ENSAIOS FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

BRUNO PUCCI

VOL. 4

Pedro & João editores

Ensaios Filosófico-Educacionais

Teoria Crítica e Educação

Vol. 4

Pedro & João
editores

Bruno Pucci

Ensaios Filosófico-Educacionais

Teoria Crítica e Educação

Vol. 4

Pedro & João
editores

Copyright © Bruno Pucci

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Bruno Pucci

Ensaios Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação. Vol 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 476p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-956-3 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Petricor Design
Imagem da capa: Alonso Bezerra de Carvalho
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
2022

Dedico este e-book a meus pais Maria José Pucci e Pasquino Pucci, a meus irmãos André Peres, Maria Darci e Dirceu Pucci, a meus avós Benedito e Idalina, a meus tios Manoel e Maria, a meus padrinhos Olga Pucci e Luiz Pascueto – In memoriam! E a todos os meus parentes que, vivos, se lembram, com saudades e gratidão, de seus antepassados que já se foram

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

Sumário

I - Introdução 9

II - A Experiência Formativa nas Reflexões Estético-filosóficas de Theodor Adorno, 2022 15

III - Teoria Crítica e Educação: trajetória formativa de um grupo de pesquisa, 2022 43

IV - Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação, 2005 77

V - A Educação Tecnológica em tempos de Tecnologias da Informação e da Comunicação: reflexões, 2012 97

VI - A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões, 2012 117

VII - Educação a Distância Virtual e Formação de Professores no Brasil: considerações sobre as Políticas Educacionais a partir de 1996, 2012 135

VIII - A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial a distância online de docentes da Educação Básica, 2016 163

IX - Tecnologia como forma de violência na Educação Básica, 2018 185

X - Hugo Assmann: da Teologia da Libertação à Educação para a Sensibilidade, 2009 207

XI - A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, 1991 243

XII - Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios, 1992 257

XIII - Filosofia da Educação: para quê? 1998 291

XIV - O potencial educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação, 2021 315

XV - Pós-Graduação e Produção do Conhecimento: do Direito ao Ensaio, 1998 335

XVI - Goethe vs. Newton: um debate científico, filosófico e histórico sobre a natureza da luz e da cor. 2013 345

XVII - Entrevista de Bruno Pucci à Revista Espaço Pedagógico, 2014 373

XVIII - Cantinho Familiar 1 – As aventuras de um certo Zé Bianchi no Brasil, 1991 397

XIX - Cantinho Familiar 2 – Algumas pinceladas sobre a família de Pasquino Pucci e Maria José Ferreira, 2022 433

XX - Cantinho Familiar 3 – Olga e Luiz. Duas histórias, uma família, 2022 453

I

Introdução

Estou publicando este *e-book Ensaios Filosófico-Educacionais*: Teoria Crítica e Educação, Vol. 4, como uma homenagem e agradecimento a meus pais – por me terem gerado, acolhido, educado e acompanhado em momentos importantes e decisivos de minha vida – e a meus familiares: irmãos, avós, tios, padrinhos, primos, pela convivência, ajuda mútua e momentos felizes e adversos juntos vividos. Nasci aos 06 de setembro de 1940, na Vila São Miguel, em Marília, na Rua 15 de novembro, no quarteirão da Igreja de São Miguel, cuja imagem, recentemente registrada por um amigo, ilumina os primeiros 10 anos de minha vida, transcorridos nesse singelo espaço geográfico, e também as lembranças de minha infância, de meus primeiros colegas de escola, de catecismo e de vida. Recentemente retornei à Marília para participar de uma banca na UNESP e realizei mais uma agradável visita à minha Vila do coração e me encantei com a Igreja de São Miguel, ainda mais bela e bem ornamentada.

O *e-book* é constituído por 19 textos, a maioria deles em forma de ensaios. Reservei os três últimos para homenagear os meus familiares através de relatos em forma de entrevistas, de um ensaio e de pequenos fragmentos expressivos. A eles atribui carinhosamente o epiteto de "Cantinho Familiar". Assim no ensaio XVIII – "Cantinho Familiar 1 – As aventuras de um certo Zé Bianchi no Brasil", apresentaremos as entrevistas com madrinha Olga e com o primo Giovanni, sobre a vinda definitiva da Família Pucci de Cortona, Itália, ao Brasil, suas andanças e peripécias e o estabelecimento de parte dela na região Oeste do Estado de São Paulo. Incluímos neste tópico a narrativa do primeiro encontro com meu irmão André Peres.

No ensaio XIX – "Cantinho Familiar 2 – Algumas pinceladas sobre a família de Pasquino Pucci", apresento fatos e recordações de minha família. Além da apresentação de dados bibliográficos de meus pais e de seus três filhos, acrescento, em forma de aforismos: "a imagem serena e solidária de meu pai"; "a simplicidade, competência e persistência de minha mãezinha, dona de casa e analfabeta"; "a memória afetiva, o amor por criações artísticas e a dedicação integral à família, de Darci, minha irmã"; a imagem de Dirceu Pucci, "um irmão que todos gostariam de ter"; a presença solidária e fraternal de meu tio, Manoel Ferreira e de minha tia, Maria Cavalheiro, "sempre nos dando as mãos".

No ensaio XX – "Cantinho Familiar 3 – Olga e Luiz: duas histórias, uma família", Liberaci Pascueto, neta de Olga e Luiz e minha prima, descreve, de forma afetiva e expressiva, a audaciosa história de meus padrinhos de crisma, Olga Pucci e Luiz Pascueto: o casamento, a busca por melhores condições de vida no norte do Estado do Paraná, a dura vida na zona rural, no cultivo do café, o nascimento dos filhos, a vida na cidade e o admirável crescimento da família.

Além do ensaio XX, escrito por Liberaci Pascueto, há a participação de amigos e colegas na elaboração e publicação de outros textos deste E-book. Assim, o ensaio III – "Teoria Crítica e Educação: trajetória formativa de um grupo de pesquisa", de 2021, inédito, teve a fecunda participação de Antônio Zuin, da UFSCar. O V ensaio "A Educação Tecnológica em tempos de Tecnologias da Informação e da Comunicação: reflexões", de 2012, foi publicada na Revista *Doxa* e teve a participação de Ana Carolina Barcellos, na ocasião, doutoranda pelo PPGE-UNIMEP. O VI ensaio "A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões", de 2012, teve a participação de duas doutorandas do PPGE/UNIMEP, orientandas minhas: Christine Betty e Mara Yáscara Nogueira Paiva. Hoje, ambas são doutoras em Educação. O IX ensaio "Tecnologia como forma de violência na Educação Básica", de 2018, teve como parceira de elaboração Josianne Francia Cerasoli, da UNICAMP, doutora e docente em História. O texto X – "Hugo Assmann: da Teologia da Libertação à Educação para a

Sensibilidade", de 2009, é resultado de uma entrevista que o saudoso Cleiton de Oliveira, a doutoranda Christine Betty e eu fizemos com Melsene Ludwig, esposa de Hugo Assmann, após sua morte em fevereiro de 2008. O ensaio XII "Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios", de 1992, teve a participação de Valdemar Sguissardi e de Newton Ramos de Oliveira. E, finalmente, o Ensaio XVI "Goethe vs. Newton: um debate científico, filosófico e histórico sobre a natureza da luz e da cor", de 2013, inédito, foi escrito em parceria com Michel Paschini Neto, na ocasião, mestrando em Educação no PPGE/UNIMEP. Ou seja, dos 19 ensaios/textos publicados neste E-book, 8 deles têm a parceria e a contribuição de mestrandos, doutorandos do PPGE/UNIMEP e de docentes amigos e colegas.

Os outros 09 ensaios são apresentados atendendo aos seguintes aspectos e considerações: Os ensaios II e o XIV, apesar da distância no Sumário e no contexto do E-book, aproximam-se pelo fato de terem sido elaborados na ocasião em que nosso Grupo de Pesquisa "Teoria Crítica e Educação" comemorava 30 anos de existência e de experiência, e também por abordarem uma problemática eminentemente formativa. O Ensaio II "A Experiência Formativa nas Reflexões Estético-filosóficas de Theodor Adorno, de 2022, traz como característica educacional específica "as reflexões estético-filosóficas" do frankfurtiano; e o Ensaio XIV, "O potencial educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação", de 2021, foi o texto apresentado por mim na abertura das atividades referentes ao aniversário de nosso Grupo de Pesquisa.

