional) sobre a Teoria Crítica e Educação, que acontecerá na UFSCar agora em setembro de 2008. Eu fui orientador dele no mestrado na UFSCar e participei da banca de qualificação e de defesa de sua tese de doutorado, na UNICAMP. Outra experiência agradável foi orientar o Belarmino César Guimarães da Costa, hoje diretor da Faculdade de Comunicações na UNIMEP. O César foi orientando meu de mestrado na UFSCar e eu participei da banca de qualificação e de defesa de seu doutorado na UNICAMP. São apenas alguns exemplos; há outras experiências maravilhosas; o caso do Fabiano, poeta, apaixonado pela vida e pela arte de escrever; faz poesias o tempo todo. Fabiano foi meu orientando no doutorado na UFSCar; fez-me estudar muito a Teoria Estética de Adorno. Hoje está para se aposentar na Universidade Estadual de Maringá; o caso da Nilce, que é professora da UNIMEP; o da Maria dos Remédios, que é professora na Universidade Federal do Pará; o do Paulo Guilhermetti, que é professor da UNIOESTE, Paraná; o da Cláudia Barcellos, que é professora da Universidade Federal do Paraná. E tantos outros.

PG: Por que você elege como brilhante quem é produtivo?

BP: É que eles cresceram, se desenvolveram, foram além de você. Não sei quem é que diz, em algum lugar, por aí, que o bom professor é aquele que gera condições para que seu aluno o supere; vá além dele. Então eu tenho exemplos de alguns orientandos que foram além de mim em seu trabalho como professor, pesquisador. E isso é muito gratificante.

PG: Você já fez algum tipo de orientação coletiva? O que você pensa sobre esse processo? O tipo de orientação coletiva que a gente tem aqui. Você disse que é legal. Você vê futuro nela? Na perspectiva atual o que essa orientação coletiva pode realizar; ela está ameaçada ou não?

BP: Eu penso que esse tipo de orientação é bom e útil. Veja nosso grupo de docentes do PPGE/UNIMEP; é um grupo muito coeso, em que os colegas se respeitam; é um grupo sério e competente. É verdade que estamos perdendo gente (alguns se aposentando, outros indo para outras universidades), mas temos aqui um grupo invejável. Não só em termos de gente competente, mas, sobretudo, um grupo solidário. Um ajuda o outro e, olha, são pessoas que têm posições teóricas diferentes. A UNIMEP é dos lugares melhores em que eu já trabalhei na minha vida. Eu penso que, enquanto esse grupo de professores do PPGE continuar aqui, as perspectivas de um bom trabalho estão dadas. E os novos docentes que estão se incorporando a nosso programa vão se alimentando do mesmo espírito. Então, o trabalho de orientação coletiva vivenciado nos Núcleos de pesquisa, nos exames de qualificações, nos Seminários de Dissertações e Teses, nas disciplinas obrigatórias e optativas, tem um campo favorável para se desenvolver e alimentar as esperanças de sólidos e profícuos trabalhos científicos.

Piracicaba, 07/08/2008.

XVIII

Recomeços: o Padre, o Revolucionário, o Professor: Perfil sobre Bruno Pucci, 2006 ¹

Foram cinco anos inesquecíveis. Primeiro na Itália, depois no Rio de Janeiro. Tudo parecia novo para aquele jovem padre que ainda não chegara aos 30 anos. Todo o conservadorismo dos tempos de seminário já não fazia sentido junto às ideias de Marx e das paixões platônicas que balançavam seu coração. Mas, de uma hora para a outra, foi tudo tirado de Bruno Pucci.

Do Rio de Janeiro borbulhante do final dos anos 60 para a pequena e conservadora Rio Claro, não teve escolha. “Quando cheguei na cidade, baqueei”, conta. Não foi o único. Também recém chegado à cidade, um padre vindo de Barretos, onde era muito querido, não se conformava em ter deixado sua paróquia para trás depois de muitos anos. “Ficamos os dois numa fossa danada. Mandaram a gente cuidar de moços que tinham acabado de entrar no seminário. Nenhum se formou ...”.

No entanto, manteve-se firme, graças, num primeiro momento, a uma comunidade de jovens que formara. Queria recriar o ambiente do Rio. Entretanto, naquele grupo estava justamente a mulher que seria o motivo definitivo para seguir o caminho dos jovens garotos. “No final do ano estávamos com uns 150 jovens. Formamos um bloco de carnaval, tínhamos um bom time de futebol de salão e fazíamos teatro. Foi o espaço que encontrei, senão ficava louco naquele lugar”.

¹ Este texto foi escrito por Julianne M. F. Cerasoli, sob orientação da Profa. Simone Cecília Pelegrini da Silva, para avaliação na disciplina de Jornalismo Literário, do curso de Jornalismo da PUC-Campinas, em 2006. O texto tem como pressuposto uma entrevista com Bruno Pucci (Inédito).

Mary logo se destacou como líder do grupo. E Bruno logo se apaixonou por ela. Mas, ao contrário das outras vezes em que alguma mulher lhe tinha despertado interesse, estava pensando seriamente em deixar a vida de padre para trás.

Seus superiores tentaram inutilmente fazê-lo mudar de ideia. Queriam que fosse para o litoral, para esquecer da moça. Mas Bruno estava irredutível. O anúncio da saída do querido padre aconteceu justamente na celebração da Missa dos jovens, criada por ele. “Eu não assisti a missa, sabia que ia ter isso aí”. Sabia também que o grupo não aceitaria, entretanto isso não era suficiente. Poderia ser o fim, mas, mais do que isso, foi o começo de uma nova vida.

Nunca se considerou um garoto religioso, nem se animou quando um padre visitou sua classe, na terceira série do Grupo Escolar, tentando conquistar meninos para o seminário. Mudou de ideia por acaso, palavra que o seguiria pelo resto da vida. “Meu melhor amigo passou na minha casa para se despedir, dizendo que tinha gostado da ideia de ser padre. Então pensei que seria uma boa ir com ele para o Seminário. Afinal, era meu melhor amigo.”

O leitor pode pensar que os pais dessa inocente criança deveriam intervir, mostrar que não era uma decisão tão simples assim. Mas era outra época. A mãe, dona de casa simples e analfabeta, pouco se importou. O pai, católico devoto, foi tomado pelo orgulho, talvez por estar vendo no filho a oportunidade de realizar o próprio sonho.

O pai, Pasquino, tinha vindo da Itália com sua mãe e três irmãos, aos 19 anos. Pobres habitantes da zona rural, temiam serem chamados para outra guerra, após um irmão já ter participado de um conflito na África. Iniciaram em 1911 uma longa jornada pelas lavouras de café no interior de São Paulo, chegando até ao Rio Grande do Sul e à Argentina. Mas foi no regresso ao estado que o pai de Bruno conheceu sua mãe, Maria José, no início da década de 1930, em Marília.

Do casamento, Bruno foi o primeiro filho que, como diziam na época, “vingou”, após a morte das duas primeiras crianças.

Depois dele vieram mais dois irmãos. “Nasci na Vila São Miguel, a dois quarteirões de um cafezal”, lembra. Nos tempos de Marília, mal podia imaginar que o pai, honesto e igrejeiro, tinha deixado dois filhos para trás durante suas andanças antes do casamento.

A descoberta veio cerca de quinze anos atrás. “Fui atrás só do meu irmão. Encontrei-o e hoje ele se relaciona bem com a gente, o André. Da minha irmã não tive coragem. Se ela estivesse viva, estaria com uns 80 anos. Achei que iria perturbá-la”, conta. Nenhum dos dois conheceu o pai, que fugiu quando descobriu que engravidara as mulheres, um em cada cidade entre as tantas pelas quais passou.

Talvez o pai soubesse que, no seminário, o filho teria a chance de ter uma vida diferente daquela que o obrigou a fugir, que dificultou a criação de raízes as quais finalmente conseguiu firmar em Marília, quando já passava dos trinta e cinco anos. No entanto, em sua trajetória, Bruno demonstrou semelhante desapego. Não que tenha deixado filhos sem reconhecer, mas nunca se deixou paralisar pelo medo de ter que voltar para trás. Ou partir para longe.

Anos depois, o tal amigo que o inspirou a entrar para o seminário deixou o posto. Mas dessa vez Bruno não o seguiu. O amigo não tinha sido o único a mudar de vida. Junto dos dois, um grupo de treze meninos tinha feito o mesmo. “Foi uma experiência gostosa no Seminário, a gente jogava futebol, passeava, ia para a fazenda”. No início, o Seminário era mais uma colônia de férias e o futebol, este sempre, a atividade favorita.

Corintiano convicto, ficou com medo do pai quando escolheu o rival do time dos italianos, o Palmeiras. Por sorte, Pasquino não era dos mais fanáticos. “Teve uma época em que titubeei pelo Palmeiras. A distância entre o amor e o ódio é muito pequena. Mas resisti”, confia. Mas isso foi na infância. Decidiu em favor do clube do Parque São Jorge após o título paulista de 1951, justamente contra o Palmeiras.

O futebol era a principal diversão dos meninos. Das peladas infantis para jogos-treino contra equipes juniores do Botafogo e

do Comercial, os dois clubes de Ribeirão Preto, uma das cidades pelas quais passou como seminarista; os garotos de 15, 16 anos esbanjavam saúde. A vida regrada havia-lhes dado um condicionamento físico invejável. Não fumavam, não bebiam, não ficavam acordados até tarde. “A gente tinha muita energia, disposição. Então o futebol era a válvula de escape”. As boas lembranças de Ribeirão têm muito a ver com os dois grandes campos de futebol que tinham à disposição. “Estava sempre no primeiro time”. Atacante? “Era ponta esquerda, corria muito”.

Quando entrou no seminário, ainda não tinha feito o último ano do antigo Grupo Escolar, equivalente ao Ensino Fundamental. Começou o ginásio ainda em Rio Claro, primeira cidade para a qual foram os meninos de Marília. Terminou o colegial em Ribeirão. O ano seguinte ele chama de “esquisito”. Era o denominado Noviciado: “Um ano de provação. Ficávamos muito recolhidos, só estudávamos, trabalhávamos e rezávamos”. As conversas eram reservadas a curtos períodos depois das refeições. Nada de futebol ou passeios. Dali, os jovens faziam seus votos de castidade, pobreza e obediência. Nesse primeiro momento, os votos valiam por um ano. Após a terceira vez, seriam definitivos. “Para a eternidade” diz Bruno, rindo.

Não que se arrependa dos anos de privações. “Foi lá que tive as oportunidades para estar onde estou hoje”. Difícil discordar quando se olha ao redor. Ele foi o único entre os irmãos que conseguiu aprofundar-se nos estudos. “Meus irmãos, quando muito, conseguiram fazer a primeira série ginásial. Não sei se teria destino diferente. Filho de família pobre, tinha poucas escolas pra estudar. Na verdade, foi a vida no seminário que me fez tomar gosto por aprender”.

O interesse pelos estudos nasceu com pequenas recompensas. “Tinha um professor de francês que, quando trazia os trabalhos corrigidos, fazia uma pilha e deixava os melhores por último. Eu ficava naquela expectativa. Queria ser o último”. E o foi por diversas vezes.

Após o Noviciado, voltou para Ribeirão, já com 19 anos, para estudar filosofia. Dois anos depois, foi para Campinas. “Fui na primeira turma que veio para o seminário novo do Jardim Nova Europa. Era um barro danado, a perua atolava, mas foi legal”. Foram anos de muito estudo, que lhe renderam uma viagem que mudaria sua vida.

Era 1965 e a Congregação Religiosa procurava dois jovens padres para estudar em Roma, na Itália. A intenção era que voltassem preparados para dar aulas no Seminário Maior. Precisavam de dois, Bruno ficou em terceiro, mas, com a intermediação de um padre, foi junto. Quando fala da Itália, a conversa vai longe. “Foram quase três anos maravilhosos. Uma época muito boa. Eu nunca teria uma oportunidade como essa se não estivesse no Seminário”, repete, como se quisesse convencer de que, mesmo tendo deixado os dias de padre para trás, não se arrepende. Até hoje, se sente confortável “parlando italiano”. Contudo, as histórias mostram que a saudade não é somente dos estudos de Roma, mas também das férias que passou pelo país.

O esquema era simples: passava algumas semanas trabalhando com padres do interior e ganhava dinheiro suficiente para os passeios. Não que ajudá-los fosse a parte ruim da história. Certa vez ficou responsável pelas crianças da comunidade, que reunia, após as celebrações, na praia para cantar música brasileira. O vinho que conheceu em Asti, em uma dessas andanças, continua fazendo parte de sua adega, assim como os dias perto do vulcão Etna não lhe saem da memória.

Talvez pelo clima de festa, pelo tempero siciliano ou então pelo fervor das lavas do vulcão, Bruno se apaixonou por uma italiana. Paixão platônica, garante, dos dias em que deixou um pouco a vida de padre para trás e se permitiu ser jovem. “Estava com universitários, uma turma bacana, jovem, numa vila nas montanhas na Sicília, em Pedara, perto de Catania. Trabalhávamos oito horas por dia como ajudantes de pedreiro, quebrando pedras de vulcão. Rezava uma missa e depois ia me

divertir com o pessoal. Tocava violão... estava por dentro das canções do festival de San Remo, músicas da moda. Foi a primeira vez que fiquei apaixonado por uma menina. Uma outra veio até ao Brasil atrás de mim, mas eu gostava dela como amiga. Estava afim da outra. Mas foi interessante porque fui mostrar a cidade para uma turma quando voltei de Catania para Roma e meu chefe “pegou no meu pé”. A turma foi embora e dali dois dias chegou uma outra menina e fui passear com ela. E depois chegou uma outra... nossa, o padre queira me mandar embora para o Brasil”.

Terminada a experiência, Bruno teria que encarar novamente a realidade de seu país. Mal sabia que os tempos de liberdade na Itália estavam com os dias contados quando desembarcou de volta ao Brasil em maio de 1968. Criado em meio a uma congregação conservadora, não tinha queixas contra o regime militar. “Quando aconteceu o golpe de 64, a maioria de nós achou normal, achou que estava certo, para acabar com o comunismo, com a bagunça”, lembra. Os estudos sobre teologia moral e a postura progressista do Papa da época, Paulo VI, abriram sua cabeça.

Quando voltou, foi mandado para o Rio de Janeiro e trabalhou com pessoas ligadas à Teologia da Libertação, cuja interpretação da Bíblia dialoga com conceitos marxistas. Pensamento aberto, a cidade maravilhosa e mais uma paixão. Nada do que reclamar. “Todo domingo rezava uma missa às seis da manhã para os coroas, depois ajudava meu colega na missa das crianças, tocava órgão e na missa dos jovens, às 11, tocava violão. À tarde ia para o Maracanã, gostava de ficar na torcida contra o Flamengo só para assistir o show que ela dava. Praia, muito teatro, cinema, filmes do Godard no cine Paissandu... Daí me aproximei de uma jovem feira, ajudei-a a sair de freira, ficamos superamigos. Quando ela saiu, acabou se casando com um ex-padre. De vez em quando ela me mandava correspondência, eu lhe respondia, mas ela nunca quis reatar a amizade.”

Talvez pelo estilo de vida, foi entrevistado pela revista “Fatos e Fotos”. Ao ver a foto sua e de um colega ao lado da manchete “dois padres que gostam muito de uma boa pelada”, temeu por retaliações². “Olha a ambiguidade disso aí. A moça que fez a reportagem era ligada a movimentos de resistência. Ela tentava ganhar gente da igreja. Quando a reportagem saiu, ficamos com um medo danado porque o cardeal-arcebispo era muito conversador”.

Contudo, a retaliação nem viria dele, nem teria alguma coisa a ver com a matéria. Queriam que continuasse no Rio, como padre, mas não o tinham mandado para a Itália para se capacitar e dar aula no Seminário? Foi então que tomou conhecimento que provavelmente suas atitudes na Itália o teriam prejudicado. Seu chefe italiano lhe tinha mandado de volta ao Brasil junto de um bilhete no qual dizia que o jovem ainda tinha que amadurecer para enfrentar as aulas no Seminário Maior. Como queria deixar a vaga no Rio para um colega, por entender que ele merecia por estar a mais tempo à frente da Comunidade de jovens, insistiu para seu colega permanecer no Rio; e conseguiu o objetivo. Foi mandado para Rio Claro, interior paulista, com a dúvida se deveria deixar de ser padre! Foi em março de 1969 e tomou a decisão em julho de 1970.

Precisava sobreviver. Aos 30 anos, não tinha nada além do que aprendera. Foi então que percebeu como os anos de estudo no seminário fariam a diferença. Com dois diplomas de cursos de férias de português e filosofia debaixo do braço, Bruno se desdobrava para dar aula em três colégios. “Fiquei morando no fundo de uma casa. Só levei uma cama, um colchão, minhas roupas e alguns livros. Fui bobo, deveria ter levado mais livros, um baú bonito que eu tinha trazido da Itália, meu cálice de missa, deixei tudo. Mais para frente eu passei no seminário, emprestei um dicionário de grego e outro de latim e não os devolvi; estão comigo até hoje.” Com o dinheiro que recebeu das

² Entenda-se por “pelada” o conceito popular de partida de futebol (nota de BP)

aulas, comprou seu primeiro carro, um Fuscão meio amarelo, meio terra, um “carrão”, como prefere lembrar.

Quando viu que uma ex-aluna que havia entrado na faculdade estava perto de roubar suas aulas de língua portuguesa, decidiu cursar Letras. Entrou na UNIMEP em 1972, então com 32 anos. Logo se destacou devido aos conhecimentos de latim e filosofia. No segundo ano, lecionava para quem tinha acabado de entrar no curso. Um professor, percebendo o interesse do aluno, o convidou para cursar o mestrado em Educação, que acabara de abrir suas primeiras vagas. Os dias passaram a ficar mais curtos. “A aula de graduação começava às 7h40, ficava lá até às 9h, depois corria para a aula da pós, ficava até as 10h30 e, quando tinha intervalo, voltava para a graduação, ficava mais um pouco e voltava para a pós”. Terminou o curso de letras em 1974 e se tornou mestre em Educação em 1976. “Fui o terceiro a defender a dissertação nesse programa do qual hoje sou coordenador”, se orgulha.

O casamento com Mary aconteceu em setembro de 1975, em meio a, mais uma vez, uma época de mudanças na vida de Bruno, que fora convidado por um amigo, também ex-padre, para ser diretor da Instituição Toledo de Ensino, no campus de Botucatu. A esposa foi trabalhar em Porto Feliz. “Alugamos uma casa em Rio Claro, nos encontrávamos sexta-feira à noite e na segunda eu a levava pra Porto Feliz e depois ia para Botucatu.” Não era exatamente o casamento dos sonhos, mas logo conseguiram se juntar. Foi em Botucatu que nasceu a primeira filha de Bruno, em janeiro de 1977. Não demorou muito para que se mudassem novamente. Em julho do mesmo ano, foi convidado para voltar à UNIMEP e, no ano seguinte, iniciou seu doutorado na PUC-SP.

É em Piracicaba que ouve falar pela primeira vez em PT. O ano era 1980. Fazia um curso com uma ex-freira vinculada aos movimentos populares da periferia de São Paulo e ao PCdoB. “Estava estudando muito Marx, Gramsci, aquela vontade de não ser só intelectual, de ter uma atividade política e tal, lutando pela

alfabetização". O marido da ex-freira participava das reuniões com um certo pessoal de São Bernardo que queria formar um partido. Era o elo que Bruno precisava para presenciar um momento importante da história política brasileira. "Particpei da sessão em que foi divulgado o manifesto do lançamento do PT, assinei a ata. Estava o Sérgio Buarque de Hollanda, Mário Pedroza, Eduardo Suplicy e eu também. Eu e a turminha de Piracicaba", se diverte. A tal 'turminha' tornou, inclusive, forte a presença do novo partido na UNIMEP.

Nas primeiras eleições disputadas pelo PT, foi indicado como candidato a prefeito de Rio Claro. Em meio a gargalhadas, conta que ficou em sexto entre dez candidatos, mas que, pelo menos por um momento, achou que pudesse vencer. "A gente queria colocar candidato para marcar presença, para o partido aparecer. Então o Lula ia visitar os lugares. Eu me lembro de seu comício lá, foi o mais concorrido de Rio Claro. Era tanta gente que eu achei que ia ganhar a eleição. Ficamos tão contentes, fizemos carreata e tal. Não elegemos nenhum vereador".

Pode não ter levado as eleições, mas ganhou o carinhoso apelido de "dublê" de Lula, que na época já começara a adotar o terno e gravata, mesmo ainda ostentando a barba dos tempos de operário. Bruno não ficava atrás no quesito, mas usava roupas largas e bolsa de couro com a alça cruzando o peito. Parecido com o antigo Lula, ganhou o apelido e a simpatia do atual presidente.

Quando disse que queria deixar de apenas estudar Marx para partir para a ação, que ninguém duvidasse. Separou-se de Mary e passou a viver com uma militante do PT, Otacília. Com ela, iam de bairro em bairro, de casa em casa divulgando o partido. "Duas eleições depois o PT ganhou a prefeitura", se orgulha. E a turminha de Piracicaba? "Alguns foram para a política, mas a maioria ficou na vida acadêmica. Foi só um momento de utopia". Bruno continuou filiado ao partido até o ano 2000, mas o período de militância mais devota duraria até 1985. "Hoje continuo simpatizante do PT, apesar de tudo o que aconteceu, mas não me filiaria neste momento". Revela,

também, que pretende votar no Lula e nos candidatos do PT nas próximas eleições.

Suas lutas políticas ficaram restritas, então, à academia. Em 1985, então presidente da associação de Docentes da UNIMEP, que havia ajudado a criar em 1977, invadiu a Reitoria junto de outros docentes e estudantes e ficou lá durante quarenta dias em apoio ao Reitor Elias Boaventura. A direita tinha assumido a igreja e demitido o Reitor, que bancara duas reuniões da UNE em Piracicaba, em pleno regime militar, além de sediar uma reunião de jovens palestinos na UNIMEP. No dia seguinte a universidade apareceu pichada com a estrela de Davi. Além disso, o Reitor promovia, na Fazendinha da UNIMEP, reuniões dos favelados, dos metalúrgicos do ABC. E tinha sido derrubado durante as férias. “Meus colegas começaram a ligar para todo mundo e eu estava no litoral de Santos com minha companheira. Me encontraram lá, por telefone. Falei que iria a Piracicaba no dia seguinte. Eles disseram ‘amanhã não, pode vir agora’”. Foi.

Nessa época, tinha enjoado de permanecer em escola particular. Queria ter espaço e tempo para pesquisas. O relacionamento com Otacília também não era mais o mesmo. Queria ir embora. Foi então que alguns colegas, bastante amigáveis, como faz questão de ressaltar, surgiram com duas opções: Roraima ou Cuiabá. Ficou com a segunda. “Em marco de 1985, peguei minha Brasília, meu violão, minhas roupas e fui correndo pra lá. Deixei meu filho de dois anos e pouco”. Adrianinho, fruto do casamento com Mary, foi o principal motivo da volta, um ano e meio depois.

“Gostei muito de lá, ganhei muito dinheiro. Era um dos poucos doutores da área da Educação. Visitava a família a cada dois meses, trabalhava de bermuda, com um ventilador atrás. “Chegava à noite não aguentava mais. Tinha que sair, tomar cerveja gelada.” Chegou até a comprar um terreno na cidade. Planejava ficar lá um tempo e depois morar em São Paulo, para experimentar uma mudança radical. Mas um convite de São Carlos, onde poderia continuar numa universidade federal e

permanecer mais perto da família, o fez mudar os planos. Voltou para São Paulo em junho de 1986.

Logo no ano seguinte, conheceu Marilda. Foi durante uma seleção de mestrado. “No final da entrevista perguntei: e aí, se você passar?; ‘Venho morar aqui, tenho um filho e quero trazê-lo pra cá’. Aí eu pensei: ‘é com ela que eu vou ficar’. Isso foi em dezembro de 86. Quando ela voltou em março do ano seguinte, teve uma semana de aula e a universidade entrou numa greve terrível, que durou mais de cem dias. Depois uma amiga dela me convidou para jantar e eu disse que só iria se ela convidasse a Marilda. Aí ficamos juntos”.

“Você viu meus óculos novos?”. A pergunta vem sem pretensões, apenas com o orgulho pela nova aquisição, que veio para reparar a perda dos óculos escuros queridos, que havia comprado junto com o carro, depois de colocar no rosto e não conseguir tirar mais. “É da Diesel”. Ao ouvir que a marca em questão é chique, desdenha. “Jura? Você conhece? A menina da loja bem que me disse, mas não liguei muito. Escolhi porque achei que ficou bom”. Não duvide. Conforto, mesmo com algumas extravagâncias, é algo que se aprende a valorizar com o tempo. E os anos ao lado de Marilda contaram muito para isso.

Em São Carlos, na UFSCar, onde permaneceu por dez anos e chegou a ser diretor do Centro de Educação e de Ciências Humanas, sua vida deu uma guinada em termos de patrimônio. “Compramos um terreno grande e começamos a construir”. O gosto pelas plantas, no entanto, impediu que o empreendimento aumentasse ainda mais. “Acho que tem umas 50 árvores frutíferas lá”.

Anos prósperos financeiramente e quando o assunto é filhos. ... “Tivemos uma filha e adotamos mais três”, conta com naturalidade. “Se fosse pela Marilda teríamos adotado mais uns vinte”, exagera. Ela já tinha casado uma vez e ele também. Ela tinha um filho e ele, dois.

A adoção da Gegê foi um capítulo à parte na história dos dois. Marilda fazia doutorado na USP e, em um final de tarde,

prestes a pegar o ônibus de volta, viu uma policial com uma criança no colo e uma mulher ao lado dela. Ela disse para a colega que a acompanhava: “espera aí que eu vou pegar essa criança”. E foi, instintivamente. A mãe queria dar o bebê pra ela, mas a policial o impediu. Venderam as passagens e passaram a acompanhar a criança. Foi no Distrito Policial, na Secretaria do Menor, deu-lhe banho, comida e nome. Só então ligou para Bruno. “Ela dizia: ‘amor, eu te amo’; eu perguntei ‘o que foi?’, ela: ‘estou com uma criança linda aqui. Posso levar pra casa?’. ‘O quê?’. Aí ela começou a chorar e eu falei ‘traz aí e depois a gente vê o que faz’. Fiquei alvoroçado, pensando ‘amanhã as crianças vão acordar com outra criança aqui em casa’”. Marilda voltou ainda de madrugada, sem a menina. Não tinha recebido autorização para trazê-la. Ligou a semana toda para o local onde o bebê estava abrigado para saber de notícias. “Acho que ficaram cansados de tanto ela ligar que, uma semana depois, nos chamaram prá São Paulo. Aí fomos para lá, fizemos várias entrevistas. Era uma sexta-feira quando o juiz assinou e autorizou sua vinda para nossa casa. Ela tinha 10 dias. Quando a Marilda a viu pela primeira vez, ela tinha três dias. Marilda teve intuição, foi atrás e conseguiu”. Gegê está prestes a completar 15 anos.

Não demorou cinco anos para que o casal repetisse o feito. “Poderíamos até ter tido mais uma, mas decidimos adotar”. Mas agora utilizaram o meio mais comum: se cadastraram. Queriam um menino, de três a cinco anos para não dar muito trabalho e também não ser muito grande, e que não fosse doente. Não importava a cor, nada. O telefonema veio de Ribeirão Preto, após um mês da realização do curso para adoção. Era um menino de três anos e meio. “A assistente nos informou que o menino tinha um irmão mais novo, de dois anos, e que poderíamos adotar o de três anos e meio ou até os dois”. Aí foram para Ribeirão. “Não tínhamos conversado sobre isso, mas estávamos com vontade de trazer os dois. Vimos o Wellington, tímido, quieto, tinha sofrido muito. Ele não podia ver carro de polícia que ficava assustado!

Então vimos o Armandinho e ficamos encantados. Trouxemos os dois”. Difícil foi explicar a nova configuração da família: “Eu tinha dois filhos e mais dois com ela. Ela tinha dois filhos comigo e um com o ex-marido. Então a gente falava: ela tem três eu tenho quatro, nós temos cinco”.