Quatro ensaios referem-se ao período em que, como pesquisador do CNPq, 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: 1). Ensaio IV— "Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação", de 2005, em que analiso a atuação das transformações tecnológicas e seu ritmo alucinante, que atingem não apenas os setores de ponta

econômicos, mas também a formação dos indivíduos nas salas de aulas e também na sociedade; "os trabalhadores ou aprendem a lidar com os aparelhos tecnológicos ou dificilmente encontrarão empregos"; 2). Ensaio VII – "Educação a Distância Virtual e Formação de Professores no Brasil: considerações sobre as Políticas Educacionais a partir de 1996", de 2012, em que, tendo como hipótese a questão: "é possível, na EaD virtual, em cursos de graduação, com a força da racionalidade instrumental e ideológica, fazer prevalecer a autonomia do indivíduo?"; e, como proposta, analiso as políticas educacionais que sustentam os cursos de EaD virtual em Pedagogia, no Brasil, através do estudo de documentos, leis, decretos e relatórios, no período 1996 a 2008; 3). Ensaio VIII – "A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial a distância *online* de docentes da Educação Básica", de 2016, em que – em contraposição à dimensão operacional, funcional do termo "autonomia" atribuída ao aluno de EaD que, com destreza, se utiliza dos aparatos tecnológicos –, busca o texto, em estudos a partir de Kant, Hegel e Adorno, caracterizar com pertinência o sentido crítico do referido conceito de autonomia; 4) Ensaio IX – "Tecnologia como forma de violência na Educação Básica", de 2018: propõe-se a analisar um tipo de violência sutil que, sob o disfarce de uma parceria público-privada, apresentada sem fins lucrativos, se infiltra nas escolas da educação fundamental e, na prática, articula a direção do estabelecimento, bem como seus docentes e discentes, aos interesses do capitalismo neoliberal.

Os três ensaios a seguir: apresentam-nos orientações significativas sobre: a articulação entre as três principais atividades de um docente do ensino superior – XI – "A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", de 1991; a "finalidade sem fim" da Filosofia da Educação: -- XIII – "Filosofia da Educação: para quê?", de 1998; a forma ensaio" como uma das possibilidades construtivas das dissertações e teses de pós-graduandos: XV – "Pós-graduação e produção do conhecimento: do direito ao ensaio", de 1998. O XVII ensaio retrata entrevista minha à Revista

Espaço Pedagógico, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS, em 2014.

Informo aos leitores deste *E-book* que, em cada texto apresentado, destaco, em nota de rodapé, a Revista Cientifica 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 de São Miguel, de Marília, SP, santuário que frequentei nos primeiros 10 anos de minha vida, em que fiz a primeira comunhão e em que celebrei a primeira Missa Solene, logo após a ordenação sacerdotal, em 1965. A foto devo-a a meu amigo Alonso Bezerra de Carvalho, docente da UNESP/Marília que, sobretudo em minha última visita à Vila São Miguel me acompanhou o tempo todo, de forma gentil e carinhosa. Agradeço imensamente a Josianne Cerasoli, minha companheira de vida, 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 Experiência Formativa nas Reflexões Estético-filosóficas de Theodor Adorno, 2022[1]

Analisar as obras artísticas equivale a perceber a
história imanente nelas armazenada (ADORNO, 2011)

A genuína experiência estética deve tornar-se filosofia
ou, então não existe (ADORNO, 2011)

Na tentativa de fazer jus ao título deste ensaio, vou perseguir os seguintes conceitos em obras estéticas, filosóficas e educacionais de Theodor Adorno: experiência; experiência filosófica; experiência estética; experiência formativa. Tentarei examinar esses conceitos em diálogo com os cursos e livros do pensador frankfurtiano: *Introducción a la dialéctica* (1958, curso); *Estética* (1958/1959, curso); *Dialética negativa* (1966, livro); *Teoria Estética* (1970, livro); *Educação e Emancipação* (1971, coletânea). Os eixos teórico-metodológicos a serem analisados para atingir os objetivos assim se denominam: O conceito de experiência na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel; A experiência da dialética a partir da coisa e não do método; O privilégio da experiência filosófica enquanto *tour de force* da negatividade; A dialética da experiência estética: seu momento mimético-somático; sua dimensão dissonante e utópica; A experiência estética como suspensão temporária do *principium individuationis*; A experiência estético-filosófica enquanto experiência formativa.

[1] Este ensaio foi publicado pela Revista *Perspectiva* (UFSC) (Online), vol. 40, 2022, p. 1-19.

Introdução

O termo Experiência (*Empeiria*, na língua grega; *Experientia*, no latim; *Experience*, no inglês e no francês; *Esperienza*, no italiano; Experiencia, no espanhol; *Erfahrung*, no alemão), utilizado na história da filosofia desde os pensadores helenistas Sócrates, Platão e Aristóteles, apresenta, segundo o *Dicionário de Filosofia,* de Nicola Abbagnano (1998), dois sentidos fundamentais: 1). "a participação pessoal em situações repetíveis ... com suficiente uniformidade", que gera no aprendiz "a capacidade de resolver alguns problemas"; 2). "recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem". No primeiro significado, o termo "tem sempre um caráter pessoal e não há experiência onde falta a participação da pessoa"; no segundo significado, "a experiência tem caráter objetivo ou impessoal". O fato de uma proposição ser verificável não implica a participação pessoal de todos para que a mesma seja confirmada. Para o autor, "o elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo" (ABBAGNAN0, 1998, p. 406).

Observando a história da filosofia moderna e contemporânea, percebemos que o primeiro significado -- a experiência como resultante de situações individuais repetitivas que geram no indivíduo uma determinada disposição para enfrentar problemas existenciais específicos --, se tornou preponderante nas correntes dialéticas, como no idealismo de Hegel, no materialismo histórico de Marx e na Teoria Crítica da Sociedade de Adorno. O segundo significado do termo, por sua vez, se estruturou historicamente a partir do empirismo de Bacon, de Locke e de Hume, e continua determinante nas filosofias que tomam a experimentação como ponto de partida de suas reflexões (Comte, Spencer, Carnap, Popper e outros); e também, por consequência, no desenvolvimento científico que se tornou expressivo a partir do Iluminismo do século XVII e XVIII, nos países europeus. E não só, concordamos com Abbagnano que "a possibilidade de repetir as situações" se constituiu no

"elemento comum", tanto dos empiristas/positivistas, quanto dos dialéticos, como também destacamos a participação fundamental do momento mimético, somático e intuitivo, na realização do conceito de experiência dos dialéticos.

Houaiss, em seu dicionário da Língua Portuguesa, destaca, entre os elementos constitutivos da palavra Experiência, seu significado histórico tradicional: "4. Forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo". E, logo a seguir, acrescenta outros detalhes insinuantes e fundamentais na história desse termo: "5. Tentativa, ensaio, prova" (HOUAISS, 2001, p. 1.287). Tentativa, ensaio, prova, exercício, são algumas atividades específicas que ajudam os indivíduos, em seu processo existencial, a construírem diferentes tipos de experiências. O expressar-se em forma de ensaio, por exemplo, para Max Bense, é uma atividade experiencial de bulir com o objeto e de caracterizá-lo com mais liberdade. Diz ele:

> Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (BENSE, *apud* ADORNO, 2003, p. 35-36).

Leandro Konder, por sua vez, em comentário ao texto de Walter Benjamin *Sobre Alguns temas em Baudelaire*, em que o pensador alemão analisa o conceito de "memória involuntária" de Proust, apresenta mais uma nuance expressiva do termo Experiência, na língua alemã *Erfahrung*, em confrontação com *Erlebnis*, que significa vivência. Diz ele:

> *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a

> vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (KONDER *In* BENJAMIN, 1989, Nota de Rodapé n. 12, p. 146).

Dois elementos novos no conceito de Experiência são detectados nessa sutil observação de Konder: o verbo *fahren*, presente no substantivo *Erfahrung*, significa "conduzir, guiar, levar"; a experiência é como uma viagem, em que o indivíduo leva consigo o que ele, no relacionamento com outros indivíduos e com a natureza, acumulou nessa viagem; esse conduzir algo dentro de si mesmo é resultado de um conhecimento que se desenvolveu no contexto de um coletivo de seres humanos e que lhe propiciou condições e tempo de essa aquisição se sedimentar em seu interior.

A proposta deste ensaio é pesquisar o conceito de Experiência nos escritos filosóficos, estéticos e educacionais de Theodor Adorno, detendo-se, de forma atenta e inquisitiva, nas dimensões filosófica, estética e formativa desse conceito. A hipótese que guiará essa investigação é a constatação de como a dimensão formativa vai se tornando mais densa e substancial à medida que os eixos teórico-metodológicos forem se desvelando e iluminando as facetas históricas e constituintes do conceito de Experiência. Os eixos teórico-metodológicos a serem analisados para atingir os objetivos são os mesmos expostos no resumo deste ensaio.

1 - O conceito de Experiência na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel

Na Lição 8, do Curso *Introducción a la dialéctica*, em 12/06/1968, Theodor Adorno afirma aos seus interlocutores: "(...) la filosofia hegeliana es al mismo tiempo una filosofia de la experiencia, (...) y no uma mera doctrina de los 'a priori', tal como aparecia en Kant. (...) en Hegel el concepto de experiencia es inmensamente sustancial" (2013a, p. 153). Nessa lição, o frankfurtiano enfatizava a força do referido conceito desenvolvido por Hegel, na *Fenomenologia do*

Espírito, em contraposição às concepções desse termo tal como defendidas pelos filósofos empiristas e também pelo pensador de Königsberg. No sujeito experimental de Hume, a experiência se manifesta de maneira limitada, restringindo-se de forma incisiva à dimensão da sensibilidade no registro das impressões provindas dos fenômenos; por sua vez, no sujeito transcendental de Kant, a experiência não atinge a essência das coisas, capta apenas os fenômenos que chegam às formas *a priori* do entendimento, após sofrerem uma primeira e necessária intervenção das formas *a priori* da sensibilidade. Na filosofia de Hegel, porém, o conceito de experiência se manifesta de forma mais intensa no tratamento da coisa, na busca de sua história e das tensões que a constituem; e a experiência só tem sentido se for entendida, essencialmente, como uma experiência intelectual, espiritual e não predominantemente sensitiva (ADORNO, 2013a, p. 163).

É significativo e pertinente Hegel estabelecer como subtítulo de seu principal livro filosófico, *Fenomenologia do Espírito,* de 1807, a expressão: "Ciência da Experiência da Consciência". Por Espírito ele entende a Razão, a Consciência do ser humano enquanto tal; Fenomenologia do Espírito é a Razão que se faz objetiva, histórica; e, mais especificamente, é a Razão na rememoração dos diferentes momentos de sua história no mundo dos homens; é a experiência do Espírito Objetivo. Trata-se da Razão que busca relembrar/retomar a história da civilização ocidental, em suas expressões de arte, de religião, de filosofia, de instituições culturais, tendo como referências os conceitos de justiça, liberdade, emancipação, igualdade, desde o início da filosofia pré-socrática até os tempos de Hegel, para detectar até onde e como se manifestou o Espírito no/do Mundo (SILVA, 2019, p. 37-38). Daí o subtítulo "Ciência da Experiência da Consciência"; e Hegel, ao final de suas *Lições sobre a história da Filosofia*, assim nos ensina:

> Até aqui chegou o Espírito do Mundo. A última filosofia é o resultado de todas as anteriores; nada está perdido, todos os princípios são conservados. Essa Ideia concreta é o resultado dos

> *esforços do Espírito* durante quase 2.500 anos (Tales de Mileto nasceu em 640 A.C.) – do seu *trabalho mais sério,* o de tornar-se objetivo para si mesmo e se reconhecer: *Tantae molis erat seipsam cognoscere mentem.* (HEGEL *apud* LIMA VAZ, 2002, p. 184) [2]

É o Espírito, que ao retornar-se a si mesmo, reconhece o que ele fez no decorrer da história do homem ocidental e nessa sua longa experiência, reconhece-se a si mesmo.

Na "experiência da consciência" que se processa na *Fenomenologia do Espírito* o núcleo da filosofia hegeliana, para Adorno, é o conceito de reflexão. Diz ele: "(...) significa que nuestra razón contempla la razón misma, se comporta frente a la razón como una razón crítica"; "(...) este acto de la reflexión, o esta facultad de la reflexión, se convierte ahora en el tema de la filosofia. (...) Podríamos decir que se trata de la reflexión de la reflexión". É esta uma atitude inovadora no campo da filosofia só possível a partir dos desafios colocados por Kant sobre a impossibilidade de o nosso entendimento captar a coisa em si, o *noumenon*. É o pensar do pensar, o pensamento em segundo grau. E esse "pensar do pensar", essa reflexão tomada em seu caráter radical, "no es en realidad otra cosa que el principio de la negatividad puesto em ejecución". (ADORNO, 2013a, p. 138-142)

> Y si ustedes estudian la *Fenomenologia,* encontrarán allí que el concepto de experiencia aparece de una forma muy enfática, esto es, como la manera en que la consciencia, al contemplarse, se experimenta a sí misma como una suerte de objeto, y como en la progresión de esta experiencia de nuestra vida, tanto el objeto contemplado como el sujeto contemplador se modifican a sí mismo, se alteran a sí mismos. (ADORNO, 2013a, p. 154)

Nessa perspectiva, a experiência da consciência, que é reflexiva, se contrapõe ao estado negativo do mundo na tentativa de questioná-lo e transformá-lo. E, nesse procedimento reflexivo, ela se contrapõe

[2] "Tão enorme trabalho custou ao Espírito o conhecer-se a si mesmo".

também frontalmente à lógica formal. Para Adorno, quando o processo de reflexão é o de quem reflexiona e não sobre o que se reflexiona – os conteúdos formais –, então se descobre que a forma sob a qual algo pode ser concebido é a da contradição e não da identidade. A lógica formal, fundamentalmente, desenvolve as regras da identidade entre o conceito e seu objeto; seu princípio básico é a não-contradição; ela se manifesta como a *adequatio rei et intelectus* [3]. A dialética, enquanto crítica da logicidade tanto do espírito quanto da realidade, converte "el principio de contradicción mismo que la lógica rechaza, en su *médium* o su *organon"*; e, com isso, se torna a tentativa de quebrar o primado da lógica formal nas atividades da experiência da razão (ADORNO, 2013a, p. 142; 149). Para o filósofo frankfurtiano,

> se podría decir que lo grandioso de la filosofia hegeliana consiste muy esencialmente en haber logrado que estas dos raíces, en certa forma, del pensar dialéctico, esto es, por um lado la raíz lógico-especulativa y por el otro la de la experiência que acabo de demostrarles en el concepto de desgarramiento o de extrañamiento, que estas dos raíces queden reunidas, que finalmente quede evidenciada su unidad íntima dentro la dialéctica. (ADORNO, 2013a, p. 151)

Há, pois, um duplo caráter no conceito da experiência hegeliana, que se expressa, na mesma medida, na experiência da qual parte a filosofia que é a experiência da realidade; como também nos temas lógico-especulativos. Sendo assim, a dialética hegeliana é "la tentativa de desarrollar la lógica no solo del pensamento en su relación con la objetividad, sino, coincidiendo con esto, la de desarrollar la logica de la objetividad misma, y no como uma logica acuñada meramente por el sujeto, sino una logica de la cosa misma". É no atravessamento da contradição objetiva, que prospera na dimensão antagônica da realidade, que se inspira e se efetua a experiência do pensar dialético. (ADORNO 2013a, p. 151-153)

3 "Adequação da coisa com o intelecto".

Adorno, ao mesmo tempo em que nos dá um conceito de dialética, a partir de Hegel, que seja rigoroso e que não se esgote nas teses idealistas – pois, para ele a ordem conceitual do mundo já está presente na realidade a ser conhecida, no acontecer básico da sociedade –, insiste na liberdade do sujeito de desenvolver – nessa experiência da consciência de seguir o objeto, de se dobrar a ele – uma certa passividade produtiva ou uma receptividade espontânea. É o que Hegel caracteriza como "la libertad frente al objeto". Quem dá essa liberdade ao sujeito é sua experiência da consciência, como a atitude de pensar a realidade social de forma integral e completa; e "quien hace esta experiencia es el hombre completo, explícito, dueño de todas sus capacidades", sensíveis e espirituais. (ADORNO, 2013a, p. 154-155; 163)

É, pois, denso, substancial, abrangente e relevante, bem como enfático, o conceito de experiência que permeia as páginas e a realidade histórico-conceitual da *Fenomenologia do Espírito.* E nesse longo percurso da "experiência da consciência" do homem ocidental, a dimensão educativa, formativa da razão humana se manifestou, progressivamente, por meio de extraordinários avanços emancipatórios e, ao mesmo tempo, deslizou-se regressivamente por extraordinários retrocessos desumanizantes.

2. A experiência da dialética a partir da coisa e não do método

Adorno, em diálogo com Hegel e, mais especificamente, com Marx, enfatiza sua forma materialista de interpretar a realidade: "É a coisa e não o impulso à organização, próprio do pensamento, que provoca a dialética", diz ele na *Dialética Negativa,* de 1966 (2009, p. 126). Ele não nega a participação ativa do sujeito, mas prioriza as contradições que se manifestam na realidade histórica e social, nas coisas, nos acontecimentos. São essas tensões que levam o sujeito a conhecer, a pensar, a interpretar, a se posicionar, a intervir; e, portanto, a construir experiências formativas.

Para o frankfurtiano, "la dialéctica no es un método en sentido habitual, es decir, no es un mero procedimiento del espíritu para

apoderarse de sus objectos" (2013a, p. 119), que se impõe a eles, de fora, violentando-os. Essa forma impositiva seria um atentado contra a própria dialética, por ele, denominada negativa. Antes, é "el movimiento de la cosa misma y también del pensar" (2013a, p. 119). E, nesse tenso movimentar-se, para que a coisa seja compreendida de forma densa e o mais verosímil possível, é necessária a participação de um sujeito forte, comprometido, ativo.