Permaneceu em São Carlos até se aposentar, em 1996. No semestre seguinte trabalhou como professor visitante no Pós-Graduação da UNIMEP. E, no ano seguinte, fez concurso e assumiu tempo integral nessa universidade. Isso fez com que passasse pelo menos 4 dias da semana em Piracicaba. E lá, “acabei gostando de uma menina, a Siumara, não teve jeito”. Apesar de gostar da mulher com quem havia passado mais tempo em sua vida, o fogo de uma nova paixão acabou falando mais alto. “A gente não estava brigando; não era igual ao que sentíamos no começo; mas a gente estava bem, se sentia bem”. Com Siumara, Bruno permaneceu durante cinco anos, tempo em que ela terminou o curso de Mestrado e desenvolveu os primeiros três anos de doutorado em Educação. O término desse relacionamento se deu em abril de 2005. Ela era bonita, mas, depois de cinco anos não estavam se sentindo bem, juntos. “Ela mesma propôs a separação e eu aceitei. (...). E, então eu pensei ‘não vou ficar em casa, chorando as pitangas’ e fiz uma lista das moças solteiras da UNIMEP”. Josianne, a atual companheira, não estava na lista; acabou entrando na sua vida por intermédio de um casal de amigos em comum.³

Passar dos sessenta com vigor e o permanente brilho no olhar, entusiasmado com o trabalho que teve a oportunidade de escolher e longe de problemas financeiros deve dar uma outra noção do amanhã. Esse estranho parece tão longe que o melhor fica para o agora. Não há porque medir esforços, não há muita coisa para se temer. Cada mal parece pequeno, cada bem faz o momento único.

³ Ano 2021: Estou vivendo com Josianne Cerasoli desde a metade de 2005, portanto há 16 anos. Por enquanto só vivi mais tempo com a Congregação Religiosa dos Estigmatinos, em que permaneci durante 20 anos.

Bruno é assim, vai experimentando sem medo. Dessa forma, consegue transitar facilmente entre ambientes distintos sem se sentir um estranho no ninho: claro, ele já esteve em todos eles.

Amante de uma boa cachaça, sempre tem uma dose à mesa junto da não menos sagrada cerveja em cada boteco, em cada bar sofisticado. Não importa. Momentos são momentos. Não é todo dia que alguém espera ver um doutor, que participa de grupos de pesquisa sobre a famosa Teoria Crítica da Sociedade, de Frankfurt, se acotovelar num balcão que um dia foi limpo no Mercado Municipal de Belo Horizonte para comer... jiló com carne seca. “É uma delícia, você tem que experimentar”, se empolga. Duvido!!!

Mas essa é apenas uma das receitas mirabolantes de que gosta. O único requisito é que seja num local, digamos, apropriado. Estão aí dois lugares que não podem faltar quando Bruno conhece alguma nova cidade: botecos e o Mercado Municipal. “É onde está a essência do lugar”, garante. Experiências não faltaram. Recomeçar nunca foi problema.

XIX

Vinte anos na Congregação dos Estigmatinos brasileiros, 2021¹

Escrevi este ensaio em forma de aforismos, que demarcam os momentos de minha formação escolar e religiosa vividos na Congregação Estigmatina: as cidades e os locais de estudos por onde perambulei; os cursos ginasiais e médio, bem como as graduações e especializações que me foram oferecidas e eu bem as aproveitei; os padres e colegas de seminário que me deram a mão nos momentos difíceis, mas também nas vitórias; a possibilidade de conhecer a pátria de meu pai, que a deixou aos 19 anos; a alegria de ter sido aluno de intelectuais competentes e altruístas. Enfim, a gratidão por ter vivido intensamente na Congregação Estigmatina dos 10 aos 30 anos e de ter encontrado nela a orientação para a continuidade de minha vida profissional no magistério até os dias de hoje. Américo Davoli, mais uma vez muito obrigado pelo seu estímulo!

O que me levou para o Seminário aos 10 anos de idade?
1950, cidade de Marília², Vila São Miguel. Morava na Rua 15 de novembro n. 2.606, a um quarteirão das plantações de café. Além de meus pais, Pasquino Pucci e Maria José Gomes Pucci,

¹ A Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo foi fundada em 4 de novembro de 1816, por São Gaspar Bertoni, na cidade de Verona, no norte da Itália. No Brasil, os Estigmatinos iniciaram suas atividades religiosas em dezembro de 1910. A Congregação é constituída por padres e irmãos leigos. Agradeço ao Diógenes de Carvalho e ao Padre Joaquim Alberto Rodrigues a leitura e a contribuição de ambos na correção de pequenos senões que a memória não me informou corretamente.

² Marília, fundada em 1923, a 443 km da capital, São Paulo, com 240 mil habitantes em 2020.

viviam em casa meus irmãos Maria Darci Pucci, com 08 anos e Dirceu Pucci, com 06 anos. Perto de minha casa havia um lindo templo Xintoísta³, cercado por um terreno grande, que envolvia dois quarteirões com árvores frutíferas, sobretudo caqui. Frequentava o 3º ano do 3º Grupo Escolar no período da manhã; e à tarde, acompanhava meu pai até o centro da cidade; ele, na ocasião, trabalhava com carroça de aluguel no transporte de mercadorias; e eu ganhava uma graninha engraxando sapatos e botas dos frequentadores da Rua São Luís, a principal via comercial da jovem cidade. Aos finais de semana, após assistir a missa na Igreja de São Miguel, que ainda não era Paróquia e após fazer as lições escolares de casa, brincava com os colegas de minha idade no campinho de futebol; e/ou corríamos de forma competitiva pelos cafezais da redondeza. Bons tempos! Não havia internet, nem TV e a Rádio Clube de Marília trazia notícias e músicas que não me atraíam a atenção; A não ser alguma linda canção sertaneja, que ouvia, de manhãzinha, na cama, ao ser acordado. Meus colegas de escola moravam, a maioria deles, na Vila; alguns provinham da zona rural, como filhos de proprietários de chácaras ou de lavradores. Um dia, no final do ano letivo 1950, Américo Davoli, colega e amigo de escola, passou pela Vila, em casa de um primo seu, e, ao me ver, correu para me dizer que estava indo visitar alguns parentes em Vera Cruz, cidade vizinha, pois no início do ano iria para o Seminário de Rio Claro estudar para ser padre. Ele tinha acolhido o convite do Pe. Ferrúcio Tribos – italiano, que aos domingos celebrava a missa na Igreja de São Miguel –, de ir para o seminário; sua mãe já estava providenciando o enxoval que deveria levar para ficar internado no colégio. Lembrei-me, na hora, do dia em que Pe. Ferrúcio passou por nossa classe escolar, falou sobre a vida no seminário e a missão de ser sacerdote e fez

³ Xintoísmo é uma crença religiosa que surgiu no Japão, formada por uma série de lendas e mitos que explicam a origem do mundo, da vida e da família imperial japonesa

um convite aos meninos para seguir essa carreira religiosa: “que estávamos na idade para ingressar no Seminário, que a vida de um sacerdote era cheia de encantos e de graças”. Pensei comigo: Se o Ameriquinho vai estudar para ser padre, porque eu não posso ir também?! Na primeira oportunidade que tive levei a ideia a meu pai, que me apoiou e disse que me ajudaria a ir para o Seminário; que ele também teve, quando pequeno, vontade de ser padre; mas não teve oportunidade. Minha mãe não se importou com meu entusiasmo, mas colaborou em tudo o que pode para que meus pertences estivessem prontos para eu realizar meu desejo. E então, no início de fevereiro de 1951 lá vou eu, junto com mais uma turminha de garotos, rumo ao Seminário. O que me chamou a atenção no dia da viagem foi o número de meninos que embarcaram no trem das onze para Rio Claro: 10 de Marília, 04 de Pompéia e 01 de Tupã, cidades vizinhas, da nomeada região “Alta Paulista”. Dois éramos da Vila São Miguel: Alcides Scaniato e eu. Que alegria! Era a primeira vez que viajava de trem em minha vida! Mais de 6 horas de viagem, em um veículo rápido, bonito, com muitos vagões, com lugares numerados para cada passageiro, com um restaurante convidativo para se beber um refrigerante! Passamos por muitas cidades desconhecidas, como Vera Cruz, Garça, Bauru, Pederneiras, Dois Córregos, Itirapina. Vimos o majestoso Rio Tietê e suas límpidas águas correntes; acorriamos curiosos às janelas sempre que o trem parava em alguma estação para acolher novos passageiros. Aquele garotinho de 10 anos vibrou com a viagem e com o contato com os novos colegas de vida e de estudos. Às 17 horas, o Pe. Frederico Vetori, que nos acompanhava na viagem, nos levou até o colégio Santa Cruz, em Rio Claro, onde iríamos morar por um bom tempo. E lá encontramos muitos outros meninos que estavam, felizes, chegando de suas cidades e ingressando no Seminário.

Os primeiros anos de comunidade e de estudos no Seminário (1951-1953). Vivi os três primeiros anos de minha vida,

como seminarista, no Colégio Santa Cruz de Rio Claro, um imponente edifício de 3 pavimentos, ao qual se encontrava anexa a linda e espaçosa Igreja de Santa Cruz aberta ao público. O referido colégio ocupava quase a metade do quarteirão das Ruas 8 e 9, esquina com as Avenidas 10 e 12. A outra metade era constituída por um lindo jardim, com bancos para se sentar e descansar e com um alto-falante que, nos dias de domingo e de festas, nos brindava com canções populares de sucesso, na época. Fazia parte ainda do Colégio um pátio interno, com coberturas para esportes caseiros e reuniões e com um conjunto de banheiros. Nesse local se reuniam, nas horas de lazer, cerca de 50 meninos, os chamados seminaristas menores, para brincar, conversar e passar o tempo. Os outros 40 seminaristas, pertencentes à turma dos maiores, ocupavam um espaço de lazer semelhante, mas do outro lado da Rua 9, esquina com a Avenida 12. Ao lado esquerdo da Igreja havia um pequeno pátio e logo a seguir uma construção em forma de galpão de 30 metros aproximadamente, fechado, que constituía a sede dos Congregados Marianos da Igreja de Santa Cruz, que nos anos 1950 ainda não era, formalmente, uma Paróquia diocesana⁴. No andar térreo do Colégio Santa Cruz se encontravam as salas de visitas, a cozinha e o restaurante; no primeiro andar, uma capela para atender o conjunto de seminaristas e três salas de estudos; no segundo andar os dormitórios, os banheiros e os quartos dos padres. A vida no Seminário era orientada por uma disciplina de quartel. Éramos despertados todos os dias às 6h. e meia hora depois assistíamos à santa missa; às 7,15h. café da manhã e 15 minutos de recreio; das 8,15h às 12 h, horário das aulas teóricas e práticas. 12h. almoço; 12:30h., recreio; às 13:00 h. descanso, mas na sala de estudos; 13:30h., leitura espiritual ou orientação formativa ministrada pelo

⁴ A Igreja de Santa Cruz se tornará sede da Paróquia de Santa Cruz, vinculada à Diocese de Piracicaba, em outubro de 1966.

chamado Padre Prefeito⁵. E logo depois, horário de estudos até às 15h., quando, então, se tomava café e nos era servido um pequeno lanche. Voltávamos logo a seguir às salas de estudos e éramos desafiados a realizar as tarefas escolares até a hora do jantar, que acontecia às 18h. Às 19,30h., após o jantar e um pequeno intervalo de recreio, voltávamos à sala de estudos e lá permanecíamos até às 20,30h. Mais 20 minutos de recreio; orações noturnas e às 21 h. todos se dirigiam ao dormitório para o descanso noturno. Às quartas-feiras, aos sábados e aos domingos, das 14 às 18h. tínhamos um tempo favorável para praticar esportes, particularmente o jogo de futebol, em uma chácara dos Padres, que ficava a quatro quarteirões do Colégio Santa Cruz. No final do ano, entre 15 de dezembro e 15 de janeiro, gozávamos da oportunidade de passar um mês com nossos familiares em nossas cidades de origem. Essa vida, regrada pela disciplina, pelos estudos e pelas práticas espirituais, foi, a meu ver, muito importante para minha formação humana e cristã, como abordarei ao final desta narrativa.

Como tinha frequentado apenas os três primeiros anos do grupo escolar, tive de cursar um ano de preparação para dar continuidade aos estudos no ciclo ginásial. Nesse ano de estudos pré-ginásial, 1951, estudei as disciplinas básicas referentes ao 4º ano do Grupo Escolar, acrescidas de disciplinas ético-religiosas que visavam a formação de nosso caráter como seminarista e futuro agente da igreja católica. Como, de certa forma, apesar das saudades de minha família e de meus amigos de infância, entrosei-me bem com os novos colegas que o ambiente me proporcionou, não tive problemas em continuar meus estudos, agora de forma mais intensa e extensa. Nesse primeiro ano de “vida religiosa” fazia parte da turma dos menores e nosso Pe. Prefeito se chamava Fernando Guarda, natural de Piracicaba, SP: uma pessoa jovem, prestativa,

⁵ Padre Prefeito era o nome que se dava ao sacerdote que acompanhava o tempo todo as turmas dos seminaristas maiores e menores, nas horas de oração, de estudos e de lazer.

atencioso e amigo. Na ocasião tinha apenas 28 anos e havia sido ordenado sacerdote em dezembro de 1950 ⁶. Aprendi muito com ele. Jogávamos futebol juntos. Já no primeiro ano de seminário comecei a me destacar com um bom ponta-esquerda. Corria muito e gostava de jogar bola. Já era torcedor do Corinthians, que em 1951 foi o campeão paulista. Nos feriados prolongados e também no período de férias, tanto na metade do ano e, sobretudo no início do ano, íamos passear e pernoitar na Fazenda Santana, há vinte e poucos km de Rio Claro, perto da entrada para Corumbataí. Íamos de caminhão, de pé na carroceria, quase sempre de carona. Os caminhoneiros eram muito gentis com os padres de batina, que estendiam a mão na futura Rodovia Washington Luís, que nos anos 1950 não era asfaltada e nem tinha pista dupla. Adorávamos a Fazenda Santana; aquele dormitório que antigamente era um imenso depósito de cereais, particularmente de café; aqueles pátios enormes de cultivo de café. Os três morros salientes que caracterizavam a região: Barbosa, Boa Vista e Careca; a represa de pesca e de natação que ficava na parte baixa da Fazenda, há trezentos metros da área em que pernoitávamos; o campinho de futebol há 200 metros. E as muitas alternativas de passeios pelos campos e plantações que o ambiente rural nos oferecia. Quantas coisas novas e prazerosas para aquele garotinho de 11 anos!

Em 1952 ingressei no 1º ano ginásial com o mesmo entusiasmo com que tinha terminado o ano letivo anterior. Alguns colegas não resistiram e foram abandonando o seminário; outros foram orientados pelo Pe. Prefeito a não continuarem. Porém a turma de menores, em que eu permaneci

⁶ Pe. Fernando Guarda nasceu em Piracicaba-SP em dezembro de 1923; ordenou-se sacerdote em Ribeirão Preto-SP, em dezembro de 1950. Foi formador, professor, vigário coadjutor e membro da Equipe Missionária. Trabalhou em Rio Claro-SP, Marília-SP, Cafelândia-SP, Casa Branca-SP, Ribeirão Preto-SP, Fazenda Santana, Palmeira-PR, Curitiba-PR, Barra da Estiva-BA e Ituverava-SP. Faleceu em junho de 1983 em Campinas e foi sepultado no Cemitério da Saudades, no mausoléu dos Estigmatinos, no Cemitério de Campinas.

nesse ano, continuava grande, pois novos seminaristas foram admitidos nesse período. E nós, os antigos, éramos, de certa forma, tidos como experientes para os novatos que, naturalmente, estranhavam a nova vida de estudos, de oração e de comunidade, que encetavam. Nos estudos novas disciplinas começaram a fazer parte de nosso dia-a-dia de estudos; destaco duas: a língua latina, pois naquele momento, antes do Concílio Vaticano II (1962-1965), era o latim a língua utilizada na celebração cotidiana das missas e em muitos livros religiosos que os docentes usavam em sua vida como sacerdotes e em seus contatos com os seminaristas. Comecei, pois, a estudar esta língua com 11 anos de idade; e não parei por aí; estudei e me utilizei do latim até meus estudos em Roma, no *Angelicum*, em 1966-67. E gostava de estudá-la, sobretudo a parte gramatical e a elaboração de traduções. O estudo detido da língua latina me ajudou a entender melhor e a bem usar a língua portuguesa, sobretudo a parte gramatical. Nesse período comecei também a engatinhar nos estudos da língua italiana. Nossa Congregação, dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor, tinha sua origem em Verona, fundada por um sacerdote italiano de nome Gaspar Bertoni. Nesse período ele ainda não era santo; era considerado venerável, atributo que antecede a sua nomeação papal como santo⁷. Então, uma congregação fundada por italianos, que tinha alguns sacerdotes italianos estigmatinos que trabalhavam no Brasil, ... estudar italiano e aprender as lindas e saudosas canções italianas, sobretudo da região de Verona e dos Alpes Trentinos, eram como que *conditio sine qua non* para permanecer

⁷ Gaspar Bertoni nasceu em Verona, Itália, no dia 09 de outubro de 1777. Faleceu nessa mesma cidade, como sacerdote e fundador da Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo, em 12 de junho de 1853, com 76 anos. A congregação dos Estigmatinos cresceu e se difundiu gradualmente em outras cidades da Itália, nos Estados Unidos, no Brasil, no Chile, nas Filipinas, e em missões nos seguintes países: África do Sul, Costa do Marfim, Tailândia e Tanzânia. Gaspar Bertoni foi beatificado no dia 1º de novembro de 1975, pelo Papa Paulo VI e foi canonizado como santo por João Paulo II no dia 1 de novembro de 1989.

no Seminário. E eu, filho de italiano, aceitei com o maior prazer essa como que obrigação!

No 2º ano ginásial ocorreu-me a construção de uma experiência saudável como estudante: comecei a gostar de estudar e de aprender. As disciplinas eram praticamente as mesmas do 1º ano ginásial, porém rodeadas de conteúdos e de metodologias novas. E estudá-las não foi só um desafio para mim, foi como que uma paixão. Lembro-me de que algumas disciplinas eram estudadas e avaliadas tanto na forma oral, quanto na forma escrita, como se fossem 2 disciplinas, que se complementavam e exigiam a aprovação nas duas. No final do ano precisei realizar as provas finais de apenas 4 das 14 disciplinas cursadas. As outras 10 já tinham sido avaliadas e aprovadas pelas provas e exercícios realizados durante o ano letivo. Final do terceiro ano de Seminário, 13 anos de idade: já estava, de certo modo, adaptado à vida do seminário; sentia-me bem nos estudos; ia-me tornando um adolescente disciplinado; as orações e as orientações espirituais me ajudavam a superar egoísmos e, sobretudo, a dominar problemas relacionados à sexualidade, que se faziam tensos e densos nesse momento específico da vida. Esse segundo ano ginásial vivi-o na turma dos maiores, tendo como Prefeito, Pe. Alcides Spolidoro⁸, também de Piracicaba, SP. Destaco uma experiência gratificante desse momento: à noite Irmão Manoel⁹, nos 20 minutos de nosso último recreio, à noite, reunia os meninos para contar-lhes histórias ... suas histórias, longas e atraentes, não terminavam

⁸ Alcides Spolidoro nasceu em Piracicaba-SP, em agosto 1925. Pessoa de boa índole, serena e ponderada; sentia orgulho de ser estigmatino. Orientava os que necessitavam de conselhos com palavras adequadas. Em todos os lugares por onde passou criou fortes laços de amizade. Faleceu no dia em julho de 2002, com 77 anos de idade. Seu corpo foi levado para Piracicaba, onde foi sepultado junto com seus familiares.

⁹ Irmão Manoel Luís de Souza anos depois deixou a Congregação Estigmatina; não tenho informações sobre o seu destino. Recebi informações recentes que Irmão Manoel já teria falecido. Que Deus o tenha em bom lugar!

naquele intervalo restrito, mas se prolongavam noites após noites, quase como se fossem uma narrativa em forma de série, que se reinventava seguidamente. Destaco também as visitas que recebia, uma ou duas vezes por ano, de meus pais, que sempre me traziam muito carinho e também doces saborosos, que curtíamos e distribuíamos com os colegas mais próximos. Lamento um acontecimento inesperado. Américo Davoli, que me trouxe a notícia e o interesse para ingressar no Seminário dos Padres, por questões pessoais, deixou o Seminário. Mantive contato com ele por alguns anos, quando trabalhava em São Paulo; mas depois, nunca mais tive notícias suas!

Colégio Estigmatino de Ribeirão Preto: 1954-1955.

Terminei os estudos ginasiais nessa linda, grande, quente e populosa cidade paulista. O colégio Estigmatino acolhia os seminaristas que frequentavam os dois últimos anos do curso ginasial, os três anos do ciclo colegial e também os que cursavam as graduações em filosofia e teologia. Foi uma experiência gratificante conviver, embora em turmas e locais diferentes, com os colegas universitários que se aproximavam de suas realizações pessoais como religiosos e sacerdotes. Neles nos inspirávamos nos estudos e na formação espiritual. Participávamos de algumas atividades em comum, como a assistência cotidiana aos cultos religiosos, os ensaios como membros do coral e os jogos de futebol, como torcedores, sobretudo nos domingos e feriados. O Colégio se localizava em uma região de classe média, ainda em expansão na cidade; ocupava uma área extensa, com 2 campos de futebol, com um grande pomar repleto de árvores frutíferas, com espaços para lazer de todos os segmentos estudantis. As dependências do Seminário abrigavam a festiva capela litúrgica, as salas de estudos, a cozinha, as salas de refeições, as salas de visitas e as salas de lazer e de música; e no primeiro andar, os dormitórios, as salas dos padres professores e mais salas de estudos. Fiquei inicialmente na turma dos menores, sob a orientação do Pe. José

Geraldo do Valle, que 28 anos depois, em 1982, foi nomeado bispo diocesano de Guaxupé, MG¹⁰. Gostava muito de Pe. Geraldo; pessoa simples, atenta no cuidado dos seminaristas menores, zeloso em seus afazeres religiosos, educacionais e muito compreensivo com nossos erros e desacertos. Seu lema episcopal “Amar-servir-unir” já era cotidianamente praticado por ele como nosso educador no Seminário. Os anos letivos de 1954 e 1955 foram vividos por mim de forma intensa e proveitosa. As disciplinas ginasiais nas áreas dos idiomas – Português, Latim, Italiano –, bem como nas áreas das ciências, da matemática, da história, da geografia, foram enfrentadas com desenvoltura e proficiência. O mesmo aconteceu com as atividades vinculadas à formação religiosa. Uma nova disciplina escolar se fez presente em nossa experiência ginasial: o francês; era a língua estrangeira da época! Confesso que cursei essa nova disciplina com empenho e simpatia, especialmente o estudo gramatical e as traduções. De vez em quando assistíamos algum filme nas dependências do Seminário; a fita era projetada por um irmão religioso e, quando aparecia alguma cena de beijos, ele imediatamente encobria as imagens com as mãos, impedindo-nos de presenciar a cena, mas não de incentivar a nossa imaginação. Terminei meus estudos ginasiais, em dezembro de 1955, com 15 anos, bem animado como estudante e como seminarista.

Colégio Estigmatino de Ribeirão Preto: 1956-1958. Nesse mesmo ambiente educativo cursei os três anos do denominado colegial, nosso atual ensino médio. Era o meu sexto ano de vida religiosa; já tinha alguma experiência de como viver em comunidade; de como me relacionar com os seminaristas menores e também com os maiores; de como me portar nos

¹⁰ Dom Geraldo, desde 2006, é bispo emérito, isto é, aposentado. Encontrei-me com ele, recentemente, em 2017, em um evento de ex-seminaristas estigmatinos na Fazenda Santana, em Corumbataí.

estudos e nas salas de aulas. E me sentia bem nesse processo de crescimento, longe de minha família, a quem eu visitava todos os finais de ano; e que me visitavam também pelo menos uma vez por ano. Nosso Prefeito, nesse período, era o Pe. José Luiz Lambert, de saudosa memória¹¹; corintiano, gostava muito de jogar futebol e era um ótimo orientador cultural, religioso e espiritual. A orientação sexual desenvolvida no seminário em meus anos de formação juvenil era tratada de forma intensamente vigilante e, ao mesmo tempo, indireta. O padre que nos acompanhava contínua e atentamente, através das leituras, das orientações espirituais, da confissão semanal, nos proibia expressamente as “amizades particulares” entre um rapaz e outro, era zeloso em relação a atos masturbatórios e a possíveis relacionamentos afetivos com o sexo feminino, principalmente através de correspondências epistolares, sempre lidas por eles antes de serem enviadas pelo correio. No primeiro ano colegial iniciamos o estudo de mais uma língua, o grego, que nos acompanharia até o final do terceiro ano. E confesso novamente que essa disciplina me atraiu muito, à semelhança dos estudos dos idiomas anteriores, principalmente na parte gramatical e na elaboração de traduções do grego para o português. Tenho neste escrito memorial destacado, com mérito, o papel educador dos chamados padres prefeitos, que se relacionavam com os seminaristas de forma direta e contínua. É justo também que se destaque a atuação de nossos professores, que eram sacerdotes da congregação estigmatina, conviviam conosco no dia-a-dia do seminário e nos auxiliavam nas orientações e nas correções de nossas falhas acadêmicas.

¹¹ José Lambert nasceu em 1929, em Igarapava, SP; foi ordenado sacerdote em 1954, foi nosso padre prefeito em 1956-1957; foi eleito bispo de Sorocaba, SP, em 1975 e arcebispo da mesma cidade/diocese em 1992. Faleceu, vítima de um enfarto, em 2007, com 78 anos de idade.

Destaco aqui a atuação do Pe. Osvaldo Tagliari¹², que acompanhou meus primeiros estudos musicais, que me ensinou a tocar órgão harmônico e a acompanhar as canções religiosas executadas cotidianamente nas missas, nas orações dos finais de tarde, bem como nas celebrações solenes de domingo.

O ano de 1957 transcorreu de forma normal em minha vida como seminarista, como estudante do curso colegial, como um jovem disciplinado e até como um bom jogador de futebol nos domingos pela manhã, após a missa solene. Não fumava, não tomava bebidas alcoólicas, levava uma vida sóbria e tinha muito fôlego para correr atrás da bola e endereçá-la contra os goleiros! Participava também das atividades musicais do coral dos Seminaristas e diversas vezes fomos convidados a assistir as apresentações da Sinfônica de Ribeirão Preto. Se o ano letivo transcorreu normalmente constituindo-se em mais um avanço em minha vida religiosa e estudantil, o final do ano foi muito doloroso para minha família: perdemos nosso pai, que faleceu após ser atropelado pelo trem em um domingo, em que se dirigia ao serviço para substituir um compadre seu que tinha viajado para outra cidade para participar de um casamento. Dois dias antes, no final do período de férias que tinha passado em Marília, com minha família, meu pai me chamou e disse: -- “Filho, eu sei que não vou viver muito. ... por isso peço-lhe uma coisa: cuide bem de sua irmã!”. Eu lhe respondi, carinhosamente: -- “Pai, o senhor está bem! O senhor é forte e vai viver ainda muitos anos”!¹³ Dois dias depois, já na Fazenda Santana, em férias, sou chamado de volta à

¹² Osvaldo Tagliari nasceu em Santa Adélia, SP, em 1927; foi ordenado sacerdote em 1953. Tocava harmônio muito bem. Regia o coral do Instituto em Ribeirão Preto; também compunha música. Faleceu em setembro de 2008, com 81 anos de idade.

¹³ Pasquino Pucci nasceu na zona rural de Cortona, na Província da Toscana, Itália, em 1.894. Veio como imigrante ao Brasil para trabalhar nas lavouras de café em 1.913, com 19 anos de idade, junto com mais 3 irmãos e outros familiares. Casou com minha mãe, Maria José Gomes Ferreira, em Marília, em 1933, e foi pai de 6 filhos, sendo que os três primeiros faleceram. Eu fui o primeiro que sobrevivi; depois veio a Maria Darci, que faleceu em 2020, e, por último, o Dirceu Pucci, que faleceu antes, em 2000.

Marília, pois meu pai tinha falecido. Quem me acompanhou até minha cidade natal, compassivamente, foi o Pe. José Lambert, que era, na ocasião, nosso padre prefeito. Fiquei mais uns 15 dias com minha mãe e meus irmãos, em Marília, na Vila São Miguel, sofrendo a ausência da pessoa querida e depois retornei à Fazenda Santana, em Corumbataí. Hoje, 64 anos depois, me sinto bem e com a consciência tranquila, pois consegui acompanhar a minha irmã, a Maria Darci, até o final de sua vida, ajudando-a nos momentos mais difíceis.