O processo do conhecimento filosófico, que se dá a partir do objeto, portanto, da realidade, chega até nossa sensibilidade, como dizia Kant, através das formas *a priori* de espaço e tempo, na qual se desenvolve uma primeira síntese do processo cognitivo, a intuição sensível; mas é necessária a intervenção das formas *a priori* de nosso entendimento, para que se produza o conceito, o conhecimento. Este será sempre a representação de um fenômeno da realidade, para Kant, nunca da coisa em si, de sua essência. Hegel, em diálogo com Fichte e Schelling, vai além da apercepção transcendental kantiana, questionando-a pela limitação da capacidade de pensar e, através da mediação da experiência dialética, defende a possibilidade de o conceito ir além de si mesmo, ir além do fenômeno, e conseguir compreender o *noumenon*, a essência da coisa. E, mesmo assim, o conceito hegeliano, apesar de representar o resultado histórico do processo de conhecimento, não é capaz de expressar as diferentes nuances que constituem seu objeto. Por ser resultado de um processo de abstração, mesmo assumindo uma forma dialética, o conceito não consegue dizer tudo aquilo que foi eliminado pela atividade de espírito, na busca pelo objeto. Além de que, o sujeito, em seu movimento de constituição do conceito, afetado internamente por diferentes intervenções da sensibilidade e de impulsos inconscientes, reprime, rejeita, marginaliza uma série de aspectos específicos do objeto a ser conhecido. Esse processo justifica a afirmativa de Adorno de que, "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 do conceito". (ADORNO, 2009, p. 15)

O instrumento que a filosofia tem a seu dispor para tentar alcançar o que foi reprimido ou marginalizado pela abstração, pela intervenção da sensibilidade e/ou dos impulsos inconscientes no processo do conhecimento, é o próprio conceito. Adorno, na *Dialética Negativa*, apresenta inúmeras variantes para reforçar essa ideia-chave e, em cada uma delas, destaca uma nuance intervencionista do conceito. Cito algumas: "O conceito pode ultrapassar o conceito e assim se aproximar do não conceitual"; "A utopia do conhecimento seria abrir o não conceitual com conceitos [...]"; "A reflexão filosófica assegura-se do não conceitual no conceito"; "Os conceitos [...] visam a algo para além de si mesmos" (2009, p. 16; 17; 18; 19)[4]. O frankfurtiano, discípulo de Hegel e de Marx, utilizará todas as possibilidades para que a filosofia continue, com radicalidade, buscando o conhecimento e a interpretação das coisas. Para ele, esta é a postura fundamental e utópica da filosofia. Ao analisarmos, em tópicos posteriores, aspectos da experiência estética, será sublinhada a articulação da filosofia com a arte na busca do conhecimento radical e substancial das coisas.

O aforismo "Coisa, Linguagem, história", da *Dialética Negativa* (2009, p. 52-53) nos leva a refletir com intensidade sobre a experiência filosófica da dialética que se origina da coisa, se expressa através da linguagem e tem como suporte da verdade sua realidade histórica. Destacam-se três citações desse aforismo:

> A exatidão idiossincrática na escolha das palavras, como se elas devessem denominar a coisa, não é a menor das razões pelas quais a exposição é essencial à filosofia. (ADORNO, 2009, p. 52)

É através da palavra, enquanto expressão nominativa do conceito, que se busca, como vimos, dizer o que a coisa é. A palavra, enquanto resultado da mediação conceitual, é, pois, o "lugar de intervenção para compreender o não conceitual" e também para

[4] Cf. também ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, *A potencialidade e a atualidade da dialética negativa,* 1999, p. 75 a 94; ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, *A fricção do conceito com o não conceitual na Dialética negativa*, 2015, p. 55 a 64.

expressá-lo o mais adequadamente possível. Escolher com exatidão, com ternura, os termos mais apropriados para nomear um objeto é, de certa maneira, mergulhar em sua intimidade, perscrutar suas contradições, observar com atenção e pertinência os elementos que lhe foram subtraídos, marginalizados, e fazer justiça ao que o objeto é.

A segunda citação do aforismo dialoga com a anterior e apresenta nuances novas e esclarecedoras:

> Aquilo graças ao que a dialética negativa penetra seus objetos enrijecidos é a possibilidade da qual sua realidade os espoliou, mas que, contudo, continua reluzindo em cada um deles. No entanto, mesmo junto ao empenho extremo por expressar linguisticamente uma tal história coagulada nas coisas, as palavras empregadas permanecem conceitos. Sua precisão substitui a *ipseidade* da coisa, sem a tornar totalmente presente; um espaço vazio se abre entre elas e aquilo que evocam. Daí o sedimento de arbítrio e relatividade que se apresenta tanto na escolha das palavras quanto na exposição como um todo. (ADORNO, 2009, p. 52)

Objetos, expressões, instituições, com o correr dos dias e com a intervenção dos seres humanos se revestem, por assim dizer, de uma segunda natureza, como que paralisam a história que pulsava dentro delas e se transformam em realidades sedimentadas. O movimento, a vida, a tensão que existiam em suas interioridades se estagnam e nos apresentam a impressão de que a realidade sempre foi assim. É função da dialética negativa, em seu propósito de buscar a verdade das coisas, através do uso de conceitos e de palavras, penetrar no interior desses objetos enrijecidos, se empenhar tanto quanto possível para descoagular a história estagnada existente neles. É preciso, como dizia Walter Benjamin, "escovar a história a contrapelo", para ouvir os gritos de dores e de injustiça que estão nela sufocados (1993, p. 223-225). É preciso, como dizia Adorno, penetrar esses objetos empedernidos para resgatar a realidade que lhes foi subtraída, mas que continua reluzindo em cada um deles. E mesmo assim, como diz a citação,

"as palavras empregadas permanecem conceitos" e "um espaço vazio se abre entre elas e aquilo que evocam".

A terceira citação do aforismo, após as constatações da limitação do conceito ao dizer o quem das coisas, das roupagens muitas vezes sufocantes que muitos deles se revestem no processo histórico, destaca, por outro lado, aspectos fundamentais dessa operação racional:

> Somente os conceitos podem realizar aquilo que o conceito impede. O conceito é um *trosas iásetai*. O erro determinável de todo conceito obriga a que se evoque outros; é daí que emergem aquelas constelações para as quais unicamente passa alguma coisa da esperança contida no nome. É pela negação do nome que a linguagem filosófica se aproxima do nome. O que ela critica nas palavras, sua pretensão de uma verdade imediata, é quase sempre a ideologia de uma identidade positiva, essente, entre a palavra e a coisa. (ADORNO, 2009, p. 53)

Primeiramente, a luta do conceito contra o próprio conceito na realização de seu objetivo primeiro, que é o conhecimento do objeto, a busca da verdade. Adorno ressalta que o conceito, ciente de sua incapacidade de dizer com plenitude aquilo que a coisa é, se serve dele mesmo, de sua própria potencialidade, para remediar suas falhas. "O conceito é um *trosas iásetai"*; à semelhança de Telefo que foi ferido gravemente por Aquiles e teve sua ferida curada com a ferrugem da lança do próprio Aquiles – aquilo que fere também cura –, o conceito supre as suas deficiências através dele mesmo. E a façanha vai além, pois ele é obrigado a evocar outros conceitos nesse processo de realizar-se a si mesmo e, dessa busca intensa, surge uma constelação de denominativos, que vão circundando o objeto, desvelando aspectos dantes não evidenciados e se aproximando mais e mais de sua identidade desejada e intencionada. "É pela negação do nome que a linguagem filosófica se aproxima do nome". É no exercício de tensionar ao máximo o conceito com o objeto, de friccionar com persistência a palavra e a coisa, que a pretensão de atingir de imediato a verdade, que a ideologia identificadora da coisa com o conceito é

banida e o conceito prossegue em sua constante lida de afinidades e de aproximações com o objeto. Trata-se, pois, de uma intensa experiência reflexiva e formativa essa tensão entre o sujeito e o objeto na tentativa de expressar o quem da coisa, de dizer aquilo que o objeto é. Anexo duas contribuições de Adorno sobre esse processo cognitivo, uma da *Dialética Negativa* e outra da *Teoria Estética*; as duas citações ilustram e, ao mesmo tempo, complementam o ingente esforço do conceito em sua busca da verdade:

> - "Para a filosofia, expressão e rigor lógico não são possibilidades dicotômicas; elas necessitam um do outro" (ADORNO, 2009, p. 24);
>
> - "A forma procura fazer falar o pormenor através do todo. (...). Ela limita sempre o que é formado; (...). Isto confirma o trabalho artístico do formar que incessantemente seleciona, amputa e renuncia (...)." (*Idem*, 2011, p. 221)

3. O privilégio da experiência filosófica enquanto *tour de force* da negatividade

A negatividade – enquanto crítica radical do objeto pelo sujeito – além de ocupar um lugar central nos escritos de Adorno, se reveste de uma potencialidade infinda – um *tour de force* – particularmente em seus ensaios filosóficos e estéticos. Na "Dedicatória" das *Mínima moralia*, de 1944-1947, por exemplo, o frankfurtiano, em diálogo com Hegel, assim se expressava: "O espírito não é como o positivo que desvia o olhar do negativo (...); não, ele só é este poder quando encara de frente o negativo e nele permanece" (1992, p. 9). E no último aforismo desse mesmo livro, "Para terminar", lemos, com espanto e, ao mesmo tempo, com encanto, que: "(...) a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário" (1992, p. 216). Assim também, com mais razão, no "Prefácio" do livro, que toma como eixo central de abordagem o conceito de negatividade, Adorno nos adverte e nos esclarece: "A expressão 'dialética

negativa' subverte a tradição. (...). O presente livro gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação. Uma de suas intenções é o desdobramento de seu título paradoxal" (*idem*, 2009, p. 7). Ou seja, a negatividade, o diagnóstico, levados ao ponto extremo, são, para ele, orientações filosóficas determinantes na construção da experiência filosófica.