Nas férias, na Fazenda Santana, aproveitávamos mais o tempo livre para praticar esportes, fazer caminhadas por lugares lindos, em tempos de mangueiras carregadas de frutas. Agradáveis e constantes os longos passeios pelo Vale do Pernambuco, pelas caatingas da Santana de Cima e, sobretudo, nossa caminhada até o morro das Guaritas, a uns 15 km de lonjura; além de que ajudamos a limpar, a ampliar e aprofundar o rio que passava no fundo da Fazenda Santana, tornando-o muito agradável para nadar e passear com pequenas barcas. Lembro-me, com saudades do Pe. Jacó Stênico, natural do Bairro de Santa Olímpia, dos tirolezes de Piracicaba, que nos animava a enfrentar extensas caminhadas e nos acompanhava o tempo todo. “Pacó de um olho só!” era a expressão carinhosa que dirigíamos a ele, cego de um olho. E ele, sempre atento, solidário e solícito nos respondia com um leve sorriso.¹⁴

1958, o último ano de meus estudos colegiais, foi o período do Postulado em que, os que desejavam continuar a preparação para a vida religiosa e sacerdotal, recebiam um crucifixo de aproximadamente 8 centímetros, com corrente, para ser dependurado no pescoço, como sinal de que se mantinham firmes em sua caminhada, “postulando” a continuidade. Era,

¹⁴ Nasceu em Piracicaba - SP (Bairro de Santa Olímpia) em 1919; ordenou-se sacerdote em 1944. Foi excelente professor de português, filosofia, língua grega. Extrovertido, barulhento, apresentava-se continuamente alegre e dinâmico. Nas festas caseiras gostava de cantar, preferencialmente, as canções tirolezas. Faleceu em novembro de 1993, com 74 anos.

por assim dizer, uma preparação imediata ao Noviciado, ano específico e fundamental na vida do seminarista, cujo desdobramento será exposto adiante. O ano transcorreu normalmente; comemorava meus 18 anos de vida; me sentia bem nos estudos colegiais, na disciplina religiosa, na vida comunitária e com a perspectiva de continuar a experiência do seminário. Pouco tempo antes de meu pai falecer, nas férias de dezembro de 1957, conheci Lígia, uma linda morena que frequentava a Igreja da Vila São Miguel, em Marília e me senti muito atraído por ela. Porém, minha vontade de seguir o caminho rumo ao sacerdócio era maior e me atraía mais. Comprei uma Bíblia, que lhe tinha prometido, mas fiquei indeciso se deveria entregar-lhe o livro ou não. Para tal consultei meu orientador espiritual do seminário, que sugeriu que enviasse o presente prometido e ficasse tranquilo. Segui suas orientações e nunca mais a vi e nem me correspondi mais com ela. Espero que Lígia tenha sido feliz na vida! Minha experiência musical, o contato contínuo com o violão, com o órgão e com o clarinete, que tocava na “Banda” do Seminário, foi crescendo progressivamente. Padre Mariani era nosso Padre Prefeito nesse último ano colegial: profissional inteligente, criativo, fazia dos encontros espirituais diários, preparados minuciosamente e resumidos em seus bilhetinhos, momentos ímpares de reflexão e de estímulos na continuidade de nossa missão religiosa. Esses momentos cotidianos, de apenas 20 minutos, eram aguardados com expectativas pelos jovens postulantes: “— O que será que o Pe. Mariani vai abordar hoje?”.¹⁵

Santuário Nossa Senhora do Desterro, Casa Branca, SP, dezembro/1958 a dezembro/1959: Fui morar em uma nova

¹⁵ Pe. Alberto Francisco Mariani, nasceu em outubro de 1930; ordenou-se sacerdote em 1956. Atualmente se encontra na Comunidade Religiosa Santa Cruz, de Rio Claro, SP. Está intensamente empenhado no trabalho pela beatificação do Irmão Roberto Giovanni, estigmatino.

cidade, Casa Branca, localizada na região administrativa de Campinas, com 28.307 habitantes, segundo o Censo de 2010. Cidade de muitas frutas e pomares, apelidada de a "Capital Estadual da Jabuticaba". Nela se encontra o Santuário Nossa Senhora do Desterro, visitado anualmente por milhares de romeiros, sobretudo no mês da comemoração da santa: agosto. E, anexo ao Santuário, se encontrava o Seminário de Formação dos Irmãos Leigos Estigmatinos¹⁶. A pessoa interessada em se tornar religioso estigmatino e irmão leigo, passa sempre por um estágio formativo nesse Seminário para ver se ele quer se realizar nessa missão; e só após esse estágio é aprovado ou não para fazer o noviciado e, depois, se comprometer com os votos de pobreza, castidade e obediência. E foi nas dependências do Seminário de Formação dos Irmãos leigos que vivemos, por um ano completo, a experiência do Noviciado. O primeiro ato característico desse estágio religioso é a vestimenta e o uso habitual da batina, aquela longa veste negra própria dos sacerdotes e dos religiosos. Noviciado, tempo de oração, de meditação, de tomada de decisão! O nosso Mestre – aquele padre experiente que acompanha nos 365 dias do ano o grupo de noviços sob sua responsabilidade – se chamava Dionísio Martinis, que, em seu retorno ao Brasil após ser o Superior Geral da Congregação Estigmatina por 12 anos (1946-1958), “assumiu com amor e simplicidade a tarefa de mestre de noviços,

¹⁶ Na Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo há 2 grupos de religiosos, os sacerdotes e os irmãos leigos. Ambos, como religiosos, fazem os votos de pobreza, castidade e obediência, para ingressarem e se manterem na Congregação. Os Padres, porém, vão além: além dos votos que os identificam com os irmãos, eles se ordenam sacerdotes, após cursarem as graduações de Filosofia e de Teologia. E, como sacerdotes, são autorizados a celebrar missas, confessar os fieis, ministrar os sacramentos. Os irmãos leigos podem desenvolver seus estudos, mas, em geral, se caracterizam pelas funções específicas que desempenham no interior das Comunidades religiosas, como ecônomos, motoristas, alfaiates, responsáveis pela limpeza, sacristãos e outras profissões. Em Casa Branca, os irmãos leigos eram responsáveis pela produção e divulgação da revista mensal da Congregação Estigmatina, intitulada “Ecos Estigmatinos”.

passando, aos jovens, esperanças, o tesouro de sua piedade e sólida formação religiosa”¹⁷. Minha turma teve a felicidade de ter como mestre e exemplo de vida o Pe. Dionísio Martinis. Os 365 dias do Noviciado pode ser condensado em três atividades fundamentais e articuladas entre si: oração; trabalho; silêncio. *Oração*: missa, leitura dos salmos bíblicos, leituras espirituais e reflexões do mestre de noviços, leituras da vida de santos durante as refeições maiores, orações antes de dormir. *Trabalho*: limpeza do ambiente do noviciado: dormitório, banheiros; salas de estudos e dos demais locais próprios dos noviços. De manhã e à tarde, ajudávamos os pedreiros na construção de um pavilhão do prédio onde morávamos. *Silêncio*: durante as atividades de trabalho só podíamos trocar palavras sobre questões pertinentes ao que estávamos fazendo; tínhamos a liberdade de conversar à vontade apenas uma hora após o almoço e uma hora após o jantar, quando então, de batina, caminhávamos fora do Seminário em direção à Estação Ferroviária da cidade. As três atividades, em suas especificidades, tinham como objetivo comum a reflexão sobre a opção pela vida religiosa e pelo sacerdócio. Foi um ano difícil de ser enfrentado, pelas suas exigências e, ao mesmo tempo, emancipador pelo esforço empenhado por mim, e também pelos meus colegas, para cumprir com empenho e dedicação as incumbências como noviços e assim nos prepararmos para

¹⁷ Pe. Dionísio Martinis nasceu em Savorgnano del Torre (região do Friuli, Itália) em novembro de 1906. Foi ordenado sacerdote em Roma, em 1931. Veio trabalhar no Brasil em 1935 e atuou como professor, padre espiritual e mestre de noviços. Em 1946 foi eleito o Superior Geral de toda a Congregação Estigmatina e permaneceu no cargo, em Roma, na Casa Geral dos Estigmatinos até 1958. Ainda que bastante jovem, "governou nossa família religiosa com firmeza e humildade, dando o exemplo do religioso perfeito, mostrando com sábios ensinamentos as verdadeiras fontes da vida espiritual como fundamento e base da vida de apostolado". Logo após os 12 anos como Superior Geral, retornou ao Brasil e foi escolhido mestre dos noviços, em Casa Branca, SP. Pouco tempo depois, foi atacado por uma doença que se mostrou rebelde a todo tratamento. Faleceu aos 55 anos de idade, em abril de 1962.

assumir os votos religiosos. Confesso, de peito aberto, que nunca em minha vida me dediquei tanto a uma causa como naquele ano de noviciado. Não me lembro de ter cometido algum erro voluntário, algum deslize. Fiquei até temeroso, no final do noviciado, de como iria me portar quando saísse desse ambiente abençoado de vida. Iria continuar resistindo às minhas paixões, às minhas fraquezas com o mesmo empenho com que enfrentei as dificuldades do noviciado? Naturalmente levei essa questão ao nosso Mestre, Pe. Dionísio, que, com experiência e larga visão da vida religiosa, me orientou em direção ao amanhã. Foi uma festa o final do noviciado, no dia 09 de dezembro de 1959, exatamente um ano após o nosso ingresso: nesse dia me comprometi a observar os votos de *Pobreza* – tudo o que eu conseguisse ganhar com meu trabalho era da Comunidade e não meu –, de *Castidade* – a aceitação voluntária do celibato e a luta contínua contra as tentações da luxúria –, e *Obediência* – a aceitação voluntária de me colocar à disposição de meus superiores para trabalhar onde e no que eles julgassem oportuno e necessário. Os votos eram assumidos nos três primeiros anos como simples e anuais. Os votos perpétuos – para toda a nossa vida, só seriam assumidos três anos depois. Foi também um ano muito produtivo musicalmente, pois me tornei o harmonista dos noviços e, junto com o confrade Valfredo Cintra, um exímio violinista, acompanhávamos musicalmente as atividades religiosas dos noviços e também do Santuário de Nossa Senhora do Desterro.

De volta ao Seminário Maior dos Estigmatinos em Ribeirão Preto, SP, 1960-1961. Aprovado pela Congregação para dar continuidade à preparação ao sacerdócio, iniciei em 1960 o curso de Filosofia. Foram apenas 2 anos intensos de aulas, de estudos, de leituras, de reflexões filosófico-educacionais. Tivemos um bom embasamento em Lógica Formal, em Ética, em Teoria do Conhecimento, em História da Filosofia. A orientação teórica aristotélico-tomista alimentava as aulas, os estudos e os

debates do curso. Em outros termos, a Escolástica que, de certa forma, foi predominante na Igreja Católica nos séculos XIII a XVI, continuava sendo hegemônica em nossas salas de aulas. Nessa perspectiva, temáticas e metodologias importantes em um currículo de Filosofia moderno e/ou contemporâneo não eram levadas em considerações no Seminário. Cito alguns exemplos: Nos estudos de Lógica e de Referências Metodológicas analisamos com afinco os conceitos e as metodologias aristotélicas, cartesianas e kantianas; estudamos a dialética hegeliana, mas não a dialética marxista. Na História da Filosofia avançamos até Hegel (1770-1831), mas não lemos e não estudamos as obras de Marx e dos fenomenólogos e existencialistas. Mas, apesar dessas lacunas, o curso de Filosofia foi muito importante para a minha formação religiosa, humanista e profissional. Tempos depois tive tempo e oportunidade de preencher as lacunas deixadas pelo Seminário, com os estudos dos fenomenólogos, dos existencialistas, do materialismo histórico (Marx, Engels e Gramsci) e dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade (Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse.) E os estudos de Filosofia se tornaram um dos eixos fundamentais de minha formação intelectual e atuação profissional. Em 1970 frequentei o Curso de Filosofia na Organização Mogiana de Ensino e Cultura, em Mogi das Cruzes, SP, cursei as disciplinas pedagógicas e obtive o Diploma de Licenciatura em Filosofia

Mas não só de estudos e de oração vive um Seminarista Maior. Lembro-me de algumas atividades que me foram marcantes nesse período de 1960-1961, em Ribeirão Preto. Uma delas foi a prática esportiva, o futebol. Após a Missa Cantada aos domingos de manhã, éramos exercitados, física e esportivamente, pelo Helinho de Carvalho¹⁸, um treinador de

¹⁸ Helinho de Carvalho, era irmão de Diógenes de Carvalho, que depois, como sacerdote, se tornou meu chefe, dirigente e colega do time de futebol. Helinho, infelizmente, nos deixou em junho de 2019.

futebol que tinha sido membro da diretoria do Comercial Futebol Clube, de Ribeirão Preto; e disputávamos partidas contra adversários da cidade, das fazendas vizinhas e do Seminário Diocesano. Eu já fazia parte, na ocasião, do time principal do Seminário: como ponta-esquerda; corria bastante. Aos domingos, após o almoço, os seminaristas maiores se dirigiam às fazendas perto de Ribeirão Preto, para dar aulas de religião aos meninos e às meninas e prepará-los para fazer a 1ª Comunhão. As férias de dezembro-janeiro de 1960 foram vivenciadas por nós, seminaristas estigmatinos, em uma fazenda cedida gratuitamente pelo seu proprietário, perto de Bonfim Paulista, pequena cidade na redondeza de Ribeirão Preto. Isso propiciou a oportunidade de disputarmos algumas partidas de futebol contra os times das fazendas vizinhas. As férias de 1961, que foram mais longas, quase dois meses e meio, as passamos em uma Fazenda pertencente à família de um irmão leigo estigmatino, irmão Benedito Pereira, localizada em Inconfidentes, na rodovia que liga Ouro Fino a Borda da Mata, cidades do Sudoeste do Estado de Minas Gerais. Lá desenvolvemos inúmeras atividades religiosas, como a novena de Natal, as Missas e as catequeses às crianças da Fazenda e tivemos tempo livre para boas leituras de romances, para longas e agradáveis caminhadas, bem como para competitivas disputas futebolísticas, Lembro-me, com saudades, de uma longa excursão que fizemos, de caminhão¹⁹, naquele período de férias: Saímos da Fazenda, perto de Inconfidentes, em direção à

¹⁹ Um caminhão antigo, marca Ford, dirigido por Augusto Stênico, nosso colega de turma, que faleceu em janeiro de 2009, com 72 anos de idade. Natural da Comunidade de Santa Olímpia, dos tirolezes de Piracicaba. Augusto nasceu em 1936; ordenou-se sacerdote em janeiro de 1964. Exerceu o ministério sacerdotal em diversas cidades. “Foi um sacerdote de generosidade extremada. Sua vida foi marcada pela ajuda aos pobres; aí ancorava sua maior alegria. Foi sempre atencioso com as pessoas, mesmo que tivesse que brigar com o coração e a razão. Sorria e chorava com a maior facilidade, homem das emoções”. Acesso: setembro de 2020: In: [http://www.estigmatinos.com/ckfinder/userfiles/files/PE_AUGUSTO STENICO.pdf](http://www.estigmatinos.com/ckfinder/userfiles/files/PE_AUGUSTO_STENICO.pdf).

Caldas, MG, onde pernoitamos; no domingo de manhã nosso coral cantou durante a celebração litúrgica; à tarde jogamos futebol contra um dos times principais da cidade e vencemos. No dia seguinte, com apoio de nosso Padre-chefe, decidimos continuar o passeio e fomos para Poços de Caldas, onde ficamos hospedado no Colégio dos Irmãos Maristas. Visitamos a cidade, conseguimos almoço de graça, pernoitamos em Poços e no dia seguinte nos dirigimos à Casa Branca; nessa cidade tínhamos local para dormir e também refeições de graça no Seminário de Formação dos Irmãos Leigos, onde eu tinha passado o ano de 1959, no noviciado. Só depois de 5 dias retornamos a nosso local de Férias, na Fazenda perto de Inconfidentes. Destaco, ainda, no período vivido em Ribeirão Preto, a realização de um Congresso Eucarístico, organizado por Dom Luiz do Amaral Mouzinho, arcebispo da Diocese, que teve na cerimônia final o sermão de Dom Helder Câmara, vinculado ao setor progressista da Igreja Católica, sobre o Juízo Final. Dom Helder imaginou a cena do juízo final, em que Deus vai, publicamente, acertando as contas com cada um de nós. Foi um sermão de deixar os jovens seminaristas de cabelos em pé!

Seminário Maior dos Estigmatinos em Campinas, SP, 1962-1965. Foi nesse local que realizei os estudos superiores de Teologia. O Seminário, em 1962, quando para lá foram enviados os seminaristas maiores que cursavam Filosofia e Teologia, ainda estava em construção; continha, na ocasião, semi-prontos os espaços necessários para acomodar cerca de trinta jovens, sete sacerdotes, 3 irmãos leigos e as irmãs religiosas que cuidavam das refeições e da lavanderia: as salas de estudos, de refeição, os dormitórios, os quartos dos padres, a pequena capela. O terreno era grande, comportava também um belo campo de futebol, espaços de lazer e mais um terreno para plantações de árvores frutíferas. Ao lado do Seminário Maior dos Estigmatinos se encontrava um Colégio dos Irmãos Maristas, já consolidado em atividades formativas. O bairro era

novo e se intitulava Jardim Nova Europa. De frente ao Seminário se divisava a espaçosa e bem cultivada Chácara Eglantina, com animais, campos verdes, algumas casas e muitas árvores. As ruas que chegavam até o Seminário estavam cobertas de terra e poeira; e o ônibus, para nos levar até a parte central da cidade, tinha seu ponto de embarque e desembarque há uns 500 metros longe, na Vila Marieta. Foi um período que, além de nos engajarmos fortemente nos estudos e na disciplina religiosa, também nos ocupávamos bastante com a limpeza e com o acabamento da construção. A linda capela que surgiu anos depois, foi construída com o trabalho do Pe. Vittório Gardumi²⁰, recém-chegado ao Brasil, que, com seu intenso trabalho espiritual e medicinal junto aos casais de Campinas e cidades próximas, conseguiu ajuda para erguê-la e embelezá-la. Os professores que nos acompanhavam nas disciplinas teológicas eram os próprios sacerdotes que moravam conosco no Seminário e/ou na Igreja de São Benedito, no Centro de Campinas. Destaco entre eles o Pe. Modesto Nones, que era o ecônomo da casa e, ao mesmo tempo, o professor de Sagrada Escritura: estudioso dedicado, atualizado, assinante de revistas teológicas. “Sabia harmonizar uma profunda capacidade intelectual com uma simplicidade admirável no trato com as pessoas”;²¹ Pe. Gardumi, amante da estética, nos brindou com excelentes ensinamentos sobre a história da arte religiosa.

²⁰ Vittório Gardumi nasceu em Trento em 1909. Ordenou-se sacerdote em Roma em 1932. Chegou ao Brasil em 1956. Trabalhou em Ribeirão Preto e Campinas como professor, diretor espiritual e confessor. “Seu trabalho foi muito frutuoso, tanto no sentido espiritual como material. Salvou inúmeros casamentos que estavam à beira da falência, curou muita gente desenganada pelos médicos, orientou muitos para a vida religiosa e os acompanhou por longo tempo”. Faleceu em Campinas, em 1986, com 77 anos de idade. Cfr [http://www.estigmatinos.com/ckfinder/userfiles/files/PE_%20VITTORIO%20GARDUMI\(1\).pdf](http://www.estigmatinos.com/ckfinder/userfiles/files/PE_%20VITTORIO%20GARDUMI(1).pdf)

²¹ Modesto Nones nasceu em Sover, Trento, em 1912. Chegou ao Brasil em 1935, como estudante de Teologia. Ordenou-se em Campinas, SP, em 1937. Faleceu em Campinas março de 1992, com 80 anos. Foi sepultado no Mausoléu dos Estigmatinos no Cemitério de Campinas.

Naturalmente, no curso de Teologia estudamos inúmeras disciplinas relacionadas a questões dogmáticas, à Teologia Moral, aos Santos da Igreja, à Exegese do Antigo e do Novo Testamento, à Educação Cristã, à História do Cristianismo. Afinal, foram quatro anos de estudos e de pesquisas teológicas, tendo como orientação primeira, à semelhança dos estudos filosóficos, os postulados aristotélico-tomistas. O Concílio Vaticano II, que se realizava em Roma, nesse período e que nos documentos sociais teve como orientação a perspectiva fenomenológica cristã, refletiu de forma indireta em nossa formação teológica no Seminário de Campinas. A fidelidade dos Estigmatinos brasileiros à teologia escolástica continuava inegável também nos estudos de Teologia.

No início de 1962, nos meses de janeiro e fevereiro, período de férias, realizei, junto com outros colegas seminaristas, um curso intensivo de Filosofia, na cidade de Marília, organizado pela CADES/MEC²². Na parte da manhã eram ministradas aulas de Didática pelo famoso professor Malba Tahan²³; à tarde as aulas de conteúdos filosóficos por um professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo nome não me lembro. O curso se realizou no Colégio das Freiras do Sagrado Coração de Jesus, perto da Igreja de São Bento, em Marília. Ficamos hospedado na casa de meu tio Manoel Ferreira Gomes, que morava na parte central da cidade. Com esse curso intensivo obtive a autorização federal para lecionar essa disciplina no 2º grau, em escola que não tivesse licenciado em Filosofia. No final do ano de 1962, após três anos de votos simples e anuais de pobreza, castidade e obediência, me comprometi de forma perpétua a levar adiante esses votos. No

²² A CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – foi criada por Getúlio Vargas, em 1953, para suprir a falta de professores com formação universitária.

²³ Malba Tahan era o pseudônimo de Júlio César de Mello e Souza, professor, educador, matemático e escritor de romances infanto-juvenis, através dos quais se tornou um dos maiores divulgadores da matemática do Brasil.

ano de 1962 trabalhei como professor de Educação Moral, Religiosa e Cívica no Colégio Santa Maria, em Campinas. Ainda, nesse ano intensificamos os contatos religiosos e amigáveis com a Comunidade de jovens da Igreja do Bonfim, bairro de Campinas; os seminaristas maiores ajudavam o pároco dessa igreja na catequese, nas cerimônias religiosas. Esse contato semanal com os jovens do Bonfim se tornou muito frutífero para eles e também para nós. Começamos a desenvolver encontros e atividades em comum. E, ao final do ano, ganhamos um presente extraordinário dessa comunidade, Santi Capriotti, seu líder e, ao mesmo tempo, maestro do coral, ingressou no Seminário Estigmatino de Campinas em março desse mesmo ano com o propósito de se tornar padre. Fui, durante um semestre seu professor da língua grega.

Em janeiro e fevereiro de 1963, na cidade paulista de Assis, participei do curso de Português, pela CADES/MEC, durante 40 dias e obtive a autorização formal para lecionar essa disciplina no 1º Ciclo, em escolas em que houvesse ausência de licenciados. Nesse ano, dando continuidade à realização de meu ideal como sacerdote da Igreja Católica, tornei-me Subdiácono, termo eclesial que caracteriza a primeira das ordens sagradas em direção à ordenação sacerdotal; ela se processa antes do Diaconato e tem funções específicas como ser assistente do celebrante nas missas cantadas, ser responsável pela preparação dos vasos sagrados, do pão e do vinho que se transformarão no corpo e sangue de Jesus, e também pelo canto da epístola. O primeiro grande passo estava dado! Continuei lecionando Educação Moral, Religiosa e Cívica no Colégio Santa Maria de Campinas; aos domingos comecei a auxiliar o pároco da Igreja de Santana, de Valinhos, cidade próxima de Campinas, nas celebrações litúrgicas e também na parte catequética. Na Semana Santa de 1963, de quinta-feira santa até o domingo de Páscoa, ajudei o pároco da Igreja de São Sebastião, de Limeira, SP, nas cerimônias religiosas específicas daqueles dias litúrgicos. Participei, nesse ano, como membro da 1ª Semana de

Orientação Moral, Religiosa, Social e Familiar às crianças, jovens e adultos, em Barretos. Foi uma experiência ímpar para o grupo de seminaristas maiores de Campinas, pois, em duplas, nos relacionamos religiosa e pastoralmente com as crianças, com os jovens, com os adultos e adquirimos mais experiência para, no futuro próximo, como sacerdotes, nos engajarmos no trabalho paroquial. No Seminário maior eu continuava como o organista das cerimônias religiosas e nosso colega, o Valfredo, era o maestro e o violinista ²⁴.

Em 1964 cursei o 3º ano das disciplinas teológicas. Nesse ano recebi a ordem do Diaconato em Campinas, no Seminário Maior; aproximava-me cada vez mais do sacerdócio, meu sonho desde os 10 anos de idade! O Diácono tem um papel importante na pastoral católica: como porteiro, acolhe os fiéis que ingressam nas igrejas para participarem do culto religioso; e, como auxiliar de um sacerdote, pode realizar algumas cerimônias religiosas, como batismos, abençoar casamentos, acompanhar os moribundos com a extrema-unção. Na Semana Santa, como diácono e junto com Francisco Esteves, também diácono, colega de Marília, desde o primeiro dia de seminário menor, viajamos até a jovem Brasília, para ajudar o vigário da Paróquia dos Estigmatinos daquela cidade, Pe. Lauro Veloso. Foram 04 dias de intensa participação nas cerimônias religiosas daquela também jovem paróquia. No dia seguinte, 30 de março de 1964, retornamos a Campinas, de jipe, conduzido pelo Pe. Lauro. Pernoitamos em Belo Horizonte e na manhã seguinte, ainda de jipe, nos dirigimos para Campinas pela Rodovia Fernão Dias e, de forma curiosa e, ao mesmo tempo, perplexa, observamos a movimentação intensa de soldados que, em suas conduções específicas, se dirigiam às fronteiras do Estado de Minas Gerais: o golpe de 1964 estava se processando.

²⁴ Revi Valfredo Cintra nos encontros de ex-seminaristas estigmatinos acontecidos na Fazenda Santana, em Corumbataí, nos anos 2015, 2016 e 2017. Aparentemente ele estava bem de saúde; participou regularmente das atividades daqueles dias. Infelizmente em 2019 recebemos a notícia de seu falecimento.

Seguimos pela Rodovia Fernão Dias até Pouso Alegre e, depois, por outra estrada menos movimentada – Borda da Mata, Ouro Fino, Itapira, Mogi Mirim – chegamos em Campinas e nos certificamos sobre o que realmente estava acontecendo. Formados e educados no contexto de uma ideologia bem conservadora, os padres e os seminaristas maiores estigmatizados acolheram, em sua grande maioria, com tranquilidade e até com certa complacência, a “revolução militar”, que se propunha a acabar com os comunistas infiltrados em nosso país e a construir uma nação livre e soberana. Eu, pessoalmente, presenciei diversas manifestações, em Campinas, de apoio aos militares. Por sua vez, no Seminário a vida de estudos se desenvolvia a todo vapor. Pe. Gardumi continuava atendendo às pessoas, principalmente de classe média, que o procuravam, vítimas de problemas psicológicos e mentais; e a Capela da Santíssima Trindade ia ganhando estrutura e acabamento. Continuei, aos domingos, ajudando o pároco da Igreja de Santana, em Valinhos e a lecionar religião, nesse ano, no Ginásio Estadual da Vila Marieta, em Campinas. Nas férias de julho, realizamos uma 2ª Semana de Orientação Moral, Religiosa, Social e Familiar às crianças, jovens e adultos, em Barretos. Nesse ano de 1964, consegui, com a ajuda de Santi Capriotti e de outros amigos, trazer minha família de Marília para Campinas. A situação estava muito difícil para eles; minha mãe em tratamento de tuberculose; meu irmão Dirceu, com 18 anos, não conseguia emprego; meu cunhado, Casemiro Bento, carpinteiro, com trabalhos esparsos e precários; minha irmã, dona de casa, com criança pequena; além de meu Avô, Benedito Ferreira, idoso, que morava com a família. Com a ajuda de Pe. Mario Zuchetto – que acompanhava espiritualmente reuniões de casais católicos, de classe média, e entre esses casais havia um gerente da Companhia Singer do Brasil, localizada nas vizinhanças de Campinas –, conseguimos emprego para o Miro e também para o Dirceu nessa empresa internacional. E no contexto dessa nova situação social familiar, todos eles puderam vir morar na mesma cidade em que eu já

estava desde 1962. Pe. Mario Zuchetto era o diretor de nossa comunidade estigmatina do Seminário Maior de Campinas.²⁵

O último ano da graduação em Teologia se deu em 1965 e, além das disciplinas-chaves do curso, participamos de outras que nos orientavam mais diretamente para a vida pastoral. Foi um ano intenso, pleno de expectativas, pois a ordenação sacerdotal se aproximava mais e mais. Continuei minhas atividades de docente de religião e também de auxiliar do vigário da Paróquia de Santana, de Valinhos. No final do primeiro semestre do ano se deu um acontecimento marcante em minha vida pessoal e profissional. Dois colegas meus foram indicados pelo novo Superior Provincial, Pe. Constantino Tognoni – que há pouco regressara de Roma, depois de 4 anos de serviço na Cúria Geral da Congregação dos Estigmatinos, – para continuarem os estudos filosófico-teológicos naquela cidade: João Carlos Nogueira, indicado para realizar o Doutorado em Filosofia no *Angelicum*; e Euclides Martins Balancin, para cursar Estudos Bíblicos na Universidade Gregoriana, de Roma. Posteriormente meu nome foi indicado para cursar uma Especialização em Teologia Moral no *Alphonsianum*, dirigido pelos Redentoristas, em Roma. Imagine o leitor a felicidade daquele garoto que ingressara no Seminário a quase 15 anos para ser padre! O filho de um operário e imigrante italiano iria estudar na pátria de seu pai; e mais ainda, na capital católica da pátria de seu pai! Para podermos iniciar o ano letivo nas universidades italianas em outubro de 1965, a

²⁵ Pe. Mário Zuchetto, natural de Casa Branca, nasceu em 1918 e se ordenou sacerdote em 1943. De 1958 a 1964 foi superior provincial da Província Santa Cruz; de 1964 a 1967 serviu a Congregação como superior local do Instituto Estigmatino de Campinas-SP, casa de formação para os estudantes de filosofia e teologia. Pe. Mário foi incansável em suas atividades. Viajava e se movimentava continuamente para divulgar a Palavra de Deus. Sempre foi visto lendo um texto, fazendo uma pesquisa e lançando anotações em folhas de papel. Só deixou de trabalhar e estudar nos últimos meses de sua existência, por puro impedimento de saúde. Faleceu em Campinas em 2008. Confira Necrológio Estigmatino.

nossa ordenação sacerdotal foi antecipada para setembro. Tive o privilégio de celebrar minha primeira missa solene na Igreja de São Miguel, em Marília e também a oportunidade de visitar parentes meus de Marília, Bauru, Presidente Alves, Cambé, no Paraná e celebrar minhas primeiras missas com eles. E no início de outubro de 1965, João Carlos Nogueira, Euclides Martins Balancim e eu, voamos pela TAP, de São Paulo até Lisboa. De Lisboa fomos até Fátima; de Fátima a Lourdes; e de Lourdes, no trem, contemplando as belezas da *coté d'azur*, até Roma. Sou muito grato a Diógenes de Carvalho, que na ocasião era o padre que acompanhava e cuidava dos clérigos; ele apoiou e intermediou minha estadia de estudos e de experiências educacionais e religiosas na cidade eterna!

Os inesquecíveis 3 anos de estudos e de vida em Roma, 1965-1968. Nossa moradia, durante o período em que lá permanecemos, foi a Casa-Mãe dos Estigmatinos, a Cúria Geral. É o centro administrativo da Congregação e residência oficial do Superior Geral e seu conselho. O Superior Geral era o Pe. Gilberto Fini, americano. Lá moravam também os representantes das Províncias Americana, italiana e Brasileira – o nosso se chamava Pe. Leopoldo Camargo –, bem como os irmãos leigos brasileiros Claudio (1965-1966) e Santana (1966/1968), e i fratelli italiani Fra Vincenzo e Fra Egidio. O Diretor da Casa era o italiano Pe. Vittorio Battisti. O prédio, de três andares, se conjugava internamente com a Igreja de Sant'Ágata – aberta ao público –, em que todos os dias participávamos das cerimônias litúrgicas. No andar térreo, as salas de recepção aos visitantes, o refeitório, a sala-de-estar; no primeiro andar, os quartos dos padres, dos irmãos e a sala de reuniões. Nossos quartos e banheiros se encontravam no segundo andar. Havia ainda um espaço aberto acima de nosso andar, uma espécie de terraço, onde todos os dias, após o almoço, caminhávamos, conversávamos, em português, com Pe. Leopoldo e contemplávamos obras memoráveis da cidade,

como o *Angelicum*, a Basílica de Santa Maria Maior. Nosso prédio se localizava na Via Mazzarino, 16, entre a Via Panisperna e a graciosa Via Nazionale. Morávamos bem perto dei Fori Imperiali, del Coloseo, della Via Cavour, del Quirinale, da Igreja de San Pietro *in Vincolis*, onde se podia admirar o Moisés de Michelângelo. As refeições, tanto o almoço quanto o jantar, eram regadas por um copo e meio de vinho branco, provindo dos Castelos Romanos: de Grottaferrata e de Frascati. Quando a Casa-Mãe era visitada pelo Cardeal patrono da Igreja de Sant'Ágata, então outros vinhos deliciosos eram servidos na refeição principal, após as cerimônias religiosas.

No primeiro ano letivo de Roma – outubro/1965 a maio/1966 –, complementei a graduação em Teologia na Pontifícia Universidade de S. Tomás de Aquino, o *Angelicum*, cursando as disciplinas Teologia Dogmática, Teologia Moral, Teologia Ascética e Mística, História dos Dogmas, Língua Grega Bíblica. Conservo até hoje o *Libellus Studiorum*, em que consta minha matrícula no dia 18 de outubro de 1965. O *Angelicum* ficava a 200 metros de nossa residência. As aulas eram quase todas ministradas em latim, algumas em italiano. A linha teórica mestra das disciplinas na Universidade continuava sendo a escolástica, com algumas contribuições dos documentos sociais do Concílio do Vaticano II, recentemente finalizado. Lembro-me do Dr. Lumbreras, dominicano espanhol, professor de Teologia Dogmática, há muito tempo mestre dessa disciplina. Tivemos acesso às apostilas vendidas por ex-alunos seus, que apontavam de forma muito próxima os tópicos analisados pelo mestre, que há muito tempo era responsável por essa disciplina. Lumbreras fazia sempre referência ao vinho de Frascati. De vez em quando compro aqui no Brasil um vinho daquele Castelo Romano e me lembro com saudades de minha estadia em Roma, do *Angelicum*. Nesse ano letivo, aos domingos ajudava os padres estigmatinos responsáveis pela Chiesa di Santa Croce al Flamminio, à beira do Rio Tevere – Tibre, em português; ficava boa parte da manhã ouvindo os pecados dos fiéis que frequentavam as missas nos

domingos de manhã. Devo confessar que melhorei meu italiano no diálogo com as pessoas que se confessavam comigo. Foi no confessionário que conheci Giuliana, uma jovem senhora com problemas matrimoniais, que várias vezes se confessava comigo e solicitava orientações para enfrentar seus problemas. Ficamos bons amigos; com a autorização do Padre Vitório Battisti, no último ano de estadia em Roma, passei a atendê-la na sala de visitas da Via Mazzarino, n. 16. De volta ao Brasil, nunca mais tive notícias dela. Ajudei-a em seus problemas pessoais; mas ela também me ajudou muito. No dia-a-dia de Roma, à tarde estudava, mas também, junto com meus colegas brasileiros ou sozinho, fazia longas caminhadas pela linda cidade, vendo de perto algumas de suas obras de arte expressivas. Uma ou duas vezes por ano íamos até o Colégio Pio Brasileiro, visitar seminaristas/padres conhecidos e saborear um “gostoso” arroz com feijão. Nas férias de julho/agosto de 1966, visitei e ajudei os padres estigmatinos de Battipaglia;²⁶ passei um mês nessa cidade à beira-mar, trabalhando com os jovens que frequentavam a comunidade paroquial e indo quase todos os dias à beira mar, de ônibus, acompanhando meninos e meninas que para lá eram levados, em período de férias, para se divertirem: “Bimbi al mare”. Ensinei-os a cantar algumas canções brasileiras. Junto com alguns padres de Battipaglia, participei de *giro per L’ italia*, conhecendo outras cidades, como Assis, Florença, São Marino, Bolonha.

No segundo e terceiro anos letivos, em Roma, ingressei no curso de Teologia Moral na Academia Alfonsiana, também conhecida como *Alfonsianum* (outubro/1966 a maio/1968), administrada pelos Padres Redentoristas – da Congregação do Santíssimo Redentor, cujo fundador foi Santo Afonso Maria de

²⁶ Battipaglia, cidade ao sul da Itália, na região de Campanha, Província de Sorrento, vizinha ao mar, com cerca de 50 mil habitantes.

Ligório, considerado também doutor da Igreja²⁷. O Alfonsianum se localizava na Via Merulana n. 31, pertinho da Basílica de Santa Maria Maior e pouco mais distante do Termine, a movimentadíssima Estação Ferroviária de Roma. O trajeto de minha residência até a Academia era de pouco menos de 01 km por vias e paisagens urbanas agradáveis de serem contempladas. Cursei nessa Universidade cerca de 14 disciplinas, quase todas ministradas em italiano, apenas 01 em francês – sobre o existencialismo cristão de Gabriel Marcel. As avaliações orais e escritas de todas as disciplinas puderam ser feitas em português, inclusive o trabalho final desse Curso de Especialização. A linha teórica dominante na abordagem das disciplinas foi a fenomenologia. Essa perspectiva teórica significou um avanço extraordinário em minha formação teórica e profissional, desde os 10 anos alimentada pela tradicional ideologia escolástica. Tive a felicidade de ter como professor Bernard Häring, teólogo alemão que trabalhou intensamente no Concílio Ecumênico Vaticano II, particularmente nos documentos sociais e no campo da Teologia Moral²⁸. Participei de um curso sobre Teilhard du Chardin, padre Jesuíta, autor dos livros *Fenômeno Humano* e *O Meio Divino: ensaio de vida interior*, em que o autor, fenomenologicamente, busca construir uma visão integradora entre ciência e teologia, numa perspectiva de reconciliação da ciência do mundo material com as forças

²⁷ A Academia Alfonsiana é um instituto de pós-graduação em Teologia Moral fundado pela Congregação dos Redentoristas em 1949, que desenvolve suas atividades científicas em Roma. Desde 1960, a instituição faz parte da Faculdade de Teologia da Pontifícia Universidade Lateranense.

²⁸ Bernard Häring (1912-1998), no Concílio Vaticano II foi conselheiro teológico, trabalhou em vários textos conciliares, de forma mais intensa no texto pastoral *Gaudium et spes* e foi consultor do secretariado para os não crentes. Autor dos Livros de Teologia Moral “A Lei de Cristo” (traduzida e publicada no Brasil pela Editora Herder, em 1960) e “Livres e fiéis em Cristo” (traduzido e publicado no Brasil, pela Editora Paulinas, em 1979).

sagradas do divino ²⁹. Meu Trabalho Final desse curso de especialização “Um testemunho para nossos dias: a Igreja pobre a serviço dos pobres”, sob a orientação de P. H. Boelars, se inspira nos documentos sociais do Vaticano II e também nas orientações fenomenológicas que os docentes da Academia Alfonsiana me propiciaram o contato no transcorrer do curso. Confesso que os ensinamentos e os exercícios teórico-metodológicos desse curso se transformaram em um impulso fundamental em minha visão de mundo, de certa forma sistematizada desde os primeiros anos de seminário. Começava a olhar a sociedade, a minha congregação, o autoritarismo militar que dominava meu país, de uma forma crítica e engajada. Nesses dois anos que frequentei o *Alfonsianum*, continuei a ajudar aos domingos os estigmatinos da paróquia de *Santa Croce al Flamminio* (1966/1967) e no ano de 1968/1969 trabalhei em outra Paróquia Estigmatina, de Roma, rezando missa, apresentado meus sermões em italiano, de forma crítica e contundente. Isso me custou o afastamento do serviço nessa paróquia que, em 1969, angariava contribuição financeira dos fiéis para custear despesas referentes à beatificação de Gaspar Bertoni, o fundador dos Estigmatinos. Desde meu segundo ano de Roma, trabalhei como orientador espiritual do Centro Giovanile “Mater Boni Consilii”, perto de minha residência; ia a esse local de segunda a sexta, à noite, e participava dos jogos e dos contatos com os rapazes; eram só rapazes; com eles realizei passeios pelos Castelos Romanos Castel Gandolfo e Frascati. Estive também em Grottaferrata e Rocca di Papa. Na Semana Santa desses dois anos, fui ajudar o vigário de uma Paróquia de Asti, cidade onde São João Bosco estudou, próxima de Turim, norte da Itália, e produtora de vinhos muito saborosos.

²⁹ https://www.google.com/search?q=Livros+de+Teilhard+du+Chardin&rlz=1C5CHFA_enBR925BR925&coq=Livros+de+Teilhard+du+Chardin&aqs=chrome..69i57j0i13j0i13i30j0i8i13i30.11341j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Nas férias de 1967, meses de junho e julho, participei, como padre operário, em Pedara, perto de Catânia, na Sicília, de uma experiência de 1 mês e meio, junto com jovens universitários do centro e norte da Itália, na construção de uma colônia de férias nas montanhas para as crianças da cidade: *"bimbi al monte"*. Os universitários provinham de Verona, de Trento, de Milão, de Gallarate e trabalhavam voluntária e solidariamente. Celebrava a missa de manhã para a comunidade; trabalhávamos cerca de oito horas por dia ajudando os pedreiros; à noite participávamos de atividades culturais e/ou de lazer com os universitários. Nessa ocasião, eu tinha mais familiaridade com o violão, acompanhava de perto a música popular italiana, particularmente as canções apresentadas nos festivais de San Remo; e ensinava aos jovens também canções brasileiras. E nos finais de semana, tínhamos um pequeno ônibus, à nossa disposição, para ir à praia, em Catania e vizinhanças, visitar montes e rios. Estivemos em um final de semana à beira do vulcão Etna, que se localizava cerca de 20 Km de Pedara. Do alto da montanha, contemplávamos, ao amanhecer, o nascer do sol, que se espelhava e enchia de cores as águas do mar e que deixava as praias da cidade, bem como suas casas ribeirinhas, cheias de vida e de beleza. À nossa frente, a boca do vulcão que, levemente, exalava fumaças e odores; e, a nosso lado, o grupo de jovens – eu tinha apenas 27 anos – que contemplava extasiado o nascer do dia! Nossa turma era constituída por 11 jovens e entre eles, 5 moças: gente alegre, solidária, comunicativa. Duas jovens me chamaram muito a atenção: Angelise, pela sua beleza e amabilidade. Anna Maria, pelo companheirismo e afeição; as duas eram de Verona, cidade em que estive na passagem do ano 1967 a 1968, sob uma discreta chuva de neve. Mas foi Anna Maria, estudante de engenharia em Veneza e socialista, quem mais encantou aquele padre tomista, escolástico, que agora estava engatinhando em direção a uma postura mais crítica da vida. Conversávamos muito! Em maio de 1968, pouco antes de eu regressar a meu país, aqueles

jovens universitários, meus companheiros de Pedara, vieram a Roma, passaram um sábado e um domingo comigo, e nos despedimos. Nunca mais tive contatos com eles e nem com Anna Maria.

No final de 1968, devido à precária saúde de minha mãe, adiantei uns dias meu retorno ao Brasil. Euclides Balancim, que permaneceu mais um ano em Roma para terminar seu Curso Bíblico, na Gregoriana, e o irmão Geraldo Vitti, me levaram de carro até Nápoli. Lá “mangiamo” uma saborosa pizza e, abrigado nas dependências majestosas e espaçosas do navio Eugenio C, iniciei meu regresso ao Brasil. A viagem durou cerca de 10 dias. Passamos por Gênova, Barcelona, Porto, Rio de Janeiro, antes de desembarcar em Santos. Foi uma experiência fantástica a viagem, pelos seus diferentes e agradáveis momentos, pelas amizades vividas com os viajantes brasileiros, argentinos e paraguaios, pela participação na vida social e festiva do navio, pelas sessões de cinema e de apresentações musicais, pelas competições. Fiquei campeão de tênis de mesa! Ninguém sabia que eu era padre; não vestia a batina preta. Mas todo dia assistia a santa missa e comungava. Apenas no final da viagem, revelei aos mais próximos minha identidade clerical. Alguns deles me disseram que eu portava mesmo uma atitude diferente! Para felicidade minha, minha mãe viveu até 1972, quando então veio a falecer devido aos males gerados pela tuberculose, que lhe vinha atormentando desde os anos 1967. Minha santa mãe, dona Maria José Pucci: mulher simples, analfabeta, dona de casa, mãe de vários filhos, que perdeu os três primeiros logo após os partos, que viveu sem meu pai desde 1957; e que continua presente em minha lembrança e em minha vida!

De Roma para o Rio de Janeiro: Paróquia de Santa Edviges, julho/1968 a fevereiro/1969. De volta ao Brasil, após ficar uns dias com minha mãe e família em Campinas – Dirceu, meu irmão tinha se casado com Ivani Dezordi, pouco tempo antes; meu avô materno, Benedito José Ferreira, tinha falecido,

com mais de 90 anos –; após visitar alguns colegas padres em cidades paulistas e mineiras; após me encontrar com parentes em Bauru, Presidente Alves, Arealva e Cambé, no Paraná; ... em julho de 1968 fui enviado para trabalhar no Rio de Janeiro, na Paróquia de Santa Edviges, no bairro de São Cristóvão. Na ocasião, pensava que seria enviado ao Seminário Maior, em Campinas, para lecionar Teologia Moral, mas me designaram para ir ao Rio de Janeiro, para me preparar melhor; julgavam-me um tanto imaturo para assumir as funções de professor no Seminário. Orientaram-me a participar de dois cursos no segundo semestre de 1968, no Rio de Janeiro, além de ajudar o Pe. Artur Vitti na condução das atividades paroquiais e de auxiliar o Pe. Moacir Vitti, na atuação junto à Comunidade de Jovens criada por ele nas dependências externas da Igreja. Era o mês de julho de 1968: já tinha acontecido o III Festival Internacional da Canção, no Maracanãzinho, com a vitória da cantiga *Sabiá*, embora o público cantasse com ardor *Para não dizer que não falei de Flores*, em plena ditadura militar; Já tinha acontecido a invasão do Restaurante Calabouço pelo comandante da tropa da PM do Rio, em março de 1968, que matou com um tiro à queima roupa o estudante secundarista Edson Luís de Lima, de 18 anos; Já havia sido realizada a marcha das 100 mil pessoas, organizada pelo movimento estudantil, no final de junho de 1968, contra ditadura militar, com a participação de artistas, intelectuais e outros setores da sociedade. Ou seja: fui enviado ao Rio de Janeiro em um período de efervescência política! Poucos meses depois, no dia 13 de dezembro desse mesmo ano, foi decretado pelo Presidente general Costa e Silva o Ato Institucional n. 05, talvez o mais duro golpe da ditadura militar. Um dos cursos que frequentei, junto com o colega Moarcir Vitti, foi sobre a *Leitura Dinâmica*, realizado em uma Escola no Rio. O horário dos encontros era logo após o término das aulas da turma do aluno Juscelino Kubichek, que anos depois morreu em um desastre “arquitetado” na Rodovia Dutra. Tínhamos como colega de

turma, uma militante de esquerda, jornalista, que queria nos atrair para a luta política. Várias vezes, após o curso, ela conversava conosco sobre a situação política do país e sobre a importância de a igreja se envolver mais na luta pelos direitos humanos e em prol da democracia.

No final do ano, ela visitou a Comunidade de Jovens, conversamos sobre nosso trabalho formativo e ela publicou na “Revista Fatos e Fotos” uma reportagem sobre nossa atuação pastoral, com nossas fotos e com um título, na primeira página, bem ambíguo: “Dois jovens padres que gostam de uma boa pelada” (entenda-se por pelada uma partida de futebol!) Ficamos um tanto preocupados, pois o Cardeal do Rio de Janeiro naquele momento era Dom Jaime Câmara, bem conservador. O outro curso realizado por mim foi sobre “Pastoral Litúrgica”, organizado pelo ISPAL – Instituto Superior de Pastoral Litúrgica, com duração de 4 meses, ministrado no Colégio Sion, de freiras da Congregação de Nossa Senhora do Sion, de origem francesa, no Cosme Velho, região de Laranjeiras. Os participantes eram quase todos padres e freiras apenas uma leiga; e, o mais inesperado e marcante para mim foi a linha teórico-prática dominante nas diferentes disciplinas do Curso: a *Teologia da Libertação*. Certamente Dom Jaime Câmara não tinha ciência dessa orientação filosófica e nem mesmo o Superior Provincial Estigmatino que me enviou ao Rio para fazer esse curso! Foi uma experiência extraordinária: tive uma semana de aulas com o Pe. Hugo Assmann, considerado um dos pioneiros no Brasil da referida teologia; anos mais tarde, 1983, ele foi meu colega como professor na UNIMEP. Além de teóricos da Teologia da Libertação que participaram como docentes e debatedores no Curso Pastoral, tivemos encontros com pastores protestantes progressistas e também dialogamos com médiuns e pais de santos de outras formas religiosas populares, como Espiritismo, Umbanda e Candomblé. Boa parte dos participantes do Curso tinham experiências de trabalho com as CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. Foi no contexto do Curso de Pastoral Litúrgica que fiquei amigo de Natália, uma freira

paranaense que trabalhava pastoralmente com Dom Luiz, um bispo progressista de uma diocese do Espírito Santo³⁰. Conheci-a na última fileira de carteiras da sala de aula, onde, por não conhecer os alunos do curso, sentávamos despreocupada e atenciosamente para acompanhar as exposições. Nossa amizade e nossas conversações reflexivas e críticas foram acontecendo de forma progressiva e constante. No final do curso viajei com ela, de ônibus, até sua terra natal, Morretes, “uma charmosa cidade entre a Serra e o Litoral do Paraná” e fomos conversando a noite inteira, naturalmente bem baixinho, para não atrapalhar o sono dos passageiros vizinhos. Passei uns quatro dias com sua família e depois voltei sozinho para o Rio de Janeiro. No final do curso ajudei Natália a deixar voluntariamente seu estado religioso e, após o final do curso nunca mais me encontrei com essa altruísta militante cristã e amiga. No único contato por cartão postal que dela recebi, anos depois, me confidenciou que tinha esposado um ex-padre, teve uma filha com ele, que pouco tempo depois veio a falecer. No Rio, o trabalho mais gratificante foi, junto com Moacir Vitti, a direção da Comunidade de Jovens na Paróquia de Sta Edviges. A Igreja, com seus salões, em fase de acabamento, dispunha de ótimos espaços, onde se reuniam os jovens para jogar pingue-pongue, para conversar, ouvir músicas e também para serem orientados na perspectiva de formar uma comunidade religiosa e crítica do momento em que vivíamos. Aos domingos participava de três missas: às 6,30h celebrava a missa das “coroas”, do pessoal mais idoso, com cânticos, leitura e pregação evangélica em diálogo com os participantes; às 9,00h acompanhava a missa das crianças tocando harmônio e dirigindo os cânticos religiosos da cerimônia; às 11,00h participava da missa dos jovens da Comunidade, celebrada pelo Moacir, acompanhando os cânticos religiosos com o violão. Às 12,30h almoçava; e às 14,00h me dirigia ao Maracanã, passando pela Quinta da Boa Vista, para assistir uma

³⁰ Assisti à sagração de Dom Luiz, como bispo, quando ainda estava em Roma; mas não me lembro o nome dele e nem em que diocese do Espírito Santo atuava.

partida de futebol. Tive bons relacionamentos afetivos com os jovens da Comunidade. Apreendi muito com eles, sobretudo como superar meu preconceito com homossexuais. Quando, pela primeira vez, fiquei sabendo que um dos moços que frequentava a comunidade era gay, minha primeira intenção era conversar com ele e solicitar que deixasse a comunidade. Alguns rapazes, ao ficarem cientes de minha intenção, vieram conversar comigo e me convenceram a deixar o jovem a frequentar a comunidade e a participar ativamente de nossas atividades religiosas e sociais. Moacir³¹ e eu celebrávamos “missas comunitárias” em nossa residência, anexa à Igreja de Santa Edviges e os moços e moças da comunidade organizavam os cânticos, as intenções da celebração, as oferendas, as lembranças dos mortos, em geral, conhecidos e parentes, a comunhão com o pão e o vinho consagrados e o evangelho era lido e comentado de forma dialógica. De agosto a dezembro de 1968, lecionei a disciplina Educação Religiosa, Moral e Cívica no Colégio Santa Cecília, no Bairro de São Cristóvão. Fiquei na comunidade paroquial da Igreja de Santa Edviges, à Rua Fonseca Teles, n. 109, São Cristóvão, até fevereiro de 1969. Como tinha comentado antes, esperava ir para o Seminário Maior de Campinas como professor de Teologia Moral, onde já se encontrava meu amigo e companheiro João Carlos Nogueira, que cursara Filosofia no *Angelicum*, em Roma. Contudo o Superior Provincial veio conversar comigo e me informou que eu iria permanecer no Rio de Janeiro, na Paróquia de Sta Edviges e o Moacir iria para Morrinhos, em Goiás, trabalhar no Colégio Estigmatino de lá. Questionei o fato de eu não ir para o Seminário Maior de Campinas, como professor e, ao mesmo tempo, insisti

³¹ Moacir José Vitti nasceu na Comunidade de Santana, dos tirolezes, em Piracicaba, em 1940. Ordenou-se sacerdote em Campinas, em 1967. Foi Superior Provincial da Província Santa Cruz, no Brasil. Fez o Doutorado em Teologia no *Angelicum*, de Roma. Foi nomeado Bispo Auxiliar da Arquidiocese de Curitiba em 1987 e em 2002 foi nomeado bispo da diocese de Piracicaba. Em 2004 foi nomeado Arcebispo de Curitiba. Faleceu em 2014, com 73 anos, em Curitiba e seu corpo foi sepultado na cripta da Catedral daquela arquidiocese.

sobre a importância de o Moacir continuar na Paróquia de Sta Edviges pelo ótimo trabalho que ele estava realizando. Aí o Superior Provincial, que tinha sido meu ex-Prefeito no Seminário Menor, Pe. José Luiz Lambert, me revelou o motivo de eu ainda não ter sido convidado para lecionar no Seminário; disse-me que seguia orientações do Diretor da Cúria Geral de Roma, que, motivado pelos meus encontros com as jovens universitárias do norte da Itália, tinha enviado uma notificação aos superiores brasileiros para que eu adquirisse mais experiência sacerdotal e religiosa antes de lecionar e conviver com os seminaristas maiores em Campinas. De minha parte, acatei a decisão de meu superior, pois o voto de obediência era uma das obrigações com a qual eu tinha me comprometido; de outro lado, o Superior Provincial aceitou a minha solicitação de manter o Moacir Vitti na Paróquia de Sta Edviges, na direção da Comunidade de Jovens e na ajuda às atividades paroquiais. Fui, então, enviado para o colégio de Santa Cruz, de Rio Claro, minha primeira casa estigmatina. Passei do Rio de Janeiro para Rio Claro! Moacir Vitti organizou festivamente minha despedida da Comunidade de jovens e selecionou um grupo de dois moços e duas moças para, de ônibus, me acompanharem na viagem do Rio de Janeiro até Campinas e, depois, com uma perua Volkswagen, até Rio Claro. Uma das moças escolhida por Moacir, talvez intencionalmente, foi Betinha, que me atraía muito pela sua simplicidade e experiência juvenil. Viajamos no mesmo banco e conversamos muito durante a viagem. Foi a primeira mulher que eu beijei na boca em minha vida, demoradamente. E gostei muito da experiência!

De volta ao Colégio Santa Cruz de Rio Claro, março/1969 a junho/1970. Retornei a Rio Claro depois de 16 anos; agora como sacerdote, auxiliando o Pe. Dalton na Paróquia de Santa Cruz e orientando 10 Seminaristas menores que tinham ingressado na vida religiosa no final do curso colegial, portanto com mais de 17 anos. Em Rio Claro, com base na experiência da Paróquia de Santa Edviges, criei uma Comunidade de Jovens, que se reunia

na antiga sede dos Marianos, na Av. 12, esquina com a Rua 08, ao lado da Igreja. O ponto alto da Comunidade era a Missa dos Jovens às 9:00 h. aos domingos, celebrada por mim, que se tornou reconhecida na cidade, graças à participação intensa deles em momentos específicos da celebração. Criamos um time de futebol de salão, um bloco de carnaval e outras atividades sociais que lhes eram adequadas. No final do ano de 1969 tínhamos dois grupos na Comunidade: jovens-adolescentes de até 18 anos e jovens com mais de 18 anos, num total aproximado de 150 pessoas. Foi memorável a Comemoração da passagem de ano, com festa às 20h para 1ª turma; e festa após a missa da meia-noite para os jovens mais velhos. Os 10 seminaristas sob minha responsabilidade cursavam os dois últimos anos do ensino médio, em escola pública noturna. Durante o dia, dedicavam o tempo disponível ao estudo das disciplinas escolares, ajudavam na limpeza dos espaços do Colégio: dormitório, salas de estudos, refeitório, banheiros internos e externos, capela. Participavam como membros da Comunidade de jovens e me ajudavam muito na condução da mesma. Enquanto padre da Paróquia de Santa Cruz, auxiliava Pe. Dalton nas atividades religiosas, particularmente nas celebrações de missas diárias, no atendimento aos fieis que vinham se confessar, na realização dos sacramentos do Batismo, do Matrimônio e da Unção dos Enfermos. De vez em quando íamos com os seminaristas e membros da Comunidade de jovens passar o dia na Fazenda Santana dos Estigmatinos, pertinho de Corumbataí. Além das atividades junto aos seminaristas e à Comunidade de Jovens, tornei-me professor de Sociologia e de Filosofia para as alunas do 2º e 3º normal da Escola Puríssimo Coração de Maria, administrado pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, Congregação religiosa fundada pela beata Bárbara Maix, em 1849, no Rio de Janeiro. Era muito agradável e, ao mesmo tempo, desafiador trabalhar como docente daquelas jovens de classe média de Rio Claro! Ao mesmo tempo comecei a lecionar a disciplina “Organização Social e Política Brasileira, para os 2º e 3º

anos do ensino médio no Instituto de Educação Joaquim Ribeiro, escola pública de Rio Claro. Ou seja, com quase 30 anos, muitas atividades religiosas e escolares me desafiavam nos anos 1969 e 1970. E, de certa maneira, me sentia bem em todas elas. Uma surpresa gratificante os jovens da Comunidade me prepararam. Na missa do domingo em que comemorava meus 29 anos de idade, na cerimônia do Ofertório, moços e moças vinham até o altar trazendo as oferendas, que depois seriam enviadas a uma obra social. E quem aparece no final da fila dos ofertantes: minha santa mãezinha! Eles foram buscar minha mãe em Campinas; ela pernitoou na casa de um dos líderes do movimento; na noite anterior fizemos serenata para ela, sem eu saber que ela estava ali. E, na santa Missa, eis minha mãezinha que se aproxima do altar. Não consegui segurar minhas lágrimas!