Nesse livro paradigmático, *Dialética Negativa,* os eixos teórico-metodológicos constituintes do conceito de negatividade ganham vida, expressão e roupas novas. Vou apresentar e analisar umas poucas citações específicas que ressaltam nuances conceituais da potencialidade e da força expressiva dessa metodologia-chave:

- "O pensar não precisa deixar de se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar-se de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero" (ADORNO, 2009, p. 123). Trata-se de um pensar que vai além dos pressupostos da lógica formal, que supera as dimensões de suas três leis clássicas: *a lei da não-contradição*; a *lei da identidade; a lei do terceiro-excluso.* O pensamento consegue pensar contra a própria lógica formal porque o que o leva radicalmente ao raciocínio não são as leis racionais, mas os objetos que se lhe contrapõem, que o desafiam, que se colocam como ponto de partida e como meta final de sua atividade reflexiva. Não se trata de capturá-los e enquadrá-los em conceitos *a priori* estabelecidos. É a negação radical do fenômeno que se apresenta ao entendimento e a tentativa de ir além de sua aparência em busca de seu ser, que caracteriza o potencial da negatividade dialética.

- "Aquilo que dilacera a sociedade de maneira antagônica, o princípio de dominação, é o mesmo que, espiritualizado, atualiza a diferença entre o conceito e aquilo que lhe é submetido" (ADORNO, 2009, p. 49). A prevalência da contradição do dominante sobre o dominado, que impera na sociedade capitalista, se reflete de forma semelhante na dominação do conceito sobre seu objeto referenciado. O conceito é universal, abstrato e, em sua universalidade e abstração, se diz atingir todos os objetos sob seu domínio; mas, na verdade, capta-os superficialmente, pois não

consegue atingir as diferentes dimensões que entram na constituição de seu dominado. Sendo assim, a contradição dialética, a negatividade, é a tentativa de quebrar o primado da lógica, demonstrando-lhe que o mundo dos homens não é um mundo das ideias, e sim um mundo em que prevalece a contradição, a dor, o sofrimento.

- "Os conceitos aporéticos da filosofia são as marcas daquilo que não é resolvido, não apenas pelo pensamento, mas objetivamente" (ADORNO, 2009, p. 133). O adjetivo *aporético* se refere ao substantivo *aporia*, definido como dificuldade inerente a um raciocínio, impasse, paradoxo, dúvida racional ou momento de contradição, que impedem a determinação do sentido de um texto ou de uma proposição [5]. O pensador frankfurtiano nos mostra que o impasse do conceito, em expressar adequadamente aquilo que o objeto é, não se apresenta apenas como uma deficiência subjetiva do entendimento; é também e, antes de tudo, uma tensão entre aquilo que o objeto é, em suas múltiplas determinações e constituição, e a limitação da consciência em não conseguir e/ou não ser capaz de compreendê-las *in totum*.

- "A força especulativa capaz de lançar pelos ares o indissolúvel é a força da negação" (ADORNO, 2009, p. 32; 47). Essa oração curta, mas incisiva, ressalta o *tour de force* da razão dialética, quando enfrenta os desafios gnosiológicos, tidos como insuperáveis, e consegue suplantá-los. Demonstra ela a violência da negatividade não a serviço da destruição, do nihilismo, e sim como potencial emancipatório e utópico. Nessa perspectiva, a força da negatividade, da autorreflexão radical, se transforma em fermento da experiência espiritual.

Por outro lado, a experiência filosófica, como resultado do *tour de force* da negatividade, constitui-se historicamente como um privilégio de poucos defronte às condições sociais e, sobretudo educacionais, em que vivem nossas crianças e jovens. Eles são

[5] Em grego: Ἀποριία, "caminho inexpugnável, sem saída", "dificuldade" (ABBAGNANO, 1998, p. 74-75).

educados para o mercado, para se adaptarem continuamente às exigências das mudanças tecnológicas. Como, pois, nessas condições socioculturais adversas, educá-los para o cultivo de uma experiência filosófica, quando o sistema dominante, através do poder e, sobretudo, da ideologia, está roubando desses indivíduos o tempo e as forças exigidos para tal? (PUCCI, 2016, p.149)

Os privilegiados são os que ainda têm condições de produzirem experiências filosóficas formativas, os que ainda podem se contrapor criticamente a esse mundo administrado, que modela os homens à sua imagem e semelhança. E podem fazê-lo, porque ainda não foram completamente manipulados pelo sistema. Mas essa situação de privilegiado exige, em contrapartida, um comprometimento ético, diz o frankfurtiano:

> Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes (...) expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade. (ADORNO, 2009, p. 43)

Se "realizar experiências formativas", no contexto em que se vive, é um privilégio, "uma felicidade imerecida", esse benefício comporta uma responsabilidade para com o outro: ser, através de suas ideias e de suas ações, um porta-voz dos que estão encobertos pelo véu de Maia e não conseguem ter consciência de sua submissão ao sistema; e também daqueles que se violentam e se proíbem de se posicionar contra o sistema por medo da perda dos meios de subsistência.

Em um mundo de preconceitos e fanatismos, como o de hoje, em que estar fora do sistema, ser venezuelano, negro, índio, mulher, velho, homossexual, é ser estranho, rejeitado, marginalizado, torna-se ainda mais imperiosa a atuação dos "imerecidamente felizes". Além de que faz parte do privilégio da experiência filosófica buscar

caminhos e parceiros novos na ampliação desse privilégio a todos os seres humanos (PUCCI, 2016, p. 150).

4. A dialética da experiência estética: seu momento mimético-somático; sua dimensão dissonante e utópica

A experiência estética, à semelhança da experiência filosófica, é dialética. Vive-a intensamente não apenas o artista, aquele que escreve um poema, compõe uma sinfonia, pinta um quadro impressionista. Também o contemplador da obra de arte, seu crítico, seu intérprete, podem usufruir do privilégio de uma experiência estética. Mas, para tal, são exigidos pressupostos, tais como paciência, sensibilidade, percepção dos detalhes da obra de arte, conhecimento de seu tempo e de sua história e, sobretudo, um contato intenso e íntimo com aquele ser vivo que o convida para dele se aproximar. Ao mesmo tempo em que se mergulha no interior de uma obra de arte para tentar conhecer suas intimidades, ela também encara seu hóspede, mas com um olhar paciente e enigmático; se ele for persistente e bem-intencionado, ela poderá se desnudar e mostrar-lhe seus segredos; na verdade, ela precisa do intérprete, do crítico para continuar sua vida, sua práxis política. Theodor Adorno, em seus múltiplos escritos sobre estética nos apresenta alguns indicadores dessa experiência. É o que vou tentar abordar neste tópico.

"Comprendo una obra de arte (...) en el momento en que comprendo lo que ella dice en si misma como algo que ella me dice e no como algo que yo meramente proyecto desde adentro, como algo que fuera meramente mio" (ADORNO, 2013b, p 103-104). A compreensão do conteúdo de verdade de uma obra de arte se realiza de forma dialética e tendo como ponto de partida e de chegada ela mesma. Realiza-se de forma dialética porque pressupõe o encontro de dois seres vivos, diferentes, que se contrapõem, mas que se buscam intensamente. O contemplador, que precisa deixar de ser um agente externo, que deve abandonar-se a si mesmo, para nela se perder e ouvir sua mensagem; a obra de

arte que só se revela àquele que a busca com intensidade e humildade. Ela não é o que o seu observador projeta nela; ela não coincide com a intencionalidade de seu autor ao construí-la; ela não é a projeção dos contemporâneos de sua criação histórica. Ela é muito mais que isso; goza de uma autonomia constitutiva. Ela é ela mesma; é "o que diz de si mesma". É por isso que é preciso que seu contemplador entre na obra de arte como em uma capela, conforme a respeitosa observação de Goethe". [6]

Por outro lado, o interprete, que mergulha a fundo perdido naquele ser vivo para ouvir o que ela tem a lhe dizer, precisa, ao realizar esse exercício espiritual, de um conjunto de pressupostos e habilidades. Ele não é um ser puramente receptivo, passivo; ao contrário, deve se tornar um sujeito forte, insistente, sensível, conhecedor do momento histórico de sua consorte, reflexivo e instigador. Deve perscrutar as diferentes nuances, as particularidades da obra em análise, pois ao utilizar-se desses recursos teórico-metodológicos, ele a estará incentivando a se revelar, a dizer o que ela é. A experiência estética exige, ao mesmo tempo, um comportamento cognitivo e reflexivo. Tanto o intérprete quanto a obra de arte se interagem mutuamente na revelação do conteúdo de verdade.