Os últimos meses de Seminário: janeiro a julho de 1970.

Nos inícios de 1970 percebi que estava enamorado de Mary, filha de um católico praticante e fervoroso da Igreja de Santa Cruz. Mary se tornou Secretária da Comunidade de Jovens pela sua entrega e dedicação ao trabalho de organização e de aumento do número de jovens. Sempre dedicada ao serviço, alegre e solidária: a *factótum* da Comunidade dos jovens. Eu tinha sido também seu professor no semestre anterior no Ginásio Estadual Joaquim Ribeiro naquela disciplina imposta pelo regime militar aos alunos do ciclo colegial. Essas atividades, particularmente as relacionadas com a comunidade dos jovens, nos aproximaram muito e começamos a sentirmo-nos atraídos um pelo outro. Foram momentos difíceis e decisivos em minha caminhada sacerdotal: de um lado, o amor por uma mulher: depois de lutar por 20 anos para atingir meu ideal, o sacerdócio, ser tentado a abandoná-lo pelo amor recíproco de uma mulher, parecia-me um fracasso pessoal. De outro lado, à medida que os dias e meses foram passando, esse sentimento amoroso e a atração recíproca cada vez mais intensos de um pelo outro, foram gerando mais inquietações para mim e também para ela. Em julho de 1970, após

conversar com padres e colegas mais próximos, particularmente com Euclides Balancim, que há pouco tinha chegado da Itália e já estava lecionando no Seminário Maior de Campinas, resolvi deixar o sacerdócio. Fui aconselhado por padres mais experientes a pensar melhor, a passar um tempo fora da cidade de Rio Claro, em uma Paróquia dos Padres Estigmatinos, no litoral santista, na Praia Grande; mas eu não aceitei; resolvi permanecer em Rio Claro, pois a pessoa que eu amava morava nessa cidade; e estando na Praia Grande, eu iria continuamente retornar a Rio Claro para encontrar-me com ela. Peguei as roupas e os livros que subsidiavam minhas atividades docentes, deixei o Colégio Santa Cruz, e consegui um quarto de fundo de uma casa, a uns quinhentos metros do Colégio Santa Cruz. No domingo seguinte, um outro padre mais idoso, Pe. Mario Zuchetto, na missa dos jovens, anunciou à Comunidade que a frequentava, de forma branda e compreensiva, a minha saída como sacerdote da Igreja Católica. Tive um grande apoio dos jovens da comunidade com os quais convivia, assim como da família da Mary, de seu pai, mãe e irmãos. Consegui sobreviver com o dinheiro que recebia das aulas que ministrava na Escola Estadual; continuei trabalhando no Colégio das Freiras até o final do ano; servi de estímulo para que duas freiras, inclusive a madre superiora, deixassem a vida religiosa. E, com o certificado de Língua Portuguesa da CADES/MEC, do curso realizado durante as férias de 1963, consegui no início de 1971 ter à minha disposição 20 horas aulas na Escola Estadual de Corumbataí, há 20 km de Rio Claro. E ainda, consegui mais 10 aulas de Educação Moral e Cívica, na Escola Estadual de Rio Claro, no Jardim Claret e mais 10 horas aulas da mesma disciplina na Escola Estadual de Cordeirópolis, há 10 km de Rio Claro.

Ou seja, profissionalmente não encontrei problemas para levar uma vida de classe média. A vida no Seminário tinha me dado as condições necessárias e suficientes para tal. Mas havia, ainda, duas questões sérias a serem resolvidas. Eu ainda era sacerdote e, ao mesmo tempo, tinha os votos religiosos. Era

preciso solicitar, através da Diocese de Piracicaba a dispensa do Sacerdócio e, através da Congregação a dispensa dos votos de pobreza, castidade e obediência. Em relação à dispensa do Sacerdócio, apesar de um tanto demorada, consegui-a dois anos depois, com a única exigência do bispo diocesano: poderia esposar Mary, mas não na cidade de Rio Claro e sim em Santa Gertrudes, cidadezinha a 10 Km de distância³². Segui estritamente a orientação da Diocese e nos esposamos em julho de 1975. Em relação à dispensa dos votos religiosos tive um pouco mais de dificuldade. Pelo fato de eu não ter seguido a orientação de sair de Rio Claro e ficar um tempo longe da cidade para refletir melhor sobre minha decisão, fui expulso da Congregação pelo Superior Provincial, Pe. José Lambert, por ter assumido publicamente em Rio Claro meu namoro. Guardo até hoje o Ofício que recebi da Congregação³³. Mas também consegui formalmente a dispensa dos 3 votos religiosos.

Considerações finais sobre os 20 anos na Congregação dos Estigmatinos Brasileiros. Sou muito grato aos meus superiores estigmatinos que, durante os anos de minha permanência na Congregação, me proporcionaram uma

³² “O padre que decide deixar de exercer o sacerdócio deve solicitar sua desvinculação no Tribunal Diocesano, com desdobramento em Roma. Em seguida, é obrigado pelo Vaticano a assinar uma carta de desligamento. A última etapa é o certificado de dispensa emitido pelo Papa, que permite que ele se case”. Cfr. Mariana Azevedo, Padres que abandonam o Sacerdócio, In: http://www.unicap.br/oberro/mudanca/?page_id=60. Consulta: 17/09/2021.

³³ Apresento, de forma enxuta, o documento recebido da Cúria Provincial, no dia 04 de novembro de 1970: “O Governo Provincial da Província de Santa Cruz dos Estigmatinos no Brasil, em sua última reunião do dia 21 de outubro de 1970, depois de ter analisado a situação do confrade Bruno Pucci, ...que, como consta nos documentos do Arquivo da Cúria Geral e Provincial, fizera profissão perpétua aos 09 de dezembro de 1962, devido à sua consciente tomada de posição de não aguardar como religioso, seu indulto de esclaustração, mas passando a viver uma vida independente, namorando inclusive publicamente, ESTABELECE que, de conformidade com o Cânon 646 Par. 1-3º do CIC, o citado confrade É DECLARADO “IPSO FACTO” DEMITIDO DA CONGREGAÇÃO”.

formação moral, religiosa e humana, uma densa e positiva experiência de vida, que guiam meus passos e minhas opções existenciais até os dias de hoje. Se eu, nos anos 1950, não tivesse ingressado no Seminário, certamente não teria continuado meus estudos. Digo isso porque meus dois irmãos conseguiram apenas terminar os estudos do Grupo Escolar e cursar o 1º ano do curso ginásial. Éramos filhos de um operário, sempre disposto a trabalhar, mas de situação social de classe média baixa. Mãe era analfabeta e sempre foi uma zelosa “dona-de-casa”. No Seminário, desde os 10 anos, aprendi a gostar de estudar, fui formando a minha personalidade de forma progressiva, disciplinada e, ao mesmo tempo, solidária, na vida comunitária, em que predominavam os interesses do coletivo; aprendi a ser dirigente, a ser líder; a desenvolver o gosto pela música e pela arte em geral; a me relacionar bem com as pessoas com quem convivía nas atividades religiosas e escolares; ensinaram-me a bem expressar em minhas exposições, a ser um atento ouvinte e, ao mesmo tempo, um dedicado professor. A formação teórica predominante nos anos de Seminário foi conservadora, é verdade. Nos primeiros 15 anos de vida religiosa fui guiado pelas orientações aristotélico-tomistas; apoiei o golpe militar de 1964. Mas foi essa mesma Congregação que me proporcionou a oportunidade de dialogar com as orientações fenomenológicas do Curso de Teologia Moral em Roma, bem como a oportunidade de conhecer de perto e me entusiasmar pela Teologia da Libertação, no Curso de Pastoral Litúrgica do Rio de Janeiro. Por tudo isso e por muitas outras oportunidades que a vida no Seminário me doou, sou eternamente grato aos Padres dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo e ao nosso Santo Fundador, Gaspar Bertoni e aos colegas seminaristas com quem convivi durante quase 20 anos.

Por outro lado, lamento o fato de ter sido expulso da Congregação Estigmatina por não ter seguido as orientações superiores, de ter sido afastado de minhas atividades junto à Comunidade de Jovens da Igreja de Santa Cruz, de ter sido

considerado “um filho ingrato”, “um desertor”, alguém que recebeu o privilégio de ir aperfeiçoar sua formação teológica em Roma, no Rio de Janeiro, e, depois, abandonou a Congregação. É verdade que os tempos eram outros e a postura da Congregação Estigmatina, assim como da maioria das Congregações religiosas dos anos 1970-1980, no Brasil, era, de fato, bem conservadora. No Brasil, nesses anos, um número significativo de padres abandonou o sacerdócio para se casar³⁴. Ou seja, a Igreja, com uma certa intransigência e conservadorismo, perdeu um grande número de líderes, bem formados intelectual e religiosamente, que poderiam, mesmo casados e dispensados do sacerdócio e da vida religiosa, desenvolver a catequese e serviços espirituais e religiosos nas comunidades católicas, particularmente onde havia falta de sacerdotes. Certamente a igreja católica não teria perdido um grande número de fiéis nos anos posteriores para as religiões pentecostais. E os sacerdotes que deixaram a ordem sacramental, por sua vez, teriam a opção de retribuir à igreja todos os benefícios e as bênção dela recebidas.

Recentemente, nos anos 2017 a 2019, participei de três encontros de ex-seminaristas, ex-padres, ex-irmãos religiosos estigmatinos na Fazenda Santana, perto de Corumbataí. Estive em todos eles, acompanhado de minha companheira Josianne Cerasoli; inclusive fui convidado, no primeiro encontro, a elaborar um panegírico em louvor à Congregação Estigmatina; e o fiz com muita alegria. Os encontros tiveram o apoio e a participação dos superiores estigmatinos, inclusive do Superior Provincial e também do Bispo Dom Geraldo do Valle, que foi o meu Padre Prefeito em Ribeirão Preto. Senti-me novamente

³⁴ “No Brasil, por exemplo, já são cerca de sete mil clérigos que deixaram a batina de lado, o que fez surgir até um Movimento Nacional das Famílias dos Padres Casados”. Tainá Lourenço, Padres abandonam o sacerdócio e se casam por medo da solidão, revela estudo. In *Jornal da USP*, 02/04/2020. In: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/padres-abandonam-sacerdocio-e-se-casam-por-medo-da-solidao-revela-estudo/>. Acesso: 17/09/2021.

acolhido pela Congregação Estigmatina no Brasil. E fiquei muito feliz de rever os ex-padres Euclides Balancim, Diógenes de Carvalho, os ex-seminaristas Antônio Corabolante e Valfredo Cintra, bem como o Pe. Joaquim, oriundo de Pompéia, o único dos 15 seminaristas da turma de 1951, da Alta Paulista – Marília, Pompeia e Tupã – que se ordenou padre e persevera como sacerdote e estigmatino até os dias de hoje. Às vezes tenho a impressão de que eu nunca deixei o Seminário; que continuei sendo estigmatino como pai (em italiano, padre) de seis filhos e, como professor nos cinquenta anos de magistério que vieram depois. Viva a vida! Gratidão eterna!

XX

Um Testemunho para os nossos dias: A Igreja Pobre a Serviço dos Pobres, 1968 ¹

No horizonte da humanidade atômica, Deus poderá reaparecer somente através da sutil e fina transparência de uma igreja pobre, humilde e despida
(Gonzalez Ruiz, Teólogo Espanhol)

Além do mais a humanidade da era atômica é, em sua grande maioria, pobre; e a Igreja de Cristo é enviada para evangelizar esses pobres. Ou ela se faz pobre com os pobres ou não realizará sua missão. Viver a pobreza como exigência para entrar no Reino de Deus; a pobreza como garantia de evangelização; a pobreza como serviço; a pobreza como acompanhamento de Cristo; em uma palavra, a pobreza como testemunho: eis o que procurei salientar nesta exposição. Este estudo tem um caráter particularmente pastoral e fundamenta suas raízes na Palavra de Deus, nos Documentos do Vaticano II e nos sinais dos tempos.

I – A Pobreza e o Vaticano II

Nesta primeira parte vamos traçar a evolução do conceito de “Igreja pobre” construído durante as diversas sessões e intersessões Conciliares e o que foi transcrito nos documentos oficiais sobre essa doutrina. Os formulários, que antes do Concílio tinham sido enviados aos bispos e a todos os padres

¹ Esta monografia foi escrita como trabalho final do Curso de Especialização em Teologia Moral, realizado na Academia Alfonsiana (1966/1968), em Roma, sob a orientação de P. H. Boelaars.

conciliares, espelhavam bem a situação dos órgãos centrais de Roma a respeito dos grandes problemas interrogativos da humanidade: a fome, o trabalho, o pauperismo, a guerra não eram sentidos como problemas eclesiásticos. O índice analítico dos doze volumes de respostas não deixa entender o grito da humanidade pobre e trabalhadora; porém alguns bispos tinham acusado o problema.

No dia 11 de setembro de 1962, um mês antes da Abertura do Concílio, João XXIII, em uma mensagem à humanidade, profere a frase profética: “Diante dos países subdesenvolvidos, a Igreja se apresenta como é e como quer ser, como a igreja de todos, mas particularmente como a Igreja dos Pobres”.² Às vésperas da Abertura do Concílio, Jean Farran, em “Paris-Match” dizia:

Tudo deve começar como vinte séculos atrás: com os pobres e os deserdados. O esforço que se está para fazer é gigantesco. Padres reverendíssimos, talvez um de vós tem em mãos a chave deste frágil devir; talvez será algum desconhecido bispo, provindo de uma região desconhecida, a pronunciar a frase, a lançar a ideia, a dar o empurrão infinitesimal para colocar em movimento a nossa máquina, antiga e gigantesca. (In CPC, 1966, 150)

Primeira Sessão: Entre os padres conciliares eram muitos os que sofriam com a apresentação luxuosa da Igreja e com a situação miserável de suas ovelhas. Outros já lutavam diretamente para resolver esses problemas, seja conduzindo uma vida de extrema pobreza, distribuindo terras de seus patrimônios para os pobres, e/ou lutando em seus países pela reforma agrária e pela justiça social.

Monsenhor Ancel já tinha sido bispo-operário; o Cardeal Gerlier, observando que esses problemas não tinham sido direta e explicitamente previstos na preparação do Concílio, havia

² *Apud* Paul Gauthier, *La Chiesa dei poveri e il Concilio*, 1966, p. 147. Usaremos nas citações seguintes a sigla CPC, 1996.

expresso a sua vontade de tentar “*il tutto per tutto*” para que o Vaticano II se debruçasse sobre essas questões, pois o sucesso do Concílio, ao menos aos olhos dos não-crentes, dependerá em medida notável dessa atitude³. Tratava-se de aplicar o Evangelho. Muitos bispos, de países industrializados e também de países em desenvolvimento, viam claramente que a Igreja era estranha ao povo, que a classe operária, dos pobres, tinha abandonado a Igreja ou melhor já tinha sido abandonada pela Igreja.

No dia 20 de outubro de 1962, os padres conciliares enviam uma mensagem de esperança aos homens; entre outras coisas diziam: “Nós aqui reunidos, provindos de todas as nações que existem sobre a terra, carregamos nos corações as ânsias de todos os povos a nós confiados, as angústias da alma e do corpo, as dores, os desejos, as esperanças”. (CPC, 1966, p. 156). Esta mensagem foi uma promessa de resposta aos povos que pareciam bater à porta da Sala Conciliar. Esta linguagem simples e humana trazia consolação aos pequenos deste mundo, depois da exagerada sumptuosidade da Cerimônia de Abertura do Concílio. “A pobreza – tinha declarado recentemente em Roma Maximus IV, Patriarca Melquita de Antioquia – é questão de vida ou de morte para a Igreja” (DC, 1967, 137). Pouco por vez os bispos fazem ouvir suas vozes dentro ou fora da Sala Conciliar em favor da pobreza e dos pobres:

A Liturgia – disse Dom Larrain (bispo de Talca, Chile) – é o memorial do mistério pascal, ápice da vida de Jesus, toda marcada por uma pobreza manifesta e verdadeira ... Não somente os enfeites e vestes litúrgicas que devem exprimir melhor o Evangelho, mas todos os hábitos e comportamentos dos ministros da Igreja, conforme a bela pobreza de Cristo. (CPC, 1966, p. 159)

O Cardeal Suenens, em setembro de 1962, em uma brilhante intervenção propõe a criação de um esquema que tratasse da

³ Henri Fesquet, *Diário del Concilio*, 1967. Usaremos, nas próximas citações, a sigla D.C, 1967.

Igreja em relação ao mundo contemporâneo e seus grandes problemas. Surge então o esquema 17, mais tarde esquema 13⁴. No dia 07 de setembro, véspera do encerramento da 1ª Sessão Conciliar, Cardeal Lercaro, que até então tinha guardado silêncio, fez uma intervenção decisiva:

A nossa época tem uma extrema necessidade de ver aprofundada e atualizada a doutrina evangélica da pobreza. O esquema sobre a Igreja deve salientar a união íntima que existe entre a presença de Cristo na Igreja e a presença de Cristo nos pobres. (...) a eminente dignidade dos pobres enquanto membros privilegiados da Igreja. (DC, 1967, 137)

Sob a decisão de Pe. Hankin, arcebispo de Nazaré e de Pe. Himmer, bispo de Tournai, foi divulgado entre os padres conciliares um escrito de Pe. Paul Gauthier, "Jesus, a Igreja e os pobres", no qual se expressava o sofrimento diante da fratura entre a Igreja e o mundo dos pobres, principalmente dos operários, e a esperança de que o Concílio sanasse essa chaga no corpo de Cristo.⁵

Os padres que já traziam essa angústia e esperança dentro de si se encontraram, dialogaram e começaram a agir em conjunto. Entre eles encontramos, além de Pe. Hankin e Pe. Mercier (Saara), Pe. Eugênio Sales (Natal, atualmente em Salvador, Bahia), Pe. Salazar (Medellin), Pe. Helder Câmara (Rio de Janeiro, atualmente em Recife), Cardeal Gélier (Lion), Pe. Dieu (Vietnã), Máximus IV, Pe. Larrain (Talca, Chile), Cardeal Leger (Montreal).

Estes bispos e outros se reuniram pela primeira vez no colégio Belga, em Roma, aos 26 de outubro de 1962, sob a presidência do Cardeal Gerlier. Apesar de serem desconhecidos

⁴ Intitula-se "esquema" os pontos-chave de um documento do Vaticano II.

⁵ Pe. Paul Gauthier, nascido em 1914, ordenado sacerdote em 1941, professor de Teologia no Seminário de Digione. Em 1955 se dedica, de acordo com seu bispo, à evangelização dos pobres e do mundo operário. O arcebispo de Galileia, Pe. Hakim, o chama a Nazaré; lá ele trabalha como servente (*bracciante*) entre os árabes cristãos e mulçumanos e também nos Kibbutz entre os hebreus. É fundador da fraternidade *Les campagnons de Jesus Charpentier*.

entre si, constataram que os mesmos problemas os agitavam, o mesmo Espírito os dirigia, os mesmos fatos dolorosos os angustiavam: entre o mundo cristão que estava em geral bem e o mundo dos não-cristãos, na maioria pobres, existia uma grande fratura, assim como entre a Igreja e o mundo dos pobres; a Igreja estava ligada ao mundo capitalista e se apresentava triunfalista. O mesmo amor ao Cristo pobre os impulsionava a pregar aos homens o Evangelho da justiça e da verdade. Na segunda reunião, no dia 5 de novembro, estavam presentes mais de cinquenta bispos de inúmeros países.

Durante a 1ª Sessão realizaram 5 reuniões e tiraram algumas conclusões práticas, entre elas, a de sensibilizar os padres conciliares e a opinião pública sobre estes problemas e lutar para a criação de um Secretariado que tratasse de tais assuntos. E voltaram para as suas dioceses decididos a estudarem mais profundamente e viverem mais autenticamente a pobreza evangélica e irradiarem esse testemunho entre os seus sacerdotes e fiéis. (CPC, 1966, p. 167-174)

Durante a 1ª intersessão, o trabalho continuou e se consolidou. Muitos bispos escreviam sobre esses problemas em seus jornais, boletins diocesanos e cartas pastorais. Pe. Jean Guyot, que dedicou uma carta pastoral ao “mistério da pobreza na Igreja”, escrevia: “Jesus se é de tal modo identificado com os pobres durante sua vida, que depois da ressurreição os pobres continuem identificados com Ele para sempre” (CPC, 1966, p. 187). Pe. Helder Câmara, em uma circular-questionário que enviou a seus colegas de episcopado, depois de propor a supressão das insígnias, dos títulos pessoais, dos luxuosos automóveis, dos palácios, assim pondera:

Quando dois terços das pessoas que estão no mundo vivem em um estado de subdesenvolvimento, famintas, como gastar altas somas na construção de igrejas de pedras, esquecendo o Cristo vivente, presente nas pessoas dos pobres? Que as casas de Deus se elevem

fraternalmente entre as casas dos homens, abertas, acolhedoras, pobres no sentido evangélico. (CPC, 1966, 192)

Durante os dez meses que separavam a primeira da segunda sessão, numerosos encontros, congressos, assembleias, foram realizadas para estudar a “Igreja dos pobres”. Abbé Pierre escrevia:

O Concílio de hoje será chamado o Concílio dos pobres? Não dependerá apenas dos bispos. Dependerá de todos nós, membros do Corpo Místico ..., do modo como decidiremos todos juntos, eclesialmente, de sofrer com aqueles que sofrem para que todos não sofram mais, porque somente isto significa amar verdadeiramente. (CPC, 1966, 201)

Em junho de 1963 faleceu o Papa da “Igreja dos pobres”, João XXIII e em seu lugar é escolhido Paulo VI, que afirmou em seu discurso de Coroação, que continuaria a ouvir “as vozes profundas deste mundo moderno, também ele tocado pelo Espírito Santo e pela graça”. Como cardeal de Milão, Montini já tinha dito: “Defenderei os operários; procurarei ser o bispo dos operários”. Certamente que, como representante visível de Cristo pobre e operário, seria o Papa dos operários.

Os setenta esquemas do período pré-conciliar foram reduzidos a 17 para a 2ª sessão. Um argumento, porém, que parecia não ter encontrado o seu lugar nos esquemas, ainda que tenha preocupado muito os bispos na 1ª sessão, foi o da pobreza. Dom René Laurentin afirma que os objetivos do Concílio serão atingidos se se atingir este, o da pobreza. A importância psicológica dos sinais exteriores da pobreza na Igreja, o anacronismo de certos aspectos de “senhores feudais” do episcopado, a vaidade das distinções honoríficas, aparecem muito claramente nos padres conciliares para que não fossem tomadas decisões neste sentido (DC, 1967, p. 149). Os bispos que se reuniram no Colégio Belga certamente se farão ouvir nas aulas conciliares.

Segunda Sessão: Paulo VI, na abertura da Segunda Sessão, afirmando a vontade da Igreja de reformar-se para se conformar a Cristo, dizia: “A Igreja olha com particular interesse para algumas categorias de pessoas: aos pobres, aos necessitados, aos aflitos, aos famintos, aos encarcerados, ou seja, à toda a humanidade que sofre e chora e que está ligada à Igreja por direito evangélico”. (CPC, 1966, 214)

Durante esta Segunda Sessão, as intervenções se faziam sempre mais numerosas para insistir, quando estudavam cada esquema, que os pobres estivessem no centro do debate. O 1º esquema examinado foi o *De Ecclesia*. O Cardeal Lercaro pediu que “a Igreja fosse apresentada como a igreja dos pobres, pois os pobres e a pobreza estão mesmo no coração da doutrina sobre a Igreja”. (CPC, 1966, 215)

Aos 4 de outubro de 1963, dia de São Francisco de Assis, o Cardeal Gerlier pedia que fosse elaborada uma teologia da pobreza e dizia: “Os pobres são sinais da presença de Cristo na Igreja. Nós seremos julgados pela nossa atitude em relação a eles” (DC, 1967, p. 189). Pe. Mercier, bispo do Saara, difundiu uma informação: “O mundo cristão, em seu conjunto, é rico. A Igreja arrisca ser lançada fora do terceiro mundo, pobre, como foi cortada do mundo operário. Somente a Igreja é capaz de extrair das terríveis desigualdades das condições humanas o seu caráter de escândalo e sua ameaça de revolta” (DC, 1967, p. 189). A 09 de outubro, o Cardeal Gracias, arcebispo de Bombay, depois de recordar que toda a humanidade é filha de Deus, dizia:

Não abandonemos os pobres ao marxismo. A Igreja, *Mater et Magistra*, pediu uma mais justa distribuição de bens. Não basta proclamá-lo. A Igreja deve agir de tal modo que não existam mais pobres sociológicos. Digamos claramente que nós queremos elevar o nível de vida dos pobres. (DC, 1967, 203)

Corajosa e profundamente evangélica foi a intervenção de Pe. Boilon, bispo de Verdun:

“A Igreja é uma estrangeira para os pobres. O marxismo captou a atenção dos pobres porque falou-lhes de sua dignidade humana. Porque a Igreja não é ouvida? Porque os seus sinais exteriores de pobreza enganam os pobres”. E citando a parábola do pobre Lázaro, dizia: “Existia um homem rico que se vestia de púrpura e de linho”. Os bispos, comenta Fesquet, “entenderam perfeitamente a alusão Que o Concílio declare, continuou, que os pobres têm por direito divino o primeiro lugar na Igreja. Que a Igreja seja pobre e revista seu aspecto de pobreza. O Vaticano II não deve calar sobre este ponto. Os ricos não entrarão no reino dos céus.” (DC, 1967, 260)

Um jovem bispo alemão tinha presenteado seu anel de ouro para os pobres e tinha comprado em Roma uma cruz de ferro por duzentas liras. O bispo de Arras, Pe. Gerard Huyghe (23 de novembro) e Pe. Pierre Martin, de Nova Caledônia (25 de novembro), sublinharam em suas intervenções a importância, para o ecumenismo, da pobreza da Igreja e do trabalho em conjunto com outras igrejas para a promoção dos pobres. Pediram uma reflexão teológica a respeito da vida evangélica e em particular da pobreza, a qual ajudará as igrejas no caminho da unidade, fazendo-as servas dos pobres. (CPC, 1966, 224-225)

No dia 29 de novembro, Pe. Pinera Carvallo (Chile) pronunciou um vibrante apelo à pobreza, concluindo sua fala assim: “A nossa riqueza é o tesouro dos pobres”. E Pe. Henrique Trindade sublinhou com vigor: “A Igreja deve detestar as riquezas até em suas aparências e decidir despir-se de tudo por amor de Cristo”. (DC, 1967, p. 360)

Essas intervenções são notáveis pelo número, pelo vigor, pelo sentido evangélico e pela oportunidade no tempo atual. São tanto mais significativas pois o tema não estava previsto nos esquemas. Mas os padres foram levados a falar da pobreza não por causa dos esquemas e sim pela realidade humana e evangélica.

As reuniões no Colégio Belga continuaram. Pe. Himmer propõe um programa: “sair do sentimentalismo, elaborar um argumento seguro e preciso e constituir 3 grupos de trabalho: um para a doutrina teológica, outro para a pastoral e um terceiro para a sociologia e para os problemas do desenvolvimento. Paulo VI está ao par desse movimento entre os bispos: apoia-os e orienta-os. Muitos teólogos ajudavam os bispos nos estudos e investigações. Entre eles Congar, Chenu, Diaz Alegria, Dalé. A votação no dia 30 de outubro revelou que a grande maioria dos bispos respondia afirmativamente a estes problemas. De fato, o episcopado aparecia como um sacramento, o sacramento do apostolado. A hierarquia da Igreja se redescobria como diaconia, serviço. Isso era de importância capital para o apostolado do mundo e para a verdadeira evangelização dos pobres.

Terceira Sessão: Nesta Sessão, o esquema 13 já estava estruturado e examina os grandes problemas do mundo moderno. O capítulo terceiro “comportamento dos cristãos no mundo atual”, traz um parágrafo sobre “a cobiça das riquezas e o serviço dos pobres”. Depois de apresentar a evangelização dos pobres como um sinal evidente da vinda do Reino de Deus, convida os cristãos a sofrer com aqueles que sofrem e ser pobres com aqueles que são pobres. E termina assim: “Os cristãos não devem desprezar a própria carne e não devem repousar tranquilos na abundância, quando sabem que tantos homens estão na pobreza e na miséria”. (DC, 1967, 547)

Hans Kueng, diretor do Instituto Ecumênico da Universidade de Tübingen, em uma conferência no Centro Holandês de Documentação (IDOC), acusava a Igreja de ser uma escola de hipocrisia e entre os exemplos práticos dizia:

Antes que o Concílio se pronuncie a favor da simplicidade evangélica, o mundo aguarda que ele abula os títulos, as vestes, os usos feudais que aparecem mais ridículos. ... Antes que o Concílio se

pronuncie a favor dos pobres, o mundo espera que, sem romantismo, ele reduza a pompa e o luxo das cerimônias litúrgicas. ⁶

Paulo VI, na viagem que fez a Bombay, por ocasião do Congresso Eucarístico Internacional, quis evitar todo caráter triunfalista da Igreja. Apresentou-se como um peregrino entre os pobres. O Congresso também foi caracterizado pela simplicidade evangélica. Pe. Häring em uma reunião de bispo da “Igreja dos Pobres”, afirmou:

A pobreza é uma condição de diálogo. ... Não é uma bela espiritualidade para vocações especiais. É uma estreita obrigação moral para os bispos; porque os bispos receberam a plenitude do sacerdócio, eles têm o privilégio da pobreza total. É uma obrigação para os bispos, doutro modo este Concílio seria um falimento. (DC, 1967, 616)

Padre Fourrey, bispo de Belley (França) dizia que “devemos manifestar o nosso espírito de pobreza nos fatos. As nossas instituições coletivas sejam pobres, a começar pelas ordens religiosas”. Afirmava que devemos condenar as formas modernas de usura e de “trusts” e que as nações ricas venham em ajuda às nações pobres. E Pe. Zoungana, arcebispo de Ouagadangu (Alto Volta) dizia em nome de setenta bispos: “Devemos denunciar as diferenças excessivas entre os preços de importação e os de exportação, seja que se trate de país rico ou pobre. Devemos dizer claramente que o supérfluo dos ricos pertence por direito aos pobres (DC, 1967, 665). No dia 10 de novembro de 1964, Pe. Mahon, superior geral das missões de Mill-Hill, intervém:

Cada ano morre de fome 400 milhões de pessoas e mais de um bilhão se nutrem insuficientemente. Diante destes fatos devemos ser claros. Os homens não têm só uma fome espiritual. Eu proponho que aquilo que se diz sobre a fome e a miséria seja mais claro e que isto se torne

⁶ Kueng, *Autenticità della Chiesa nel mondo attuale*, IDOC, Registrazone n. 72, 1964.

um dos pontos mais importantes do Vaticano II. É um dever educar cada cristão à responsabilidade da justiça social entre as nações. É escandaloso que se possa pedir em vão aos países ricos de ajudar os países pobres. (DC, 1967, 682)

Aos 13 de novembro de 1964, o Papa renuncia sua tiara. Na ocasião, Monsenhor Felici declarava o seguinte: “A Igreja é verdadeiramente a mãe dos pobres e o Papa decidiu dar um novo testemunho entregando sua tiara aos pobres”. A Igreja, na pessoa de seu chefe, nos dá um exemplo de espoliação voluntária.

Diante do exemplo do Papa, muitos bispos se privam do próprio anel, da cruz e corrente em função de uma obra de caridade. Outros levam apenas uma cruz de madeira e um anel muito simples. Alguns aboliram completamente o violáceo e se vestiram como um simples sacerdote. Muitos bispos nesses dias assinaram um documento que os comprometia a fazer desaparecer os sinais exteriores de riqueza e a dar uma real prioridade à evangelização dos pobres. Sobre o esquema 13, Pe. Paul Gauthier dizia:

Eu me alegro se os bispos solicitarem que o parágrafo seguinte – que era uma das primeiras visões do esquema, em junho passado – reapareça. Jesus Cristo quis fazer sua por muitos anos a comum condição de trabalho dos homens. Eis uma verdade para gritar sobre os tetos. Nós devemos vigiar para que não seja só pregada a pobreza, o que é utilíssimo para os ricos, mas sobretudo que seja revelado o lugar dos pobres na economia do Evangelho”. (DC, 1967, 705)

Quarta Sessão: Inicia-se a quarta e última Sessão do Vaticano II. O que de concreto sobre a “igreja dos pobres” permanecerá ou será incluído nos Documentos Conciliares? Cresce sempre mais nas intervenções o apoio ao apostolado dos padres operários. Por exemplo, somente no dia 28 de setembro de 1965, três oradores recordaram a necessidade desses apóstolos (DC, 1967, 855). Assim Maximus IV dizia:

Antes de uma banal condenação dessas formas modernas de economia e sociologia, nós devemos é enviar ao mundo do trabalho um número sempre maior de padres e leigos dispostos a dividir a vida de trabalho e o esforço social dos homens de nosso tempo para revelar-lhes aquele Deus que eles recusam, mas que procuram *a tastoni*.⁷

Aproxima-se o fim do Concílio: O Vaticano II tomará uma decisão coletiva a propósito dos sinais exteriores de riqueza na Igreja? Muitos bispos viram a oportunidade e o significado de um gesto coletivo, não para colocar em paz a própria consciência, mas para testemunhar visivelmente o espírito de desapego. Existem gestos que são mais apologéticos que discursos. Há a necessidade de assemelhar-se aos primeiros sucessores dos apóstolos que viviam pobremente e recusavam toda honra. Os bispos melquitas católicos, reunidos em sínodo ao redor do Patriarca Maximus IV, já entraram em ação. Em um documento oficial procuraram se desfazer de tudo que é ostentação, riqueza, triunfalismo. (DC, 1967, 1.028)

Uma família católica francesa, em nome de outras famílias (uma dezena) escreveu uma carta aos padres e experts do Concílio. Sobre a pobreza disse a missiva:

Imitando seu mestre, o apóstolo Pedro dizia: -- “Eu não tenho nem ouro e nem prata, mas o que tenho eu te dou”. O sucessor de Pedro e seus discípulos podem repetir essas palavras em 1965? Como se pode falar de pobres se o acúmulo de bens, de títulos, de vestes luxuosas, de palácios, de estilo de vida dos príncipes da Igreja, mesmo se eles não vivem luxuosamente, são uma ostentação de riquezas? Essas riquezas fazem pensar no tempo de Jesus, quando expulsou os vendilhões do templo, enquanto padres pobres e, em parte, porque pobres, não encontram dificuldade em testemunhar o seu amor para seus irmãos. (DC, 1967, 1072)

Dom Helder Câmara, em uma Conferência sobre “Aquilo que o Concílio não pode dizer”, afirmava:

⁷ *A tastoni* = às apalpadelas, às cegas.

O subdesenvolvimento põe a América Latina e todo o terceiro mundo em uma situação indigna da pessoa humana, o que constitui uma verdadeira injúria à Criação. No interior da América Latina cristã, amanhã, a revolta anticristã será inevitável se hoje, no momento da opressão e da escravidão, a Igreja pecar por omissão.⁸

Um grupo de bispos anônimos se empenha em dar testemunho de uma vida de extrema pobreza. Eis alguns de seus empenhos:

Nós procuraremos viver segundo o nível de vida ordinário de nossas populações quanto à habitação, alimento, meios de comunicação e tudo que lhe é conexo. Nós renunciaremos para sempre à aparência e à realidade da riqueza, especialmente nas vestes e nas insígnias. Nós não teremos propriedades, nem imóveis, nem móveis, nem contas em banco ou coisa semelhante a título pessoal. (DC, 1967, 1121)

Tudo isso é um pequeno sinal de um grande movimento que se fará na Igreja: o retorno à verdadeira “igreja dos pobres”, ou melhor, à igreja pobre. A aprovação do Concílio aos padres operários é a chave de volta do apostolado nos ambientes populares. Deve-se agora encontrar o quanto antes os meios para fazer-se presente entre os que estão em via de desenvolvimento no terceiro mundo. É lá que será vencida ou perdida a batalha decisiva da Igreja de nosso século.

No solene encerramento do Vaticano II, Paulo VI dirigiu uma mensagem também aos operários:

Do amor da Igreja por vocês, trabalhadores, queremos ser também nós, juntos, testemunhas. A Igreja é vossa amiga. Tendes confiança nela. Tristes mal entendidos, no passado, mantiveram frequentemente a desconfiança e a incompreensão entre nós. Tanto a Igreja quanto a classe operária sofreram com isso. Hoje é a hora de reconciliação e a Igreja do Concílio vos convida a celebrá-la sem segundos pensamentos.

⁸ Câmara, *Quel che il Concilio non há potuto dire*. IDOC, 1966, dossiê 66-2.

Quero, agora, antes de apresentar a pobreza nos documentos conciliares, fazer uma síntese dos pontos salientados no Concílio ou em ambiente conciliar, sobre a Igreja dos Pobres a serviço dos pobres. Porque esse argumento teve tal acolhida entre os padres? Responderei com as mesmas palavras deles, quase todas já expostas antes.

Motivos teológicos

- “Uma grande atração, em nosso tempo, para viver mais autenticamente o Cristo pobre e operário, para viver o Evangelho”. (Gauthier)

- “Identificação de Jesus com os pobres”. (Jean Guyot)

- “O liame entre a Igreja e o mundo capitalista até nos países subdesenvolvidos”. (Helder Câmara)

- “O não abandonar os pobres ao marxismo”. (Gracias)

- “União íntima que existe entre a presença de Cristo na Igreja e a presença de Cristo nos pobres”. (Lercaro)

- “A eminente dignidade dos pobres enquanto membros privilegiados da Igreja”. (Boillon)

- “Os pobres, por direito evangélico estão ligados à Igreja”. (Paulo VI)

- “Os pobres são os sinais da presença de Cristo na Igreja”. (Gerlier)

- “Evangelizar os pobres é um sinal evidente da vinda do reino de Deus”. (Antigo Esquema 13)

- “Nós seremos julgados pela nossa atitude em relação a eles”. (Gerlier)

- “Os ricos não entrarão no reino dos céus” (Boillon).

Motivos Pastorais e Sociológicos

- “A pobreza é o melhor testemunho do Evangelho ao mundo”. (Marty)

- “É uma questão de vida ou de morte para a Igreja”. (Maximus IV)
- “Desse problema dependerá, de modo notável, o sucesso do Concílio, ao menos diante dos não-crentes”. (Gerlier)
- “O escândalo da apresentação triunfalista, senhoril e luxuosa do episcopado, da Liturgia, do Vaticano”. (Laurentin, Boillon)
- “O significado ecumênico da pobreza na luta contra a miséria”. (Huyghe, Martin)
- “A pobreza é uma condição de diálogo”. (Häring)
- “A situação dos países subdesenvolvidos”. (João XXIII, Hélder Câmara)
- “A fratura entre a Igreja e o mundo operário”. (Mercier, Hankim)
- “Fratura entre o mundo não-cristão e o mundo cristão: um bem estante; o outro, na maior parte, pobre”. (Mercier)
- “O risco de a Igreja ser cortada do terceiro mundo”. (Mercier)

Até aqui vimos o que se falou no Concílio sobre a pobreza. Agora vamos ver, esquemática e resumidamente, o que o Concílio falou sobre a Igreja dos pobres a serviço dos pobres. Veremos, então, o que conseguiram oficialmente os esforços e as intervenções dos padres da “Igreja dos pobres”.

A pobreza enquanto doutrina

Uma Igreja pobre e dos pobres: “Cristo consumou a obra da redenção na pobreza e na perseguição; assim a Igreja é chamada a seguir o mesmo caminho, afim de comunicar aos homens os frutos da redenção. (...). Cristo foi enviado pelo Pai para evangelizar os pobres, sanar os contritos de coração” (Lucas, 4, 18). Semelhantemente a Igreja cerca de amor todos os afligidos pela fraqueza humana, reconhece mesmo nos pobres e sofredores a imagem de seu fundador, pobre e sofredor. Faz o

possível para lhe mitigar a pobreza e neles procura servir a Cristo. (*Lumen Gentium* – LG, 8) ⁹

A alegria da Igreja por encontrar em seu meio homens e mulheres que seguem mais estreitamente a mensagem do Salvador, aceitando a pobreza na liberdade dos filhos de Deus (L.G., 42).

A pobreza é para todos. O cristão agradece ao Benfeitor os objetos criados e usa-os na pobreza e na liberdade de espírito. (*Gaudium et Spes* - G.S., 37) ¹⁰

a). Para os Religiosos: A pobreza deve ser cultivada diligentemente; deve exprimir-se em formas novas, se necessário; não basta submeter-se aos superiores, é necessária uma pobreza de fato e de espírito. (*Perfectae Caritatis* – P.C., 13) ¹¹

b). Para os Presbíteros: São convidados a abraçar a pobreza voluntária, que mais os assemelhará a Cristo; evitar cobiça e aparência de comércio; convite ao uso comunitário dos bens. (P.C., 17)

c). Para os cristãos que participam ativamente no atual desenvolvimento socioeconômico e lutam pela justiça e caridade: fiéis a Cristo e ao Evangelho, impregnem toda a sua vida espiritual e social das bem-aventuranças, destacando-se a pobreza. (G.S, 72)

Observações: 1). Falta um convite explícito aos bispos, antes tidos como príncipes da Igreja, a viver mais profundamente a pobreza;¹² 2). São poucas as citações bíblicas a respeito dos pobres em sua dignidade e em seu lugar no reino de Deus.

⁹ *Lumenn Gentium* = Documento do Vaticano II.

¹⁰ *Gaudium et Spes* = Documento do Vaticano II.

¹¹ *Perfectae Caritatis* = Documento do Vaticano II.

¹² Cito uma vez mais a afirmação de Pe. Häring: “A pobreza é uma condição de diálogo. ... Não é uma bela espiritualidade para vocações especiais. É uma estreita obrigação moral para os bispos; porque os bispos receberam a plenitude do sacerdócio, eles têm o privilégio da pobreza total. É uma obrigação para os bispos, doutro modo este Concílio seria um falimento. (DC, 1967, 616)

A Pobreza na Pastoral

A Igreja deve apresentar-se como pobre para testemunhar Cristo ao homem atual, principalmente ao pobre e ao operário. “Presbíteros, bispos, evitem toda aparência de riqueza e vaidade; tudo o que possa afastar os pobres de si, pois como Cristo sois enviados para evangeliza-los”. (*Presbyterorum Ordinis* – P.O., 17) ¹³

“Evangelizar os pobres é um sinal messiânico do Reino de Deus” (Lucas, 4,18). “Os presbíteros aceitem como confiados a si de modo particular os pobres e os mais humildes”. (P.O., 6; *Christus Dominus* – C.D., 13) ¹⁴

Para melhor viver entre os pobres e o mundo operário, foi permitido que os sacerdotes - onde é vantajoso e com a aprovação da competente autoridade – dividam a sorte deles nos trabalhos manuais. Foi aprovada a reforma no sistema benéfico (P.O., p. 20). Criem-se ou apoiem-se os institutos de previdência para sacerdotes. É um meio de olhar o futuro sem ansiedade e praticar a pobreza com um sentido evangélico mais ardoroso (P.O., p. 21). Os institutos religiosos são convidados a dar um testemunho coletivo de pobreza (P.C., 13). Evitem toda manifestação de luxo exagerado e acúmulo de bens. (P.C., 13). A Igreja pobre apresentando-se realmente como pobre, deve lutar para ajudar os pobres a resolverem seus problemas. É a pobreza em função da justiça social.

Escândalos de nossos tempos

- “Nações de nome cristã, que nadam em abundância de bens temporais, enquanto outras estão despojadas do necessário”. (G.S., 88)

¹³ *Presbyterorum Ordinis* = Documento do Vaticano II.

¹⁴ *Christus Dominus* = Documento do Vaticano II.

- “Multidão sofrendo a falta das coisas absolutamente necessárias, enquanto alguns, mesmo em regiões menos desenvolvidas, vivem na opulência ou desperdiçam bens”. (G.S, 63)

- “A corrida armamentista que lesa intoleravelmente os pobres”. (G.S., 81)

- “A maior parte do mundo se debate em tão grande penúria que o próprio Cristo, nos pobres, como que em alta voz clamam pela caridade de seus discípulos”. (G.S., 88)

- “As condições degradantes do trabalho, que reduzem os operários a mero instrumento de lucro, contradizem sobremaneira a honra do Criador”. (G.S., 27; 64)

- Todos unidos contra uma situação infra humana: “É uma obrigação de todo o povo de Deus e exemplo dos bispos” (G.S., 88;99); “A ação caritativa da Igreja nos dias de hoje deve atingir todos os homens e todas as necessidades”(*Apostolicam Actuositatem* – A.A., 8); “Associar-se aos esforços dos povos que procuram com afincos melhorar as condições de vida e firmar a paz no mundo, combatendo a fome, a ignorância, as doenças”. (*Ad Gentes* -Ad. G., 12).¹⁵

- “Essa obrigação impõe-se em primeiro lugar aos homens e aos povos que vivem em prosperidade” (A.A., 8); “O direito dos miseráveis (de extrema necessidade) é procurar o necessário para si junto às riquezas dos outros”. (G.S., 69).

- “Satisfaça-se em primeiro lugar as exigências da justiça, para que não se dê como caridade o que já é devido a título de justiça”. (A.A., 8)

- Aos Padres da Igreja: “Deve-se socorrer os pobres não somente com o que lhes é supérfluo, mas também com o essencial”. (G.S. 69; 88)

- “A caridade deve ser desinteressada”. (A.A., 8)

- “A cooperação entre os cristãos no resolver os problemas de nosso tempo abre o caminho ao ecumenismo”. (G.S., 88; 92)

¹⁵ *Apostolicam Actuositatem* e *Ad Gentes* são documentos do Vaticano II.

- “Os religiosos contribuem com algo de seus próprios bens para as demais necessidades da Igreja e para o sustento dos pobres, a quem devem amar nas entranhas de Cristo”. (P.C., 14)

- “Merecem especial louvor e apoio os cristãos, sobretudo jovens, que se oferecem espontaneamente para prestar auxílio a outros homens e povos”. (G.S., 88; Ad. G., 41; A.A., 22)

Vimos nesta primeira parte o que se falou no Concílio e o que o Concílio falou sobre o testemunho de pobreza da Igreja no mundo atual. Resumindo podemos detectar 3 pontos: ser pobre; viver pobremente entre os pobres; lutar com os pobres para a promoção humana. Tentaremos nos outros tópicos aprofundar estes 3 aspectos a partir do Evangelho e dos Documentos do Vaticano II.

II – Uma Igreja Pobre e dos Pobres (Parte Doutrinal)

“Mas assim como Cristo consumou a obra da redenção na pobreza e na perseguição, assim a Igreja é chamada a seguir o mesmo caminho afim de comunicar aos homens os frutos da salvação”. Cristo Jesus mesmo tendo a condição divina, despojou-se a si mesmo, assumindo a condição de servo” (Paulo, *Filipenses*, 2,6) e por nossa causa “fez-se pobre, embora fosse rico” (Paulo, *2 Coríntios*, 8,9); da mesma maneira a Igreja, embora necessite dos bens humanos para realizar a sua missão, não foi instituída para buscar a glória terrestre, mas para proclamar, também pelo seu próprio exemplo, a humildade e a abnegação. Cristo foi enviado pelo Pai “para evangelizar os pobres, sanar os contritos de coração”. (...), “procurar e salvar o que tinha perecido” (Lucas, 4,1; 19,10). Do mesmo modo a Igreja cerca de amor todos os afligidos pela fraqueza humana e reconhece nos pobres e sofredores a imagem de seu fundador, pobre e sofredor. E deve fazer o possível para lhes mitigar a pobreza e neles procurar servir a Cristo. (L.G. 8)

A Igreja é uma coisa única com Cristo, é seu prolongamento vivo e atuante, é o sacramento vivificante de Cristo, é o corpo místico de Cristo. A sua missão neste mundo é a missão de

Cristo, a sua razão de ser é Cristo. Seu ponto de referência é Cristo e é nesse modelo humano-divino que ela deve se espelhar sempre; e, se notar qualquer mácula, ruga ou defeito, deve eliminá-los, para que de um modo sempre mais perfeito se conforme a Ele.

Cristo realizou a redenção na pobreza (L.G. 8). Muitos padres conciliares constatando certas aparências de riqueza, de luxo, de coalisão com os poderosos e ricos deste mundo, quiseram livrá-la dessa chaga e fazê-la resplandecer pela pobreza, pois a conformidade mística da Igreja a Cristo impõe a conformidade da pobreza da Igreja à pobreza de Cristo. Nós devemos examinar qual é exatamente aquela pobreza da Igreja capaz de dar-lhe a conformidade a Jesus de Nazaré; pois existe muitas maneiras de praticar a pobreza, mas aquela da Igreja não pode ser outra que a de Cristo.

Jesus o Pobre

“Vós conheceis a bondade de Nosso Senhor Jesus Cristo. Sendo rico se fez pobre por vós, afim de vos enriquecer pela pobreza: (Paulo, *2 Coríntios*, 8,9). “Sendo de condição divina (...), aniquilou-se a si mesmo, assumindo a condição de escravo” (Paulo, *Filipenses*, 2,6). Cristo, já em sua encarnação, para se tornar um homem em tudo semelhante aos outros homens, exceto no pecado, se despoja da dignidade e glória que possui por direito como filho de Deus. Esse despojamento inicial será seguido de um despojamento ainda mais radical: “humilhou-se a si mesmo, tornando-se obediente até a morte, e morte de cru!”. (Paulo, *Filipenses*, 2,8)

Jesus nasceu e viveu pobremente

Nasce em um pequeno país dominado pelos romanos, de uma família pobre, em uma manjedoura, “porque não havia lugar para eles na hospedaria” (Lc. 2,7); nasce em ambiente de

pastores, gente pobre, desprezada; apresentaram-se ao templo com a oferta dos pobres: um par de rolas e dois pombinhos (Lc. 2,24); encontra-se entre aqueles que os grandes querem matar para salvar uma posição pessoal, entre aqueles que devem fugir para uma terra estrangeira. Cresce em uma cidadezinha desprezada, da qual se perguntava se podia sair gente boa de lá.

Filho de um carpinteiro de Nazaré (Mt. 13,55), Jesus quis passar a sua infância na obscuridade e na pobreza e quando chegou na idade de trabalhar, ele também se fez carpinteiro, ganhando seu pão do trabalho de suas mãos, como um operário. “Não é ele o carpinteiro, o filho de Maria?” (Mc. 6,3). A sua pobreza durante sua vida operária foi a pobreza de um trabalhador. Assim ele se tornou solidário à imensa massa de homens, pobres e operários.

Durante sua vida apostólica, Jesus não abandonou seu ideal de pobreza: “As raposas têm suas tocas e as aves do céu seus ninhos, mas o Filho do homem não tem onde repousar a cabeça” (Mt. 8,20). Não tinha nada que é seu, exceto uma caixa comum com os discípulos, alimentada por alguns amigos mais providos, entre os quais algumas senhoras (Lc. 8, 3). A pregação é um trabalho e o operário merece o seu pagamento. A bolsa comum servia também para ajudar os pobres. (Jo. 13, 29)

A pobreza de Jesus não consistia no desprezo dos bens terrestres, num ascetismo exagerado, num rancor de classes, nem numa imprevidência temerária. Mas consistia essencialmente em uma atitude de dependência total em relação ao pai e de confiança absoluta em sua bondade infinita.¹⁶

Quanto à pobreza de Cristo em sua paixão e morte, Paulo sublinha o despojamento das prerrogativas divinas (*Filipenses*, 2,7), enquanto os evangelistas insistem sobre seu despojamento material: foi privado de suas vestes (Mc.15,24). À sua mãe, não podendo dar-lhe nada, pede ao discípulo amado que a receba

¹⁶ HUMBERT, *L' attitude de premiers chretiens devant les biens temporels*, 1966, p. 227.

junto dele (Jo. 19, 25-27). E morto, é colocado no sepulcro de um amigo. (Mt. 27,59)

Jesus pobre e os Pobres

Cristo foi enviado pelo Pai para “evangelizar os pobres, amar os contritos de coração” (Lc. 4,18), “procurar e salvar o que tinha perecido (Lc. 19, 10 e L.G. 8). “Bem-aventurados vós que sois pobres, porque vosso é o Reino de Deus” (Lc.6,20). Quem são os pobres?

No Antigo Testamento a palavra mais importante da qual originou-se o conceito “pobre” é “ani”, que significa “curvo, inclinado” e tem o sentido de dócil, obediente, oprimido, limitado, privado de bens e de poder, sem direito, sem capacidade de influenciar. Próxima à “ani” encontramos uma forma mais antiga e num segundo sentido, “anaw”, que, além do significado de pobreza como condição real, indica também uma atitude: aquela de dar-se, de ter-se em pouca conta, de humildade, de tranquilidade, de abandono.

Temos, pois uma graduação de significados, sendo o primeiro a ausência de posse, ao qual se unem as suas causas: a doença, a esterilidade, o ser órfão, o isolamento, a desgraça, o sentir-se dominado pelos poderosos, com tudo o que segue: ser privado de influência, de direitos, ser oprimido, desprezado. Deriva disso uma atitude que não se funda sobre a própria força e dignidade, mas procura proteção nos fortes, adaptando-se humildemente à situação existencial, aceitando-a com simplicidade e confiando na misericórdia dos outros.¹⁷

Deus vendo que os poderosos se aproveitam continuamente dos pobres, oprimindo-os e explorando-os, não pode deixar de não tomar o partido deles e exigir a justiça e ameaçar o orgulho dos opressores. (Cf. Amós, 5. 7-11; Isaias 3, 14-16; 10, 1-2; Jeremias, 5, 26-29)

¹⁷ Kahlefeld, H. *Il Regno di Dio è per I poveri*, 1966, p. 23.

Encontramos ainda um significado mais profundo e religioso do conceito “pobre” no Antigo Testamento. Israel é vista como pobre, oprimida, particularmente durante o cativeiro e, na sua impotência, não pode voltar-se senão a Deus para buscar conforto e salvação. Então os pobres em Israel são aqueles que consideram Javé como o seu único socorro e com profunda aspiração se abrem ao anúncio de suas promessas (Kahlefeld, *op. cit.*, p. 27). O Messias não vem descrito somente como o libertador dos pobres, mas como “pobre” ele mesmo (Zacarias, 9, 9), e como o “servo de Deus” (Isaias, 53). No Antigo Testamento, pois, vemos a predileção de Deus pelos pobres e pelos fracos.

A obra de Deus, canta Ana, mãe de Samuel, consiste em abaixar os poderosos e exaltar os humildes (I Samuel 2, 3-8). Maria, mãe de Jesus, a Serva do Senhor, repetirá a mesma verdade: “Saciou de bens os famintos e despediu os ricos de mãos vazias” (Lc. 1, 53)¹⁸. E Jesus reafirma a predileção pelos pobres: “Bem-aventurados vós que sois pobres, que tendes fome, que chorais”. (Lc. 6, 20)

Ele veio, segundo a profecia de Isaias (61, 1-3), para “anunciar a mensagem da alegria aos pobres”. “Ide e contai a João o que ouvistes e o que vistes: os cegos veem, os coxos andam, os leprosos são limpos, os surdos ouvem, os mortos ressuscitam, o Evangelho é anunciado aos pobres”. (Mt. 11, 4-5; Lc. 4, 18)

Não existe no Evangelho traço do termo abstrato “pobreza”, mas os “pobres” são anunciados noventa vezes¹⁹ (CPC, 14). Os pobres, principalmente em Lucas, são aqueles que não possuem o necessário, que estão materialmente famintos. Trata-se de pobres efetivos. Assim como o “Ai dos ricos” é para os ricos efetivamente. Que se trata verdadeiramente de ricos e pobres no sentido material e que os destinos deles mudarão no

¹⁸ Portanto no A. T. o conceito de pobreza começa pela simples indignação, pela miséria, pelo desamparo (atitude existencial), passa pela atitude moral de humildade e de esperança na misericórdia dos ricos e chega a uma piedade religiosa que coloca em Deus toda a sua esperança (Atitude Religiosa).

¹⁹ Gauthier, *La Chiesa dei poveri e il Concilio* – CPC, 1966, p. 14.

dia do juízo, podemos constatar pela parábola do “Rico epulão e do pobre Lázaro”. (Lc. 16, 19-31)

É certo que em nome do Evangelho não se pode canonizar a falta de bens necessários para que o homem possa viver como homem, ou seja, a miséria. Antes, ele incita-nos a superá-la pela ajuda efetiva aos pobres²⁰. Porém é uma ilusão entender os pobres aos quais Cristo veio anunciar a Boa Nova no sentido apenas “espiritualista” ou religioso.