> A quem apenas permanece no interior a arte não lhe abrirá os olhos; quem unicamente fica no exterior falsifica as obras de arte por uma falta de afinidade. A estética torna-se mais do que um vaivém rapsódico entre os dois pontos de vista, ao desenvolver a imbricação destes na obra. (ADORNO, 2011, p. 530)

Há, na obra de arte, que dialoga com seu intérprete, uma tensão entre a aparência e sua interioridade, entre a dimensão mimética e sua racionalidade. E, como a obra de arte se inspira em

[6] "Enquanto não se penetrar nas obras como numa capela – segundo a comparação de Goethe --, o discurso sobre a objetividade nas coisas estéticas, quer sobre a objetividade do conteúdo artístico, quer sobre a objetividade do conhecimento desse conteúdo, permanece simples afirmação". (ADORNO, 2011, p. 541)

algo real, seja ele natural ou social, ao trazer essa realidade para o interior de sua constituição, porta consigo as contradições da sociedade, suas dores, o "obscurecimento do mundo". É essa dimensão mimética, pré-espiritual, que, em fricção com a racionalidade estética, gera a obra de arte, enquanto forma historicamente sedimentada. Nessa perspectiva, diz Adorno "... toda a arte é triste, sobretudo aquela que parece serena e harmoniosa" (2011, p. 38; 52). E mais, a dor é parte constituinte da experiência do belo: "que el sufrimiento, el dolor, la disonancia, pertenecen a lo bello como algo esencial y no como un mero accidente (2013b, p. 266; 267).

E se a dor, o sofrimento são manifestações constituintes e não ocasionais de uma obra de arte, o encontro do intérprete com a interioridade dela, com suas expressões, se transforma em um impulso existencial em direção a esse mundo hostil, que precisa ser transformado, que precisa se tornar mais humano e solidário, pois "o momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar" (ADORNO, 2009, p. 174). A interpretação dialética de uma obra de arte leva seu interlocutor a fortalecer ainda mais sua experiência estética e a potencializar sua práxis política.

A dialética da experiência estética comporta, ainda, a tensão entre dois outros momentos, que são determinantes na constituição de uma obra de arte: a dissonância e a utopia. O momento da dissonância, da crítica, da negatividade, já foi deveras analisado neste ensaio estético-filosófico. Apresentamos, contudo, mais duas de suas formulações para dar mais legitimidade ao momento utópico, que, parece desaparecer no contexto da radicalidade da dialética; mas lá está, de forma explícita e estimulante:

> - "Toda arte moderna, para ser bela, para proporcionar, realmente, algo de felicidade, tem que ser, necessária e indispensavelmente, dissonante (ADORNO, 2013b, p. 117);

- "A estranheza ao mundo é um momento da arte; quem não percebe a arte como estranha ao mundo de nenhum modo a percebe" (ADORNO, 2011, p. 278).

Por sua vez, os escritos filosófico-estéticos de Adorno não permanecem na dissonância por teimosia ou por uma atitude pessimista ingênua. A negatividade radical, a dialética negativa, ultrapassa em potencialidade a negação da negação hegeliana, pois ela só é radical porque acredita na mudança, na transformação, no vir-a-ser. Vamos, nessa direção, destacar algumas orações em que o filósofo frankfurtiano expõe, com clareza e com esperança, as afinidades eletivas entre a dissonância e a utopia na constituição histórica de uma obra de arte:

- Só através de sua negatividade absoluta é que a arte exprime o inexprimível, a utopia (2011, p. 58).
- "Ao estarem «aí», as obras de arte postulam a existência de um não-existente e entram assim em conflito com a sua não-existência real" (2011, p. 96);
- "*A priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando amarras" (ADORNO, 2001, p. 13).

5. A experiência estética como suspensão temporária do *principium individuationis*

Este tópico do ensaio quer trazer mais considerações sobre o momento em que o contemplador, como que se esquece de si mesmo e mergulha no interior da obra de arte na tentativa de compreendê-la em si mesma, tal como ela é. Esse é o momento primeiro da experiência estética e "pressupõe incondicionalmente a imersão na obra individual" (ADORNO, 2011, p. 273). O frankfurtiano, tanto em seu "Curso sobre a Estética", de 1958/59, quanto em seu livro "Teoria Estética", de 1970, nos presenteia com inúmeras metáforas expressivas sobre esses momento e

movimento, que nos estimulam a desenvolver mais e mais essa experiência gratificante.

No "Curso sobre a Estética", comenta que "a imersão incondicional na obra de arte" é como se o indivíduo experimentasse em si mesmo, de maneira imediata, como que de forma corporal, não momentos de gozo e sim momentos de fascinação, em que se esquece de si mesmo, em que se dá uma espécie de dissolução temporal do sujeito. São os instantes em que o sujeito realiza em si a suspensão temporária do *principium individuationis*, de forma semelhante ao que Schopenhauer expunha no Terceiro Livro de "O mundo como vontade e representação" [7] . Adorno vai nomear essa genuína experiência estética de "transbordamento", "extravasamento"; a relação com a obra de arte está intensificada ao máximo; o sujeito está tão absorvido por ela, que provoca em si instantes de "transbordamento" e assume, por assim dizer, o mesmo ritmo de vida da própria obra de arte (2013b, p. 341; 334). Em outro momento do "Curso de Estética" designa esse "extravasamento" como "entusiasmo estético", ao se referir à relação plenificada do sujeito com a obra de arte; e que não existe nenhum outro entusiasmo que o de estar completamente nela e de, como que, se extinguir nela (2013b, p. 535). Nessa perspectiva,

> Comprender una obra de arte no quiere decir, precisamente, compreender lo que estaria oculto en ella – por así decir --, lo que la obra de arte significa, sino compreender la obra de arte en sí misma, tal como ella es: compreender la lógica que conduce de un acorde a otro, de un color a otro, de un verso a outro. (ADORNO, 2013b, p. 344)

No aforismo "Atitudes a respeito da práxis: efeito, vivência, comoção", do livro "Teoria Estética" (2011, p. 362-370) as metáforas que anunciam a intensificação da experiência estética na contemplação de uma obra de arte são ainda mais incandescentes.

---

[7] SCHOPENHAUER, *O Mundo como Vontade e Representação*. Livro Terceiro, § 38, 2005, p. 265-272.

Vamos deixar o frankfurtiano expressar com objetividade e sapiência sua experiência estética de lidar com as obras de arte:

> O espanto provocado por obras importantes não é utilizado como desencadeador de emoções próprias, de outro modo recalcadas. Faz parte do instante em que o receptor se esquece e desaparece na obra: instante de profunda emoção. Deixa de sentir o chão debaixo dos pés; a possibilidade da verdade que encarna na imagem estética torna-se para ele física. (ADORNO, 2011, p. 368)

> A experiência da arte enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva. (2011, p. 368)

> O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento de liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove. (2011, p. 369)

6. À guisa de conclusão: A experiência estético-filosófica enquanto experiência formativa

Pelas reflexões de Abbagnano, Houaiss, Konder, Benjamin e Adorno neste ensaio, pôde-se detectar afinidades eletivas entre os conceitos de Experiência e o de Formação, em alemão *Bildung*. Este último se refere, antes de tudo, à busca de autonomia, de posicionamento crítico do indivíduo no contexto social em que vive; e, à semelhança da Experiência, indicia um caminhar, uma persistente construção de si mesmo, na tensão com os percalços da sociedade. Como dizia Pucci:

> São dois conceitos que indiciam um processo, um percurso, um vir-a-ser, cujos sujeitos e, ao mesmo tempo, objetos somos nós mesmos. São dois conceitos que se diferem entre si, mas que também um exige a presença do outro. Construindo a minha experiência eu estarei

> formando a minha individualidade; por sua vez, eu elaboro a minha formação através de experiências existenciais. (PUCCI, 2018, p. 06)

O conceito de experiência foi analisado em duas perspectivas, que se contrapõem e se complementam: a filosófica e a estética. Na perspectiva filosófica o ensaio deteve-se em três momentos específicos: na análise da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, enquanto "ciência da experiência da consciência"; no entendimento da proposta de Adorno ao defender, em diálogo com Hegel e Marx, que a experiência da dialética se processa a partir do objeto e não do método; na força da negatividade da abordagem dialética e no destaque da experiência filosófica como um privilégio imerecido.

Quanto à perspectiva estética do conceito de experiência, o ensaio tomou como ponto de referência a abordagem de diferentes aspectos que constituem a experiência de interpretar/dialogar com a obra de arte e analisou os tópicos: A dialética da experiência estética: seu momento mimético-somático e sua dimensão dissonante e utópica; A experiência estética como suspensão temporária do *principium individuationis*. E em todos os tópicos, seja da perspectiva filosófica, ou da estética, o ensaio procurou destacar a dimensão formativa do conceito de experiência.

"A experiência estética é viva a partir do objeto, no instante em que as obras de arte, sob o seu olhar, se tornam vivas (ADORNO, 2011, p. 267). Se a experiência estética é viva, particularmente no processo em que a obra de arte e seu interlocutor trocam entre si olhares insinuantes e reveladores, esse exercício hermenêutico-afetivo propicia momentos educativos por excelência. De um lado, o sujeito se esquece de si, volta integralmente sua atenção e sensibilidade para aquele ser vivo que lhe seduz, deixa-se inundar pelos seus mistérios e enigmas e sente um prazer imenso em assim proceder. Adorno chega a comparar esse momento ao êxtase de um

prazer sexual [8]. Aliás o verbo conhecer – *connaître*, em francês – possui uma denotação sexual. [9]

De outro lado, esse desafio estético vai exigir do intérprete pressupostos educativos e culturais: ele aprende a ser um arguto observador das partes, dos detalhes e de suas relações com o todo; sente a necessidade de buscar informações e conhecimentos sobre a obra de arte, sua especificidade, sua dimensão formal, seu momento histórico, sua relação com os acontecimentos sociais; ele busca dialogar com autores que, direta ou indiretamente, já se encontraram com ela.

Enfim, nosso interlocutor – no exercício intenso e extenso de convivência com a obra de arte – vai não apenas produzir um ensaio que revelará boas novas ainda não detectadas naquele ser vivo, mas, sobretudo, vai ser conduzido por ele a desenvolver um olhar sensível e crítico aos problemas sociais e culturais de seu momento histórico. O tempo despendido com a obra de arte lhe ajudará a construir uma consciência reflexiva e solidária. "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995b, p. 121)

E não só. Essa relação intensa e expansiva com a obra de arte, certamente, vai estimular em seu interlocutor/receptor uma postura em direção à práxis social. E há uma lógica nesse encaminhamento, pois, como vimos, se toda arte é triste, se "a dor, o sofrimento" constituem a essência de uma obra de arte, no diálogo que ela estabelece com seu parceiro, esses indícios de pena, de pesar, de padecimento, vão aflorar e sensibilizar aquele que ouve e se solidariza com essa voz dolente.

---

[8] "Se a experiência estética se assemelha a alguma coisa é, então, à experiência sexual e, na verdade, à sua culminação. O modo como nesta a imagem amada se modifica, como a petrificação se une com o que há de mais vivo é, por assim dizer, o arquétipo encarnado da experiência estética" (ADORNO, 2011, p. 267).

[9] No dicionário de Houaiss, o vocábulo conhecer apresenta 22 denotações, entre elas, a 5ª denotação é: "manter relações pessoais mais ou menos estreitas com" (*não o conheço o suficiente para pedir-lhe um favor*); e a 21 denotação: "ter relações sexuais com; copular" (*em três meses, jamais conhecera a sua esposa*) (2001, p. 802).

Adorno no Aforismo "Atitudes a respeito da práxis: efeito, vivência, comoção" nos apresenta indicações de que as obras de arte não são indiferentes em relação aos acontecimentos sociais; elas tomam posições:

> Se o seu conteúdo se move em si mesmo, se não permanece idêntico, então as obras de arte objetivadas tornam-se, na sua história, comportamentos práticos e viram-se para a realidade. A arte é aqui uma só coisa com a teoria. Repete em si, modificada e, se se quiser neutralizada, a práxis e assim toma posição. (2011, p. 363)

A obra de arte ao se voltar para a realidade e tomar posição se identifica à teoria, conceituada por Adorno como "uma forma de práxis", em seu ensaio "Notas marginais sobre teoria e práxis": "Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis" (1995a, p. 204). Para ele, a obra de arte, enquanto, por sua constituição específica, é crítica da realidade da qual provém e contra a qual se volta, postulando uma nova realidade -- seu momento utópico --, desenvolve um impulso prático, assume uma postura transformadora.

Assim como se processa com a teoria, a ação da obra de arte na sociedade, sua práxis, se processa de forma dialética e indireta, e se expressa em seu efeito social: "O seu verdadeiro efeito social é altamente indireto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objetivação. (ADORNO, 2011, p. 364)

É esta a dádiva que a intimidade com as obras de arte proporciona. Além de permitir a imersão em seu santuário, de revelar seus segredos e ensinamentos, estimula seus sequazes a refletirem e se posicionarem contra as injustiças e os preconceitos que suas luzes detectaram.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. ed. 1998.

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

ADORNO, Theodor. Notas marginais sobre teoria e práxis. In **Palavras e Sinais**: Modelos críticos 2. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Editora Vozes, 1995a, p. 202-129.

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

ADORNO, Theodor. A arte é alegre? Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. In: RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001, p. 11-18.

ADORNO, Theodor. O Ensaio como Forma. In ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2003, p. 15-45.

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. São Paulo: EDUNESP, 2009.

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. 2ª ed. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

ADORNO, Theodor. **Introducción a la dialéctica** (1958). Tradución: Mariana Dimópulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013a.

ADORNO, Theodor. **Estética** (1958/59). Tradución: Silvia Schwarzböck. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2013b.

BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo**. Obras Escolhidas III. Tradução: José Carlos M. Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 103-150.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. 6ª ed. Tradução: Sérgio Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 222-234.

LIMA VAZ, Henrique C. de. Senhor e Escravo: uma parábola da Filosofia Ocidental. In LIMA VAZ, Henrique C. de. **Ética e Direito**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.

PUCCI, Bruno. A experiência estética na formação de professores. Revista **Devir Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 4-15, nov. 2018

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e Representação**. Livro Terceiro, § 38. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 265-272.

SILVA, Felipe R. da. **A relação ontológica entre tédio e esclarecimento e sua possível contribuição para a Educação e a Moral**. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP: Marília, SP, 2019.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A potencialidade e a atualidade da dialética negativa. In **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 75 a 94.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. A fricção do conceito com o não conceitual na *Dialética negativa.* In **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis: VOZES, 2015, p. 55-64.

III

Teoria Crítica e Educação: trajetória formativa de um grupo de pesquisa, 2022[1]

Introdução

Em 1991, numa sala do Departamento de Educação da UFSCar, reuniram-se pós-graduandos em Educação e professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para debater escritos da Teoria Crítica da Sociedade. Esse grupo até então não sabia que o encontro representaria um acontecimento maior, tanto no âmbito científico-acadêmico quanto pessoal. Nessa reunião nascia o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Desde então, o referido grupo ampliou suas atividades científicas pela constituição de 8 Subsedes Institucionais (UFSCar, UNIMEP, UNESP-Araraquara, PUC-Minas, UFES, UFLA, USF e UNESC), além da realização de intercâmbios internacionais com grupos de Pesquisa das Goethe Universität e Leipzig Universität (Alemanha), Universitat de les Illes Balears e CSIC/Madrid (Espanha) e UNICEN e UBA (Argentina), entre outros. 2

Pelas atividades científico-acadêmicas de seus participantes, foram realizados 11 congressos científicos (8 internacionais) e produzidos, até o momento, 472 artigos em periódicos de seletiva política editorial, 101 livros, 366 capítulos, 246 dissertações e 81 teses. Diante deste quadro os autores deste artigo propõem o

1 Ensaio inédito, escrito por Antônio A. Soares Zuin (DEd/UFSCar) e por Bruno Pucci (UFSCar) em 2021.

2 As principais informações sobre o GP Teoria Crítica e Educação podem ser encontradas no site: http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/wpcontent/uploads/2017/01/HistoricoGTC1.pdf.

seguinte objetivo: analisar a trajetória produtivo-formativa do Grupo de Pesquisa (GP) Teoria Crítica e Educação, destacando a importância do conceito de formação (*Bildung*) como elemento mediador da experiência acadêmica e pessoal de seus participantes. Para tanto, serão analisados três momentos que correspondem aos desdobramentos do processo formativo e das pesquisas e produções decorrentes de nosso grupo de pesquisa: 1) O potencial pedagógico da Teoria Crítica e os conceitos de formação e semiformação (agosto 1991- fevereiro 2002); 2) A relação entre técnica, cultura e formação (março/2002 – fevereiro/2010); e 3) O diálogo da Teoria Crítica com problemas gerados pelo neoliberalismo (março/2010 – agosto/2020). A seguir, apresentamos as considerações concernentes ao primeiro tópico.

2. O potencial pedagógico da Teoria Crítica e os conceitos de formação e semiformação (agosto 1991- fevereiro 2002)

Há uma passagem paradigmática do livro *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang Goethe, que merece ser enfatizada: trata-se do encontro do protagonista Meister com seu filho até então desconhecido, e que lhe é apresentado pelo abade, seu preceptor oculto. Em meio ao abraço efusivo no filho, o abade profere as seguintes palavras para Meister: "Glória a ti, jovem! Chegaram ao fim teus anos de aprendizado; a natureza te absolveu" (GOETHE, 1994: p.483). A absolvição da natureza, representada pelo abraço no filho, aludiria ao anseio de uma aproximação não conflituosa entre o desejo e a norma social, entre o particular e o geral, de modo tal que deixaria de ocorrer o processo de absolutização do espírito (*Geist)* e também do mundo fenomênico.

Sendo assim, foi o desenvolvimento do processo formativo de Meister que lhe proporcionou as condições afetivas, cognitivas, estéticas e morais, para que houvesse uma espécie de reconciliação entre os impulsos sensível e formal, sendo o primeiro impulso afeito ao mundo material e o segundo ao "princípio universal da

espécie (...) ao juízo universal da ciência e às normas universais da moralidade" (SCHILLER, 1991, p.30). Este desejo de um congraçamento entre a natureza e a sociedade, proporcionado pelo desenvolvimento da formação (*Bildung*), foi assim caracterizado por Theodor Adorno:

> A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes.* [3] (ADORNO, 2010, p.13)

No contexto da ascensão política e econômica da burguesia, a disseminação da formação seria o esteio da universalização da cidadania, pois o processo formativo seria a condição *sine qua non* para que houvesse a correspondência entre a lucidez do particular e do todo. Em termos psicanalíticos, Adorno expressou a pretensão de que a formação se tornasse necessária para que o indivíduo fosse radicado à sua própria consciência e, concomitantemente, continuasse atuando na sociedade ainda que, para isso, tivesse de sublimar seus impulsos.