Pe. Benoit entende a palavra “pobres” em um sentido amplo, mas realista: não somente aqueles que não têm dinheiro, não somente os homens piedosos, humildes e confiantes em Deus (como vimos no A.T.), mas todos os homens infelizes e miseráveis, doentes, desgraçados no corpo e no espírito, os desprezados, os de má fama e, bem entendido, os pecadores.²¹ Basta observar a quais homens Jesus se dirige normalmente, para saber quais são os pobres, pois ele veio “para anunciar a mensagem de alegria aos pobres”(Isaias, 61, 1-3).

- Notamos inicialmente a união entre Jesus e o povo, a gente simples. Foi batizado junto com o povo (Lc. 3, 21). O povo pende de seus lábios: “Existe alguma autoridade ou fariseu que acreditam nele? Mas esse povinho que não conhece a lei é maldito” (Jo. 7, 48-49). Os grandes, os sacerdotes, os nobres, têm medo de aprisioná-lo por causa do povo. Assim combinam-se para comprometer o povo contra ele diante de Pilatos; “Ele excita o povo à revolta” (Lc. 23, 2-5). O povo tem medo, o nega como Pedro, mas depois, como Pedro, volta e no caminho do Calvário o segue em massa (Lc. 23, 27), pois era um deles que tinha sido condenado. Um homem do povo, que voltava do campo, é detido e obrigado a carregar a cruz atrás de Jesus (Lc. 23, 26). O povo olha Jesus crucificado (Lc. 23, 25) e retira-se

²⁰ A pobreza social já no Antigo Testamento era um escândalo. O homem responsável pela natureza, pelo progresso humano, deve superá-la. A legislação do Povo de Deus previa isso. Cf. Gonzalez Ruiz, *Povertà evangélica e promossione umana*, 1967, p. 42-44.

²¹ Benoit, *L'Evêque dans l'Eglise du Christ*, 1963, p. 360.

batendo no peito (Lc. 23, 48). Lucas ressalta a união entre Jesus e o povo contrastando-a com a atitude dos chefes que, ao contrário, “escarneciam de Jesus”. (23,35)

- Durante sua vida apostólica, um grande número de doentes – cegos, surdos, mudos, paralíticos, leprosos, endemoniados o procuraram e foram curados por Ele.

- A criança frágil, necessitada dos outros, é o tipo do verdadeiro pobre segundo o pensamento de Deus, pois o reino de Deus é “daqueles que são semelhantes a elas” (Mc, 10, 15) e o reino de Deus é dos pobres (Mt. 5, 3).

- Os pecadores não são os sãos que precisam do médico, mas os doentes: “Não vim para chamar os justos, mas os pecadores” (Mc. 2, 7). O pecador, desprezado pelos homens piedosos, considerado como inimigo de Deus, Jesus os enumera entre os pobres, os necessitados, aos quais se deve levar a mensagem de salvação.

- O grupo dos discípulos, que tinha abandonado tudo para seguir Jesus, privado do poder aos olhos do mundo, porque vivia sob a lei do Messias, que no mundo não tinha poder, é destinado a viver pobremente, a sofrer perseguições, desprezos e a morte, como o mestre.

Pobreza de espírito

O conceito de pobreza que em Lucas tem um sentido concreto, em Mateus recebe uma progressiva interiorização e espiritualização, revelando melhor sua universalidade. A pobreza do espírito não depende da sorte que diz respeito a cada um, como a pobreza do corpo, mas é escolhida livremente. Não se leva em consideração somente os homens privados de bens e de direitos – este é um grupo limitado de pessoas, que por sinal é muito grande –, mas se refere a todos que querem ser discípulos de Cristo. Portanto, o Senhor não se limita a oferecer uma esperança àqueles que são pobres no sentido material, mas

indica qual seja a condição imprescindível para entrar nos reinos dos céus. (Mt. 5, 3)

Porém é ilusória uma pobreza de espírito que não seja uma pobreza efetiva. Uma disposição espiritual, segundo a mentalidade bíblica e a natureza das coisas, tende a se traduzir sempre em um comportamento prático, sobretudo em se tratando de bens deste mundo, onde o Senhor exige um despojamento efetivo.²²

Assim sendo, as duas formulações das bem-aventuranças (Mt. 5,3 e Lc. 6,20) são equivalentes. Mateus aprofunda o conceito, duplicando-o aos que aceitam voluntariamente a pobreza, mas supõe Lucas necessariamente.²³

A grande novidade introduzida por Cristo no conceito de pobreza do Novo Testamento foi o da pobreza aceita e voluntária por causa do Reino de Deus. Examinaremos isso mais adiante. Apesar de o conceito “pobre” ter um significado amplo, em nosso estudo nos limitaremos a duas características:

- Pobre enquanto lhe falta o necessário para viver e para realizar sua dignidade humana. Essa pobreza deve ser superada, pois é contra o plano salvífico de Deus;

- Pobre enquanto aceita a pobreza (não a miséria) por amor de Cristo e dos homens. É a pobreza evangélica; ela supõe grande confiança na Providência, disponibilidade interior completa em relação aos bens criados e, ao mesmo tempo, apreciação positiva dos mesmos e empenho para servir a todos os homens.

Dignidade dos Pobres

Aos pobres efetivos, reais, concretos, que sofrem a fome, a sede, que são perseguidos, que estão nus, doentes, perseguidos

²² Hayen, A. e Règamey, P. R. *Eglise et Pauvreté*, 1965, p. 96.

²³ Gonzalez Ruiz (op. cit., p. 42-44) interpreta a expressão “Pobre de espírito” de acordo como Isaias 66,2 e com o linguajar frequente dos salmos e profetas. “Pobre de espírito” para ele significa “aquele que tem consciência de sua pobreza”

e presos, com os quais Jesus quis se identificar (Mt. 25, 31-46). Daí a dignidade, a grandeza, a nobreza deles, ainda que não saibam e ignoram essa verdade. O pobre é como o sacramento de Cristo. Pe. Mercier tenta precisar essa presença de Cristo nos pobres: “Cristo está presente nos pobres de diversas maneiras:

Como um apelo ao amor fraterno, desinteressado, para que faça seus sofrimentos dos pobre; Como um sinal que evoca a pobreza radical do homem diante de Deus, sobretudo do homem rico que deveria ver no pobre, vítima material do pecado do mundo, a imagem de sua alma, assim desfigurada pelo pecado e agarrada à riquezas; Como uma imagem privilegiada daquilo que foi Jesus em nosso meio; Como um juiz que denuncia com sua própria pobreza todo farisaísmo e que não deixará nunca tranquila a Igreja, até a volta de Cristo, porque “pobres sempre haveis entre vós”.²⁴

Nosso Senhor, esposando a pobreza, elevou de tal maneira o pobre em dignidade, que ele não poderá jamais descer de seu pedestal.²⁵

A Igreja Pobre

“Da mesma maneira, a Igreja, embora necessite de bens para executar sua missão, não foi instituída para buscar a glória terrestre, mas para proclamar, também pelo seu exemplo, a humildade e a abnegação” (L.G. 8). A Igreja é o prolongamento de Jesus na terra; deve, pois, continuar também sua vida pobre.

A Igreja não é só hierarquia, mas é todo o Povo de Deus. É todo o Povo de Deus que, pobre como o Povo de Deus da Antiga Aliança, deve ser o sinal sensível de Cristo-pobre, que salva os homens na pobreza.

²⁴ Gauthier, *La Chiesa dei poveri e il Concilio* – CPC, 1966, 98.

²⁵ Bernanos, *G. Diário di un Curato di Campagna*, 1965, p. 57.

Pobreza do Homem Apostólico

O Concílio Vaticano II salientou bem a verdadeira natureza dos bispos: são sucessores dos apóstolos, são eles mesmos homens apostólicos (L.G., III). O Papa, sucessor de Pedro e os bispos, sucessores dos apóstolos, são chamados, como os apóstolos, a viver mais de perto a pobreza de Cristo.

Como os apóstolos viveram a pobreza de Cristo? Abandonaram o “ganha-pão” habitual para seguirem o Mestre em sua missão (Mc. 1, 18-20; 2, 14; Mt. 4, 20-22; 9, 9; Lc. 5, 11, 28); devem partilhar a mesma condição de vida do Mestre. (Mt. 8, 19-22; Lc. 9, 57-60)

Inteiramente consagrados à pregação do Reino, os apóstolos devem dar prova de uma completa disponibilidade quanto aos bens temporais; devem confiar muito na Providência que os assistirá diretamente ou por meio das pessoas evangelizadoras (Mc. 6, 8-11). Uma caixa em comum servia- os. Pedro atesta sua real pobreza em relação aos bens deste mundo: “Eu não tenho nem ouro e nem prata ...”. (Atos dos Apóstolos, At. 3,6)

Paulo também vive pobremente para poder anunciar a Boa Nova aos pagãos. Trabalhava dia e noite para não ser de peso aos tessalonicenses e pregar-lhes o Evangelho (I Tes. 2,9; II Tes. 3,8). Entre os direitos que lhe compete como apóstolo, Paulo salientava aquele de viver em dependência das comunidades, o qual ele renunciou para não criar nenhum obstáculo à pregação da palavra de Deus. (I Cor. 9, 12)

Aos Coríntios exaltados e orgulhosos, Paulo apresenta a condição de pobreza dos apóstolos: “Deus nos tem colocado na última classe dos homens ... estultos, fracos, desprezados, padecemos fome, nudez, sede; não temos moradia certa, fatigamo-nos trabalhando com nossas próprias mãos”. (I Cor. 4,9-12; II Cor. II, 27)

Paulo acentua também a grande riqueza de sua pobreza: “Somos julgados indigentes ainda que enriquecemos a muitos; como nada tendo e tudo possuindo” (II Cor. 6, 10). Não concebe

a pobreza como um bem em si, nem como um ideal ascético, mas sempre em função de seu ministério.

Paulo teve certamente em mãos grande soma de dinheiro proveniente de coletas, seja de dons particulares, seja de seu trabalho, mas as obrigações que ele tinha assumido em relação aos pobres de Jerusalém, como também suas numerosas viagens e estadias nas localidades onde anunciava a palavra sem nada exigir dos neo-convertidos, fizeram dele um pobre real, que prova frequentemente a miséria, o frio, a fome, a nudez, colocando em perigo muitas vezes a própria vida (Gal. 4, 13; II Cor. 4, 26; 11, 23-26; Filip. I, 13; Col. 4, 10-18). Depois de Cristo, do qual ele quis participar dos sofrimentos e das marcas de sua paixão (Gal. 6, 17; II Cor. 4, 10) ele permanece como o modelo ideal de todos os pregadores do Evangelho (Humbert, op. cit, p. 232). Nos Atos dos Apóstolos (20, 33-35) Paulo apresenta um Programa de Vida aos que são chamados para conduzir o Povo de Deus:

De ninguém cobicei prata, nem ouro, nem vestes. Vós mesmos sabeis; estas mãos proveram às minhas necessidades e às de meus companheiros. Em tudo vos tenho mostrado que assim, trabalhando, convém acudir aos fracos e lembrar-se das palavras do Senhor Jesus: há mais felicidade em dar que em receber.

Da pobreza do homem apostólico deve participar não somente os sucessores dos apóstolos, mas todos aqueles que receberam o carisma de missionários e que são enviados, como Paulo e Barnabé (At. 13, 2-3) a levar o nome do Senhor em todos os ambientes humanos até os confins da terra: sacerdotes, religiosos e leigos; homens e mulheres.

O Cristão Pobre

Mas a pobreza não é só para o homem apostólico. A famosa afirmação do Senhor ao jovem rico – “Se tu queres ser perfeito ...” (Mt. 19, 21) – deve ser interpretada em todo o seu contexto

evangélico ²⁶. À primeira vista (e note-se que a maior parte dos exegetas até ultimamente tinham interpretado assim) o convite a uma pobreza voluntária parecia ser apenas um conselho de perfeição, de ascetismo, como algo além do dever próprio do cristão. Ao invés disso é para todos os que querem seguir Cristo, para todos os cristãos. Somente em Mateus (19, 16-22) o abandono das riquezas e o seguir Cristo se apresenta como um convite à perfeição. Em Marcos (10, 17-22) e em Lucas (18, 18-29) o abandono das riquezas e o seguir Cristo são condições para a salvação.

Examinando outros textos de Lucas sobre a renúncia aos bens vemos que a exigência da pobreza é para todos. Quem quiser ser discípulo de Jesus deve renunciar todos os seus bens em favor dos pobres (3, 34; 12,33; 14,12-14, 33). Examinando também outros textos de Marcos, vemos a mesma realidade. Assim se se deve estar prestes a “levar a sua cruz”, a “renunciar a si mesmo”, a “perder a vida por amor de Cristo e do Evangelho” (8,34-38), com muito mais razão se deve estar disposto a sacrificar os bens temporais.

As palavras do Senhor ao jovem rico em Mateus marcam uma passagem da ordem antiga, em que o jovem observa os mandamentos, à ordem nova, messiânica, escatológica, passagem esta evidentemente deixada à liberdade de cada um (Se queres ...). A tendência à perfeição não é um conselho, mas é um dinamismo mesmo da nova Lei: “Sede perfeitos, assim como vosso Pai Celeste é perfeito” (Mt. 5,8). A perfeição não é um privilégio de uma elite, é condição para todos os que querem seguir a Cristo. A nova lei em nosso contexto vem completar a antiga em dois pontos principais: “abandono radical das riquezas e seguir a Cristo”.

²⁶ A propósito desta pericope, consultar Benoit, P. *L'Évangile selon Saint Mathieu*, 1961, p. 31.

Pe. Humbert, depois de examinar mais profundamente a função dos bens temporais e a pobreza voluntária, à luz do Novo Testamento, chega às seguintes conclusões:

a) – A sentença sobre o abandono radical dos bens impõe a todos um desapego interior absoluto, um estado de disponibilidade completa em relação aos bens;

b) – Em tempo de perseguição todo cristão deve sacrificar seus bens temporais antes que renegar a Cristo. Na Igreja primitiva este foi o caso particular dos membros da comunidade à qual foi enviada a epístola aos Hebreus (Cf. Heb. 10, 34);

c) – Em tempo normal o desapego efetivo é igualmente exigido a todos, mas a forma pode variar segundo a diversidade de dons recebidos e as obrigações de cada um no seio da comunidade. Uma é a pobreza do homem apostólico, o qual, para se consagrar totalmente à pregação do Evangelho, renuncia uma vez por todas aos bens deste mundo; outra é a pobreza de um pai de família, o qual, por dever e por caridade, deve sustentar mulher e filhos;

d) – A regra suprema do despojo efetivo é a caridade. É ela que dá ao cristão a verdadeira ciência e intuição de lhe permitir, em cada circunstância, escolher o melhor (Filip. 1, 9). Sendo ela sem limites, pode promover generosidades sempre maiores.²⁷

Portanto não somente os religiosos, que se obrigam com o voto de pobreza, mas também os padres e os leigos, são convidados a viver pobres autêntica e realmente. Os religiosos, em particular, para melhor testemunharem a pobreza de Cristo em nossos dias, devem primeiramente viver a mística da própria vocação, segundo a finalidade particular de sua Congregação ou ordem. Em seguida, participando plenamente da vida da Igreja, que se apresenta “pobre e serva” (Vat. II), colocarem-se a serviço dos pobres, devotados à promoção deles.

Sua pobreza deve estar ligada ao dinamismo do amor e não ao legalismo, controlada pela obediência, como acontece em

²⁷ Humbert, *art. cit.*, p. 236.

muitíssimas casas religiosas. Devem ser pobres de espírito e de fato. A *Optatam Totius* convida explicitamente os sacerdotes a abraçar a pobreza voluntária que os tornará mais evidentes na semelhança com Cristo e mais disponíveis para o sagrado ministério²⁸. Este convite é mais evidente, pois o sacerdote, de certo modo, participa da vida apostólica e pastoral dos mesmos apóstolos, que tiveram como modelo Cristo-pobre.

Em conclusão, toda a Igreja, em todos os seus membros, em todas as suas manifestações, é convidada a dar um testemunho pessoal e comunitário, efetivo e real da pobreza de Cristo. Isto se ela quiser ser realmente a Igreja de Cristo. A pobreza vivida lhe protegerá contra a solidariedade aos ricos, que a afasta dos pobres; dar-lhe-á a liberdade de denunciar os ídolos da potência do mundo e lhe ajudará a não ceder às ilusões de uma catolicidade mais quantitativa que qualitativa; e lhe dará uma nova consciência de sua humildade diante de Deus e de sua missão de serviço. A pobreza permitirá à Igreja experimentar em seu apostolado a força do Evangelho e o poder da fé, conforme a palavra de Pascal: “Belo é o estado da Igreja quando não tem por sustentáculo senão Deus”.²⁹

O Cristão Rico

Os autores do Novo Testamento são muito claros em apresentar os perigos da riqueza e dos homens ricos. É muito difícil para eles a salvação (Lc. 1, 16-21). O homem rico se encontra em uma grande segurança; sua existência se fecha a Deus. O acúmulo de riquezas para si é loucura, pois a vida física de um homem não é assegurada pela quantidade de bens que possui. Deus o pode chamar a qualquer instante. A situação do rico é frágil e precária. (Jac. 1, 10)

²⁸ A propósito desta perícopé, consultar Benoit, P., *L'Évangile selon Saint Mathieu*, 1961, p. 31. A *Optatam Totius* é um dos Decretos do Concílio Vaticano II.

²⁹ Liège, A. *Eglise et Pauvreté*, 1965, p. 162.

São Paulo acentua o perigo das riquezas: “Aquele que ambiciona tornar-se rico cai na tentação e no laço do demônio e em muitos desejos inúteis e nocivos que arrastam os homens ao abismo da ruína e da perdição. Porque a raiz de todos os males é o amor ao dinheiro” (I Tim. 6, 9-10). Os ricos já receberam a sua consolação nesta terra: virão a ter fome (Luc. 6, 24-25). Um dia serão privados de seus bens, ou neste mundo ou no outro. Ao contrário do que acontece com os homens, Deus não tem em conta certos falsos valores humanos; assim Ele “saciou de bens os famintos e despediu os ricos de mãos vazias” (Lc. 2, 53). É muito difícil a conversão de um rico, tal o seu apego; não se convencerão nem mesmo se presenciassem a ressurreição de um morto. (Lc. 16, 31) ³⁰

Porém, ao lado de toda essa rigidez para com os que possuem, o Novo Testamento admite a existência de bons ricos: Assim José de Arimateia (Mc. 14, 42-46), as mulheres que assistem Jesus com seus bens (Lc. 8, 1-3) ou o rico chefe dos publicanos, Zaqueu, que promete dar metade de seus bens aos pobres (Lc. 19, 1-10). Paulo admite igualmente a existência de bons ricos e lhes dá a verdadeira orientação cristã:

Que não sejam orgulhosos e não ponham suas esperanças em riquezas incertas, mas em Deus, que nos dá, de forma abundante, todas as coisas para delas fruirmos. ... que façam o bem, que se tornem ricos em boas obras, que sejam generosos e liberais, reservando para si um sólido tesouro para o futuro, a fim de conquistar a verdadeira vida. (II Tes. 6, 17-19)

Lucas também orienta os ricos como devem se comportar para agradar a Deus. Recomenda-lhes vender os bens terrestres e dá-los aos pobres em troca dos bens imperecíveis dos céus (12, 36); colocar o *Mamon* da iniquidade em favor dos pobres para

³⁰ Gonzalez Ruiz fez um bom estudo dos motivos pelos quais a riqueza é condenada na Bíblia. Cf. op. cit., p. 63-77.

obter amigos que os introduza nos tabernáculos eternos (16,9)³¹, pois renunciando a amontoar riquezas egoisticamente e se despojando de seus bens em proveito dos pobres adquirem um tesouro diante de Deus. (12, 21)

Assim é apresentada a função dos ricos e das riquezas na doutrina cristã. As riquezas materiais são um dom divino e um meio de praticar toda sorte de generosidade, que proporcionam aos benfeitores múltiplas ações de graças e fervorosas orações por parte dos beneficiados (Paulo, 2 Cor. 9, 6; 15).

O Novo Testamento não indica um outro meio de converter em bênção a maldição da riqueza, a não ser colocá-la a serviço da “ágape” cristã (Mt. 25, 35). Viver em espírito de oblação, superando a tendência mesquinha que nos faz tratar as pessoas e coisas não conforme aquilo que são, mas somente enquanto úteis ou instrumentos de poder para nós.³²

A Igreja Pobre e os Pobres

“Cristo foi enviado pelo Pai para “evangelizar os pobres, sanar os contritos de coração” (Lc. 4, 18). De forma semelhante a Igreja deve cercar de amor todos os afligidos pela fraqueza humana e reconhecer nos pobres e sofredores a imagem de seu fundador (*Lumen Gentium* – LG. 8). Em face dos países subdesenvolvidos, a Igreja se apresenta tal como é e quer ser a Igreja de todos e particularmente a Igreja dos pobres. (João XXIII)

Nós temos que interpretar a mensagem evangélica de acordo com os sinais dos tempos, na história em que vivemos, pois depois da Encarnação, toda a história se fez *Kairós*, tempo de salvação. Um dos sinais de nossos tempos mais característico é o reconhecimento da excelsa dignidade de toda pessoa

³¹ *Mamon* é um termo, derivado da Bíblia, usado para descrever riqueza material ou cobiça.

³² Sobre esse tópico, consultar Feuillet, A. *Les riches intendants du Christ*, dans RSR 34, 1917, p. 30-54; Vattioni, *Mammona iniquitatis*, In *Augustinianum* 5 (1965), p. 379-386; Dupont, I. *Les Beatitudes. Le probleme litteraire. Le message doctrinal*. Bruges, 1954.

humana e a sensibilidade contra tudo o que a ofende. A Igreja, sinal perene de salvação para o mundo, que vive encarnada na história, não pode ser indiferente aos milhões de homens que sofrem a fome, que vivem em condições infra-humanas. Essa sub-humanidade quer se tornar parte verdadeira da humanidade e desafia a Igreja e olha com esperança para a Igreja, que se diz “cercar de amor todos os aflitos” (L.G. 8).

O Concílio que quis, sob a luz do Espírito Santo, refletir sobre o mistério da Igreja, não somente em função de suas orientações essenciais, mas por sua vinculação com vinte séculos de experiência e com a situação histórica em que vivemos, não pode deixar de constatar essa grande realidade: “A Igreja, como Cristo, é enviada a anunciar a mensagem da libertação aos pobres do mundo atual”. Pois se a Igreja é uma coisa só com Cristo, sua missão não pode ser senão a missão de Cristo, na realidade histórica em que vivemos.

Os pobres, dizia Gauthier, interrogam a Igreja. Responde-se a eles falando do “espírito de pobreza”. Porém eles esperam uma teologia do homem pobre, das imensas massas miseráveis. A pobreza como virtude moral ou como atitude espiritual interessa somente àqueles que, tendo já os bens deste mundo, querem conquistar também os do outro”. (CPC, 14)

Quem mais que os bispos, sucessores dos apóstolos, devem ser enviados ao povo dos Pobres? Pois a consagração deles outra coisa não é que uma participação na consagração de Jesus, o Messias, que foi enviado para evangelizar os pobres; e a sua consagração, sendo no fundo uma imolação, o constitui o Pobre por excelência, capaz de salvar a humanidade por meio de sua pobreza. Seu batismo não será somente o do Jordão, mas também o da Cruz. (Lc. 12, 50)

Os apóstolos deverão seguir esse caminho. Serão consagrados como Jesus, vítimas como Jesus. E como Jesus serão eles também enviados ao mundo. “Não peço que os tire do mundo ...; Como tu me enviaste ao mundo, também eu os envie ao mundo” (Jo. 17, 15-18). Assim os apóstolos e seus sucessores,

os bispos, não deverão afastar-se do povo. São consagrados para a humanidade, particularmente para a maior parte que é operária. São consagrados para viver e sofrer com o povo que deve ser salvo e isso não em razão de um método pastoral, mas em razão da própria consagração. Consagração, evangelização dos pobres, imolação de si mesmos, são as etapas sucessivas de um mesmo movimento de amor que através do episcopado e do sacerdócio, passa por toda a história da Igreja.

É pena que o decreto “Christus Dominus”, do Vaticano II, que trata dos bispos, não diz nada expressamente sobre a “evangelização dos pobres”, que é sinal por excelência da Igreja messiânica, da qual eles são os apóstolos por excelência. Mas é lógico que não só os bispos devem ser enviados para evangelizar os pobres, mas todo o Povo de Deus, toda a Igreja deve participar, conforme os dons e carismas, da mesma missão de Cristo. Mas esse ponto desenvolveremos mais na parte pastoral, a seguir.

III – Uma Igreja pobre que vive entre os pobres e luta com os pobres (Parte Pastoral)

Vimos até agora como a Igreja deve viver a pobreza de Cristo e deve dirigir sua mensagem de salvação em particular aos pobres. Nesta “parte pastoral” examinaremos como evangelizar os pobres no mundo atual. E, como a evangelização deve partir da vida concreta dos homens, devemos examinar qual é a situação do pobre no mundo atual.

Os Pobres Hoje

Cristo antes de subir aos céus disse a seus discípulos: “Ide por todo o mundo e anunciai a Boa Nova à toda criatura” (Mc. 16,15). Vemos, no mundo de hoje, a sintonia que existe entre esse mandato de Cristo e a missão da Igreja de evangelizar os pobres; de fato, o mundo em sua grande maioria é pobre. Dois terços da

humanidade é subalimentada; 16% possui hoje quase 70% das riquezas mundiais. Os países desenvolvidos possuem uma média de 106 médicos por 100.000 habitantes; os em via de desenvolvimento 17 para 100.000. Um bilhão e duzentos milhões de pessoas não sabem ler e nem escrever; e um bom número já esqueceu o que tinha aprendido.³³

É tal a estrutura econômica do mundo atual que os pobres tendem sempre a aumentar, seja em número, seja em pobreza³⁴. Porém os pobres tomam cada vez mais consciência de sua situação injusta e vivem em grande inquietude. É a esses pobres concretos, reais, que a Igreja, hoje, é chamada a transmitir a Boa Nova. E como se acha a Igreja, hoje, diante desse mundo pobre?

Situação da Igreja no Mundo Atual

É lógico que o nome de Igreja se aplica a todo o Povo de Deus e que todos na Igreja têm que anunciar o Cristo. Mas queremos examinar aqui a Igreja sob um ângulo sociológico, como uma coletividade humana estruturada por instituições e dirigida por uma hierarquia. É assim que os pobres veem a Igreja e a julgam.

Uma Igreja próspera: A pobreza do baixo clero (não sempre manifesta) é impotente para combater a opulência, real ou aparente, daqueles que representam, aos olhos do exterior, a Igreja: o papado e o episcopado. A Igreja como instituição aparece como uma sociedade rica. Ela de fato é potente. O fato de o Papa ser considerado um chefe de estado e tratado como tal, apresenta, talvez, vantagens mundanas, mas falsifica a

³³ A propósito dos dados estatísticos ver “*Eglise et Pauvreté*”, nos artigos: “Dimensions actuelles de la Pauvreté”, p. 25-55; “La Pauvreté em geographiques et em chiffres”, p. 57-71; “Sociologie du Pauvre aujourd’hui”, p. 177-183; Mathieu, G. *Abbondance ou Pauperisation? La response des chiffres*, In *Temps Modernes*, sept-oct. 1962, p. 403-458.

³⁴ Ver *Populorum Progressio*, n. 8, 29.

perspectiva, criando equívocos. Essa riqueza real ou aparente da Igreja se manifesta principalmente nos países pobres, nos títulos, no estilo de vida, nos favoritismos, nos privilégios.

Os ornamentos eclesiásticos pomposos servem muito para espetáculos; mas espetáculos o povo já os vê nos cinemas e televisões. Certos edifícios eclesiásticos, palácios de bispos, casas de religiosos, mostram o quanto a Igreja está longe da vida normal e comum do povo. Os palácios não são um sinal de pobreza. Ali existem despejas inúteis e supérfluas, desejo de ostentação, de luxo, de monumental. “Ultimamente no Brasil foram comprados dois palácios para dois bispos. Cada um custou 90 milhões de cruzeiros velhos.”³⁵

E as finanças da Igreja? De onde provieram? Depois de Constantino, a Igreja se tornou Senhora, seus bispos Senhores, patrões, feudatários. Quando a economia agrícola foi substituída pela economia industrial, as instituições eclesiásticas se adaptaram bem à nova situação. É verdade que revoluções prejudicaram instituições da Igreja, suas terras e a maior parte de suas propriedades. Mas graças à generosidade dos cristãos, às restituições dos governos, às subvenções e estipêndios pagos pelos Estados, a Igreja começou a possuir capitais que os “ecônomos” depositaram em Bancos e com juros. Foram comprados títulos e ações de grandes sociedades. A Igreja se encontrou assim ligada a um sistema que provocou e provoca a utilização e o aproveitamento de massas operárias e de países colonizados³⁶. Os burgueses conquistadores não deixaram de favorecer a Igreja para melhor proveito pessoal.³⁷

³⁵ A Carta de Belo Horizonte: Trezentos sacerdotes escreveram a seus bispos. In *Il Regno: documentazione católica*, 149/22, ano XII, 15 dicembre 1967, p. 429.

³⁶ Cfr. Testemunho de Pe. Hélder Câmara, citada por Gauthier, *op. cit.*, p. 97; Cfr. Também *La Lettera di 17 Vescovi del Terzo Mondo*, In Ver. Testemonianza, *anno X (1967) n. 97*, p. 628.

³⁷ Congar, Y.M.J. Les Biens temporels de l’Eglise d’après as Tradition theologique et canonique, in *Eglise et Pauvreté*, p. 234-258.

Uma Igreja de Bem-estantes e da parte dos Bem-estantes

Sendo os pobres hoje antes de tudo nações pobres, a Igreja por sua localização geográfica está fora de boa parte do Terceiro Mundo. E mesmo nas nações cristãs, estudos sociológicos urbanos mostram-nos de um modo evidente o liame existente entre os ambientes de um bom nível de vida e a prática religiosa, entre as “favelas” e o abandono da fé.³⁸

Os ministros da Igreja vivem longe da vida do povo; eles têm um nível de vida em geral de classe média, enquanto a maior parte da população é muito mais pobre. Tipos de mentalidade e de educação os separam do povo. Sentem-se muito mais à vontade nas relações com as pessoas da classe média e da burguesia; participam mais de suas realizações: aniversários, banquetes, festas matrimoniais. Identificam-se a eles em seus problemas, aspirações e reações. As escolas católicas em sua grande maioria são frequentadas por filhos de ricos e de classe média e dificilmente se encontram em quarteirões pobres.

A situação da Igreja como instituição é o inverso do mundo do pobre de hoje, que se caracteriza pela insegurança de vida, impossibilidade de prover/prever o futuro e ausência de esperança de melhorias. É verdade que existem atualmente movimentos de reformas, de retorno à pobreza de Cristo, de padres-operários, aprofundamento e aplicação dos estudos conciliares. Mas estamos apenas no início.

A conclusão de tudo isso nós a vemos claramente: uma separação cada vez maior entre o mundo operário, mundo dos pobres e a Igreja; um desequilíbrio entre o mundo cristão, mundo do bem-estar e o mundo não- cristão. Uma simpatia e adesão cada vez maior aos messianismos que se colocam do lado dos pobres e lhes prometem a liberação que nós cristãos até hoje não lhes soubemos dar.

³⁸ Lecomte, B. Pour une Revision de vie de l'Eglise em face des pauvres. In *Eglise et Pauvreté*, p. 198; Gauthier, P. *Jesus, l'Eglise et les Pauvres*, Ed. Universitaire, p. 9.

Missão da Igreja Hoje

Mais do que nunca a Igreja hoje é chamada a evangelizar os pobres, os pobres de hoje. E para tanto eu penso que serão necessárias três coisas: ser pobre visivelmente e a serviço dos pobres; viver com os pobres; e lutar com os pobres para a liberação deles.

Ser pobre visivelmente e a serviço

Não basta a pobreza interna; esta não tem sentido se não se manifesta em toda a expressão do homem. Nem mesmo basta uma pobreza apenas externa; esta não seria um testemunho para o mundo atual, pois lhe faltaria o dinamismo interior. Nem uma pobreza cultivada por si mesma, pois poderia transformar-se em farisaísmo. A pobreza deve ser integrada por essas três qualidades: interna, externa e ordenada ao serviço concreto dos pobres. É o serviço que livra a pobreza do risco do farisaísmo.

Posta a chamada do Senhor aos cristãos para viverem a pobreza como condição de entrada em seu reino, a Igreja de hoje deve se livrar de tudo o que lhe dá aparência de rica, de potente. É só quando ela puder dizer como Pedro – “não tenho ouro, nem prata, mas o que eu tenho lhe dou” – que ela poderá realizar completamente sua missão de evangelização.

A Igreja deve dar um testemunho real e visível de pobreza hoje e isso por dois motivos principais: o primeiro, já temos visto e é fundamental: porque ela deve prolongar a ação de Cristo de evangelizar os pobres. A pobreza em função da caridade. Segundo, porque os homens de hoje dão muito valor ao “possuir”, ao poder, ao prestígio social, a preço quase sempre da miséria, da escravidão e da humilhação de multidões.

O cristão não deveria considerar útil a si, senão aquilo que lhe permite servir os outros. Em vez disso, a caridade se tornou secundária: primeiro garantimos o nosso e o que sobre damos aos outros (se é que damos!). Não é, pois, um dom de si, mas a

distribuição do supérfluo. Ser pobre é saber que tudo lhe foi dado e estar prestes a doar tudo.

Mas se todos os cristãos devem testemunhar esse desapego real, visível, dos bens criados para melhor servir os homens, esse dever é muito mais premente à Igreja, considerada como instituição, hierarquia, ministros. Eu não deveria usar a palavra dever, pois seria uma decorrência natural de sua união com Cristo a vivência de sua pobreza; mas “*purtroppo*” existe sempre uma grande tensão entre o Espírito de Cristo e o Espírito de Mamom.

Antes de tudo ela deve desligar-se completamente do imperialismo do dinheiro e dos liames com potências econômicas e políticas.

Depois do Concílio vozes enérgicas se levantaram para pedir que se ponha fim a esta coalizão temporal da Igreja e do dinheiro. Alguns bispos já deram o exemplo. Nós mesmo temos que examinar seriamente a nossa situação a esse respeito e livrar as nossas igrejas de qualquer serviço ao sistema financeiro internacional. “Não se pode servir a Deus e ao dinheiro”.³⁹

Pe. Gauthier, depois de examinar a situação da Igreja no mundo econômico e a necessidade vital de um testemunho de pobreza, pergunta:

Não seria necessário hoje fazer um inventário geral, um grande balanço dos bens da Igreja? Examinar a proveniência deles, rever as leis econômicas que os regem e, livre dessa situação pecaminosa, estabelecer novas leis eclesásticas que preveem novos abusos, com um sistema de controle aberto e de repartição equânime? (CPC, 100)

Rever as fontes de sustento do clero e dos ministros da palavra. A comunidade cristã deve prover o sustento do clero somente no que toca o essencial e não o supérfluo, não consentindo, portanto, um teor de vida superior à média da

³⁹ Carta de 17 Bispos do Terceiro Mundo. In *Revista cit.*, p. 628.

população. Sobretudo os religiosos, suas comunidades, colégios, escolas, devem passar por uma corajosa e sincera renovação.

Ver a possibilidade do trabalho como um meio para viver. O trabalho manual se apresenta hoje como um aspecto essencial da pobreza e como uma necessidade para evangelizar o ambiente operário. Apoie-se e estenda-se a experiência dos padres-operários, como missão própria da hierarquia.⁴⁰

O exemplo de São Paulo neste ponto é muito atual. “Eu não cobicei de ninguém nem prata e nem ouro e nem vestes. Vós mesmos sabeis que estas mãos proveram às minhas necessidades e às de meus companheiros” (At. 20, 33). Embora ele reconheça o direito dos pastores e dos apóstolos à subsistência (I Cor. 9, 6-14; Gal. 6,6; 2 Tes. 3, 9) e ele mesmo tenha recebido ajuda em dinheiro (Filip. 4, 16-18; 2 Cor. 2,9), Paulo sempre trabalhou com as suas próprias mãos (1 Cor. 4, 12) para não ser de peso a ninguém e assegurar a liberdade do evangelho (1 Tes. 2,9; 2 Tes. 3, 8; 2 Cor. 12, 13; 1 Cor. 9, 15, 18; 2 Cor. 2, 7-12). Segundo Paulo, é uma questão de vida ou de morte para o apóstolo (1 Cor. 9, 15). “Preferiria morrer que”.⁴¹

É necessária uma reforma mais concreta na liturgia. Ela deve ser expressa segundo a mentalidade do ambiente em que é realizada. Deve ser um culto dentro da vida do povo, simples, embora misteriosa, como o povo e em função do povo. E não qualquer coisa paralela à sua vida, forçada, feita por gente que vive segregada dele.

Enfim a educação dos futuros ministros da palavra deve ser completamente reestruturada. Até agora temos formado padres burgueses, com mentalidade de ricos, segregados do mundo que os circunda. A reforma deve ser radical, seja quanto ao tipo de educação, seja quanto ao ambiente da educação. Quem quer

⁴⁰ *Carta de Belo Horizonte*, in Ver. Cit., p. 431.

⁴¹ Citamos de novo os textos de Paulo sobre seu trabalho e sua pobreza porque nos parece muito importante no contexto do mundo eclesial atual.

ser pobre deve ser educado pelos pobres e no meio dos pobres. E só assim a Igreja poderá começar a dar um testemunho coletivo e individual de pobreza; pois somente um pobre pode evangelizar um outro pobre. Mas não basta viver como pobre e a serviço dos pobres; é necessário viver com os pobres.

Viver com os Pobres

Só afirmar que a Igreja deve viver com os pobres é para mim a confirmação de que ela não está realizando completamente sua missão no mundo atual. Isso deveria ser a coisa mais natural, intrínseca mesmo à sua vida. Assim era a Igreja de Cristo e a dos apóstolos. Vemos que é a Igreja que deve despojar-se para ser digna de ser acolhida no mundo dos pobres. Ela vem como quem está fora, paralela à vida dos verdadeiros realizadores da história humana. E ela deve vir com muita humildade; porque são os pobres que lhe ensinarão a verdadeira pobreza do carpinteiro de Nazaré. Quando digo Igreja, aqui, é lógico que entendo dizer a Igreja hierárquica, institucional.

Todas essas reformas vistas no parágrafo anterior, que ela deve fazer para ser pobre, é para que ela possa viver entre os pobres, com os pobres e melhor poder servi-los.

Deve ter uma grande sensibilidade aos valores do povo e, para tanto, ter uma presença efetiva nas grandes preocupações da vida operária, campesina, universitária: “Esforçar-se para reconhecer quais são os verdadeiros sinais da presença ou do desígnio de Deus” (G. et Sp. II). Padres e bispos, vivendo com a massa do povo, participando da vida do povo, não como autoridade, mas como homens e cristãos, não aceitando nem privilégios e nem favoritismos. A Igreja do Concílio se definiu Povo de Deus; ela não pode viver extrínseca a esse povo; deve identificar-se a ele.

O apostolado no mundo operário, no mundo agrícola, exige a presença da Igreja, de padres, religiosos e leigos. Eles devem participar do mundo do trabalho e da socialização com plena cidadania. É verdade que já existe um certo número e que o

documento *Presbyterorum Ordinis* (P.O.), n. 08 permite – “onde é vantajoso e com a permissão da autoridade competente – a presença de padres no mundo do trabalho”. Mas isso não constitui ainda uma condição normal.

A base de toda a reforma pastoral deve ser esta: como atingir o mundo dos pobres, dos privilegiados de Cristo. E não o atingir de fora. Experiências atuais provam que essa presença humilde e operante da Igreja no mundo dos pobres é extraordinária seja para a evangelização destes, seja para a realização pessoal dos ministros da palavra. Pe. Franic, bispo de Sapalto (Iugoslávia), em um encontro sobre a “Igreja dos Pobres”, em Roma, dizia: “Nós éramos ricos e ficamos pobres, graças a Deus. O bom Deus nos deu duros mestres. Eu tenho apenas um pequeno apartamento que poderia estar dentro deste salão; mas tenho ganhado muito em influência sobre o povo, graças a essa pobreza” (CPC, 86). Pe. Carlos Von Melckebeke, bispo de Ning-Sai, China, prevendo o desenrolar do movimento comunista, de acordo com seu clero e religiosas, distribuiu as terras da Igreja aos pobres e foram trabalhar no mundo agrícola. E dizia de sua experiência: “Nunca me senti tão bispo, tão perto de meu povo quanto durante o período de trabalho manual”. E o povo, quando ele foi acusado de imperialista, de parasita, não teve medo de defende-lo”. (CPC, 80-81)

Ao lado desses que, movidos pelas circunstâncias, tiveram e aceitaram abraçar a vida normal dos pobres, temos inúmero exemplos daqueles que livremente vivem e trabalham nas fábricas, nos quarteirões pobres, nas favelas, nos Bindovilles, nos Kibutz, no campo.

Somente quando essas condições de vida se fizerem normais na Igreja, então ela poderá evangelizar os pobres e realizar sua missão no mundo. É preciso antes, como Cristo, viver a vida dos pobres. Depois tudo será mais natural, mais espontâneo. Então a Igreja poderá e deverá pregar com todo o seu poder e testemunho “o quanto é difícil os ricos entrarem no Reino dos Céus”.

O que falei da hierarquia se aplica com a devida proporção ao cristão bem sucedido. Se ele quiser entrar na história e no Reino de Deus, ele deve-se colocar à parte e a serviço dos pobres. Cada cristão, membro missionário da Igreja, deve operar uma conversão pessoal à pobreza para purificar seu espírito apostólico. Mas não termina aqui o fermento do Evangelho, da mensagem revolucionária de Cristo. A Igreja deve viver profundamente a vida e os problemas dos povos de nosso tempo e, portanto, deve também lutar com eles para a superação de suas necessidades.

Lutar com os Pobres (Parte Sociológica)

A pobreza quando significa falta do necessário para realizar-se como pessoa humana, é degradante. O homem miserável não pode ser ele mesmo; é objeto da própria miséria e não sujeito de seu próprio progresso. Muitas pessoas vivem em um materialismo prático por causa da difícil preocupação pela vida; trabalham para ganhar, para manter uma família. Fazem horas extras para poderem ganhar um pouco mais. Trabalham aos domingos pelo mesmo motivo. Aceitam injustiças e humilhações para não perderem o emprego e poder continuar ganhando o sustento. Como podem pensar em outras coisas? A promoção humana é antes de tudo um problema de fé.⁴²

A vida é um dom de Deus. Todos têm direito e dever de realizá-la plenamente. E para que a vida cresça são necessárias condições para o corpo e para o espírito: saúde, trabalho, cultura. É o plano de Deus que está em jogo. O homem é um ser criado à imagem e semelhança de Deus. Toda deformação causada pela miséria, pela ignorância é uma afronta ao Criador.

⁴² Sobre uma Teologia do Desenvolvimento conferir Gonzalez Ruiz, *op. cit.*, cap. 1, 2, 5, e principalmente o cap. 6, em que ele mostra que não existe competição entre evangelização e promoção humana. Cfr. Também Hélder Câmara, *A Presença da Igreja no desenvolvimento da América Latina*, Petrópolis, Vozes, 1967, ano 61; e Hugo Assmann, *Tarefas e Limitações de uma Teologia do Desenvolvimento*, Vozes, 1968, ano 62, p. 13.

A Promoção humana é, pois, o primeiro e mais fundamental passo para a evangelização.

Assim sendo, o combate pela promoção humana deve ser o combate do cristão. Mais que outro, o cristão deve sentir como sua missão o esforço gigantesco de todos os homens para se libertarem, para existirem por eles mesmos, para encontrarem o próprio ser, para participarem das responsabilidades humanas.

Hoje o mundo pede com pertinência e virilidade o reconhecimento da dignidade do homem em toda a sua plenitude, a igualdade social de todas as classes. Os cristãos não podem não aderirem a esta posição, mesmo se tiverem que renunciar seus privilégios e riquezas pessoais em favor da comunidade humana, em vista de uma mais ampla socialização.⁴³

A missão da Igreja é, pois, uma missão de serviço e de participação, como a de Cristo, “que existindo como Deus aceitou descer até a condição de servidor”. Viver com aqueles aos quais ela é enviada, assumindo a pobreza para vencê-la e eliminá-la, lutar para vencer a miséria degradante. Um empobrecimento voluntário para seguir Cristo e ajudar aqueles que são mais pobres que Cristo, no sentido material, a se tornarem verdadeiramente pessoas dignas.

A religião não é ópio do povo; ao contrário é uma força que exalta os humildes e abaixa os orgulhosos; dá pão aos famintos e despede os saciados de mãos vazias. E Jesus nos ensina que o segundo mandamento é igual ao primeiro, porque não podemos amar a Deus, sem amar os homens. A Igreja, procurando viver durante os séculos os preceitos e conselhos do Senhor, sempre teve em grande consideração o socorro aos fracos e a misericórdia aos pobres⁴⁴. Tanto assim que a palavra caridade se identificou com a ajuda aos pobres e necessitados.

⁴³ La Lettera di 17 Vescovi, In *Testemonianze*, p. 32.

⁴⁴ Sobre essa problemática Pe. Congar fez um estudo. Ver *Eglise et Pauvreté*, art. *Une Réalité traditionnelle: Législateur des faibles et des pauvres*, p. 259-266.

Porém vemos hoje em dia que esse tipo de ajuda tradicional pode ser ambíguo se não favorecer um combate coletivo contra a miséria. Não somente ambíguo, mas até marginal e ineficaz. Os projetos do humanitarismo leigo são muito mais eficientes e integrais. O sistema do assistencialismo e paternalismo está ultrapassado.

E vemos também que se estimulam, sem nenhum juízo de valor, as iniciativas filantrópicas das classes burguesas, que procuram livrar-se do sentimento de culpa e de reconhecimento das próprias responsabilidades, diante do desequilíbrio entre o nível de vida deles e a miséria que os circunda.

A carta dos 300 sacerdotes brasileiros a seus bispos afirma que, “na prática, a linha de ação da Igreja é a cumplicidade entre a exploração brutal da população e a tentativa ilusória de resolver casos individuais de miséria e de doenças”⁴⁵. Infelizmente isso não é privilégio apenas do Brasil. Se, para sustentar suas obras assistenciais e sociais, a Igreja usualmente recorre ao contributo dos mais ricos, aos favores dos políticos, dos governos, ela perde sua liberdade de expressão e de atitude. Além disso, as expressões de caridade cristã que tomam formas nas obras de misericórdia se mostram superficiais, preocupando-se apenas com os sintomas e não com as causas dos mesmos.

A minha grande dúvida – diz Arturo Paoli comentando esse tipo de caridade – me surge quando, obedecendo ao impulso de amor e correndo em direção de meus irmãos que sofrem, intuo que a estrutura social é a causa permanente deste sofrimento. Então, socorrendo a miséria que naquele momento implora a minha solidariedade, não faço um ato de amor; distraio-o momentaneamente de seu sofrimento atual, que pode ser a fome, a desocupação, a segregação racial; mas o deixo realmente no estado de sofrimento no qual o encontrei. Além disso, acalmando um

⁴⁵ Cfr. Carta de Belo Horizonte, *Rev. cit.*, p. 429.

sofrimento agudo, atraso a conscientização da dificuldade e o esforço para procurar os meios para vencê-lo.⁴⁶

Porém, essa visão tradicionalista diante da miséria incomensurável e a ineficácia de sua ação tendem a desaparecer. Aqueles que examinam mais profundamente o problema e querem enfrentá-lo seguem outro caminho. Paulo VI, na Encíclica *Populorum Progressio* nos dá uma salutar orientação: “A situação presente deve ser enfrentada corajosamente e as injustiças que ela comporta combatidas e vencidas. O desenvolvimento exige transformações audazes, profundamente renovadoras. Reformas urgentes devem ser feitas sem medo”. (N. 32)

Trata-se, pois, de mudar as estruturas atuais, de sanar profundamente as causas. Ama o homem integralmente aquele que dirige todo o seu esforço a essa mudança de estrutura, que permitirá à pessoa humana não ter mais fome, nem sede, de ter trabalho, casa, alimentação, assistência médica, cultura: tudo aquilo que agora se reconhece como necessário à vida e ao desenvolvimento da pessoa.

O povo dos pobres e os pobres do povo sabem por experiência que devem contar com eles mesmos e com as próprias forças e não com a ajuda dos ricos. Certamente algumas nações ou pessoas ricas dão aos povos pobres uma ajuda razoável, mas seria ilusório esperar passivamente uma espontânea conversão daqueles que, como diz nosso padre Abraão, “não escutariam nem mesmo um que ressuscitasse dos mortos”. (Lc. 16, 31)⁴⁷

Os cristãos, pois, ao combater as estruturas ambíguas, não devem colocar-se do lado dos poderosos e aceitar o discurso passivo pregado por eles, que tem por fim deixar a situação como está. Mas assumir, como já apontamos, as chagas dos pobres e

⁴⁶ Arturo Paoli, *Un Incontro Difficile*. Torino: Ed. Gribaudi, 1967, p. 164.

⁴⁷ *Lettera di 17 Vescovi*, ver. Cit., p. 631.

marchar com eles para a emancipação. Colaborar para que o pobre tome consciência de sua situação injusta, de seus sofrimentos não merecidos, da exploração dos ricos e da necessidade de unirem-se para defenderem os próprios direitos. É uma guerra subversiva que há muito tempo o dinheiro conduz sutilmente no mundo, causando o massacre de povos inteiros. É tempo de os cristãos e os pobres tomarem, juntos, consciência disso.

E, todavia, estando do lado dos pobres, colocando em evidência suas chagas, ajudando-os a tomarem consciência de seus direitos, existe o perigo de se provocar a violência. Mas não podemos por isso trair a verdade e colocar um véu ou um extrato de cimento em cima das injustiças, nem se pode alentar o caminho do progresso humano, progresso inexorável, principalmente para um cristão, pois que é a marcha progressiva para a libertação trazida por Cristo aos homens.

Por outro lado, quem cala diante das injustiças, quem nega o progresso social e o retarda, de qualquer modo, não está colaborando para o surgimento de uma guerra? A história nos dá razão amplamente.⁴⁸

Do ponto de vista doutrinal, a Igreja sabe que o Evangelho exige a primeira e radical revolução que é a conversão, a mudança total do pecado à graça, do egoísmo ao amor, do orgulho à humanidade. E essa conversão não é só interior e espiritual, mas abrange o homem integralmente, do ponto de vista físico e social, como também espiritual e pessoal. O Evangelho tem sido sempre, de modo visível ou invisível, na Igreja ou fora da Igreja, o mais potente fermento das profundas mudanças que há vinte séculos acontece na história.

Os bispos do Terceiro Mundo escrevem que “o Povo de Deus deve saber reconhecer a mão do Onipotente nos acontecimentos pelos quais, periodicamente, são depostos os potentes de seus tronos e elevados os humildes, afastados os ricos e saciados os

⁴⁸ Cf. Paoli, *op. cit.*, particularmente no capítulo “Fasció le sue ferite: carità in astratto e carità in concreto”, p. 163-187.

famintos⁴⁹. É lógico que o cristão deve fazer tudo para não ser violento, mas não deve fugir diante da verdade e tem que lutar até o fim. Ele tem o dever de mostrar que o verdadeiro socialismo é o cristianismo vivido integralmente, na justa divisão dos bens e na igualdade fundamental.

O combate do cristão para ajudar a resolver os problemas fundamentais da pessoa humana não deve ser um combate paralelo ao dos outros homens. Deve unir-se aos esforços de todos, não reclamando, nesse domínio, nem monopólio e nem superioridade, seja em relação à mensagem, seja em relação à solução. E todo o esforço da luta deve ser dirigido na perspectiva de os pobres mesmos se tornarem capazes de realizar o próprio progresso pessoal.

Lutar com os pobres para eliminar a miséria, ajudar os ricos a fazer com que os pobres participem da fonte de suas riquezas, procurar com todos os homens as vias para a superação do “possuir”, para a realização do “ser”, são os aspectos inseparáveis do esforço que a Igreja pobre e com os pobres, deve fazer, para ajudar o mundo atual a superar a pobreza.

Eu penso que só assim, vivendo a pobreza de Cristo em seu sentido mais amplo, a Igreja poderá realizar sua missão no mundo de hoje. Só uma Igreja pobre afetiva e efetivamente, interior e exteriormente, que se desabrocha entre os pobres, vivendo e lutando com os pobres pela libertação da pessoa humana em Cristo, no seu caminho para o Pai, estará evangelizando o mundo. Trata-se de um anúncio vital, existencial, da Boa Nova.⁵⁰

Estando reunidos, os discípulos interrogaram a Jesus: “Senhor, é por ventura agora que ides restaurar o reino de Israel?” Respondeu-lhes Ele: “Não pertence a vós saber os tempos, nem os momentos que o

⁴⁹ *Lettera dei Vescovi del Terzo Mondo*, Rev. Cit., p. 629.

⁵⁰ O fato de não insistirmos particularmente no anúncio oral da mensagem evangélica não significa que este não seja importante, mas sim que é parte essencial do mesmo anúncio vital. Trata-se de um todo único.

Pai reservou em seu poder, mas o Espírito Santo descerá sobre vós e vos dará a força e sereis minhas testemunhas em Jerusalém, em toda a Samaria e até os confins do mundo. (At. 1, 6-8)

Eis, pois, “um testemunho para os nossos dias: A Igreja pobre a serviço dos pobres”

Referência

Parte Doutrinal

BENOIT, P. **L'Evêque dans l'Eglise du Christ**. Paris, 1963;
DUPONT, J. **Les Beatitudes**. Le problème littéraire. Le message doctrinal. Bruges, 1954;
GONZALEZ RUIZ, J. M. **Povertà evangélica e promozione umana**. Col. “Nuova Frontiere”. Assisi: Cittadella Editrice, 1967;
GUILLET, J. **La Pauvreté de Jesus Christ, dans Christus**, n. 24 (1959), oct.;
HUMBERT, A. L'Attitude des premiers chretiens devant les biens temporels. In **Studia Moralia** (1966), Vol. 17;
KAHLEFELD, H. **Il Regno di Dio è per I Poveri**. Col. “La Parola di Dio”, Torino: Ed. Gribaudi, 1966;
PERROUX, F. La Pauvreté et la Parole. In **Cahiers Unniversitaire Catholiques**, n. 9/10, 1963, p. 482-493;
SPICQ, C. L'Aumône, devoir de justice ou de charité? In **Melanges Maudonnet**, t. I, p. 255-163.

Parte Pastoral e Sociológicas

ANCEL, M. **Cinq ans avec les ouvriers**. Paris: Ed. Du Centurion, 1961;
CÂMARA, H. Quel che il Concilio non há potuto dire. **IDOC**, dossiê, 1966, p. 66-2;

Carta de Belo Horizonte: trezentos sacerdotes escrevem a seus bispos. In **Il Regno**: documentazione cattolica, 149/22, anno XII, 15 dicembre 1967, p. 427;

CONGAR, Y. M. J. Pour une Eglise servant et pauvre. Paris, 1963; **Documentos do Vaticano II**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1966; **Eglise et Pauvreté**. Col Unam Sanctam 57, Paris, 1965;

FESQUET, H. **Diario del Concilio**. U. Marsia S. C., Milano, 1967;

GAUTHIER, P. **Jesus, l'Eglise et les Pauvres**. Paris: Ed. Universitaires, 1963;

GAUTHIER, P. **La Chiesa dei Poveri e il Concilio**. Col Mezzo Secolo. Firenze: Vallecchi Editore, 1966;

KUENG, H. Autenticità della Chiesa nel mondo attuale, **IDOC**, registrazione n. 72, ottobre 1964.

Lazzaro ala tua porta: **Lo Sviluppo dei Popoli**. Roma: Ed. A. V. E., 1967⁵¹;

LECLERQ, J. De l'Eglise des Princes à l'Eglise des Pauvres. Dans **Parole et Mission**. Juillet, 1964, p. 355;

Lettera di 17 Vescovi del Terzo Mondo. In **Testemonianze**, anno X (1967), n. 97, p. 627;

PAOLI, A. **Um Incontro Difficile**. Torino: Ed. Gribaudi, 1967;

REGAMEY, R. **La Pauvreté et l'homme d'aujourd'hui**, Auber, 1963;

RONDEAU, M. J. La pauvreté vécue dans la tradition de l'Eglise. Dans **Cahiers Unniversitaires Catholiques**, n. 9-10, 1963, p. 416-446.

⁵¹ É uma publicação ilustrada do Documento Papal *Populorum Progressio*.

Estou publicando este e-book Ensaios Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação, Vol. 3, como uma forma de agradecimento à Congregação dos Padres dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo, que me acolheu em sua comunidade aos dez anos de idade (fevereiro de 1951) e na qual com-vivi até os 30 anos (julho de 1970). Neste ambiente formativo passei minha adolescência e juventude; realizei meus estudos ginasiais, colegiais, os cursos de graduação em Filosofia e Teologia, bem como os cursos de especialização em Teologia Moral e em Teologia Pastoral. No contexto da vida comunitária, aprendi a me relacionar com o outro, a ser disciplinado, a ter prazer pelo estudo, a ser líder, a enfrentar com paciência e resignação as dificuldades e os combates que a vida vai nos colocando progressivamente. Gratidão!