O correlato dessa chave de leitura psicanalítica, alusivo à mediação da *Bildung* na relação entre o indivíduo e a sociedade, seria manifesto por meio da universalização e da materialização do conceito de cidadania nas relações sociais, na medida em que estes mesmos indivíduos aceitariam cumprir seus deveres porque teriam o direito de intervir e legislar sobre a elaboração das normas sociais, deixando de ser tutelados e fazendo, portanto, uso do próprio entendimento. *Sapere Aude* (*ouse saber*). Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, asseverou Kant (2005,

3 Tradução: *Guerra de todos contra todos.*

p.63), como condição para que o indivíduo deixasse de ser tutelado e abandonasse a sua condição de menoridade.

Porém, no transcorrer da consolidação política e econômica da burguesia e do modo de produção capitalista, fazia-se cada vez mais presente a contradição de que a veracidade dos conteúdos dos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade seria desmentida, haja vista o recrudescimento do fosso social entre as classes dominantes e as marginalizadas, numa irresolvida luta de todos contra todos. A dimensão objetiva dessa contradição manifestou-se nos prejuízos observados também no processo de danificação do espírito, nomeado por Adorno de Semiformação (*Halbbildung*).

No decorrer das leituras feitas pelos participantes do GP Teoria Crítica e Educação, criado em 1991, sob liderança de Bruno Pucci (UFSCar) e vice-liderança de Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara), notou-se a importância de que fossem estudados e discutidos coletivamente produções de Theodor W. Adorno, cujas traduções foram feitas pelo Newton de Oliveira, trabalho esse que engendrou uma publicação interna na UFSCar, intitulada "Quatro textos clássicos" (ADORNO, 1992): composta pelos ensaios de Adorno "Anotações sobre teoria e prática", "O que significa elaborar o passado", "Tabus a respeito do professor" e "Teoria da Semicultura"; esta obra tornou-se fundamental para o nascimento do GP Teoria Crítica e Educação, pela oportunidade de se ter contato com produções de Adorno, muito pouco conhecidas da academia brasileira.

Estes textos foram importantes para que se lançassem os alicerces do primeiro grande projeto de pesquisa do Grupo Teoria Crítica e Educação, seu projeto-mãe, intitulado "O potencial pedagógico da Teoria Crítica", cujo período de desenvolvimento se deu de agosto de 1991 a fevereiro de 2002, com o apoio do CNPq e articulado a 5 subprojetos específicos. Foi durante este período que veio à luz o primeiro livro do GP, organizado por Bruno Pucci e intitulado "Teoria Crítica e Educação: a formação cultural na escola de Frankfurt" (1995), publicado pela Vozes e Edufscar. Outros acontecimentos marcantes para nosso grupo foram a criação da

sede institucional na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em março de 1997 e a realização, em junho de 1998, do 1º. Colóquio Nacional "O ético, o estético, Adorno", na UNIMEP, com o apoio da FAPESP e do CNPq. Em março de 2000, organizamos o Colóquio Nacional "Dialética negativa, estética e educação", na UNIMEP, com apoio da FAPESP.

Como veremos no desenrolar desta exposição, O GP Teoria Crítica e Educação realizou três Colóquios Nacionais e oito Congressos internacionais. A organização desses eventos científicos de grande porte se tornaram fundamentais para que houvesse uma real oxigenação teórico-metodológica do grupo, sobretudo porque a apresentação e o debate das mais variadas pesquisas -- nas conferências e mesas-redondas, nas comunicações de trabalhos e apresentações de pôsteres --, suscitaram o engendramento de novas temáticas e perspectivas científicas, tanto em relação ao projeto-mãe do GP, quanto aos projetos científicos dos componentes de nosso grupo -- graduandos, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos --, e dos professores provindos de diversas universidades brasileiras.

Dentre as publicações decorrentes dos dois colóquios nacionais destacamos os livros *Teoria Crítica, Estética e Educação*, organizado por Bruno Pucci, Newton de Oliveira e Antônio Zuin; e *Teoria Crítica, Ética e Educação*" organizado por Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa e Luiz Antônio C. N. Lastória; ambos referentes ao primeiro colóquio (1998), publicados pelas editoras da UNIMEP e dos Autores Associados, com o apoio da FAPESP. Em relação ao colóquio "Dialética negativa, estética e educação", foi editado, em 2001, o livro com título homônimo ao do Colóquio, pela editora Alínea, organizado por Bruno Pucci, Pedro Goergen e Renato Franco.

Nos anos 1998-2000, no contexto da realização dos 2 primeiros Colóquios, o GP Teoria Crítica e Educação publicou ainda os seguintes livros: *A Educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*, organizado por Bruno Pucci, Newton de Oliveira e Antônio Zuin e publicado pela editora Vozes, em 1998; *Adorno: o*

poder educativo do pensamento crítico, escrito por Bruno Pucci, Newton Oliveira e Antônio Zuin e publicado pela editora Vozes, em 1999; e *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*, escrito por Bruno Pucci e Antônio Zuin e publicado pela editora da UNIMEP em 1999.

Ainda sobre as publicações, é relevante destacar o ensaio de Adorno: "Teoria da semicultura" (*Halbbildung*), pois esse texto foi desde então muito utilizado em produções acadêmicas de pesquisadores brasileiros, das mais variadas áreas do conhecimento, particularmente, das humanas Inicialmente, o termo *Halbbildung* foi traduzido para a língua portuguesa como "Semicultura" e o referido ensaio foi publicado na revista: "Educação & Sociedade", em 1996. Porém, 14 anos após, optou-se por traduzir *Halbbildung* por "Semiformação". Essa escolha revelou-se mais adequada, por lançar luzes sobre a dimensão subjetiva da *Bildung*, fato esse que possibilitou o aprofundamento da análise dos danos na experiência formativa, acarretados pela disseminação da semiformação. A nova versão foi publicada no livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, organizado por Bruno Pucci, Antônio Zuin e Luís Antônio Lastória, em 2010. Para Adorno (2010, p. 33):

> A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (...) A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos.

Desta forma, ao invés da experiência, – por meio da qual permanece na consciência a articulação temporal entre o passado e presente, que fundamenta as tonalidades do futuro, o que está por vir – prevalece o estado "informativo pontual, desconectado,

intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações" (Adorno, 2010, p. 33). Esta fragmentação na e da consciência reverbera a fratura do espírito objetivo de um tempo, no qual as próprias relações humanas cada vez mais, por assim dizer, se estilhaçam, seja nas relações de trabalho, seja nas relações do denominado tempo livre as quais, não por acaso, se assemelhavam cada vez mais às do trabalho nos anos 1960, quando foi escrito o ensaio "Teoria da Semiformação".

Em 2000, foi criada a 3ª Sede Institucional do GP Teoria Crítica e Educação, na UNESP-Araraquara, sob a liderança de Renato Bueno Franco e com a participação do Grupo de Pesquisa Tecnologia, Cultura e Formação. Anos mais tarde, a Sede Institucional acolheu entre os seus pesquisadores Luís Antônio Calmon Nabuco Lastória, provindo da UNIMEP-Piracicaba e Ari Fernando Maia, da UNESP-Bauru, que são membros do Núcleo Oficial do GP Teoria Crítica e Educação.

Quais são as características de uma Sede Institucional de nosso GP? Tal conceito é mais amplo que o de Grupo de Pesquisa. Ele nomeia a Instituição universitária que abriga um ou mais grupos de pesquisas, que têm como eixos teórico-metodológicos os pensadores da 1ª geração da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Uma Sede Institucional, de um lado, está vinculada ao Núcleo Oficial do GP Teoria Crítica e Educação, com a presença de um ou mais pesquisadores que a representam e que participam dos debates e deliberações do referido núcleo; de outro lado, a sede goza de autonomia na constituição de um ou mais Grupo de Pesquisa, de uma ou mais Linhas de Pesquisas, na programação de suas atividades científicas, na produção de seus livros, artigos e revistas, na orientação de seus graduandos, mestrandos e doutorandos.

Em dezembro de 2001, realizamos 1º. Seminário Interno do GP "Teoria Crítica e Educação", na UNIMEP, por ocasião de seu 10º aniversário, e constatamos que a investigação dos danos do

processo formativo, sobretudo em sua dimensão subjetiva, fez com que os participantes do grupo se dedicassem aos estudos dos conceitos de técnica, cultura e formação, na perspectiva de compreender como a razão instrumental poderia ser revitalizada no contexto contemporâneo da indústria cultural, gerando novos desafios teórico-metodológicos no início do novo milênio. O documento final extraído do Seminário nos levou a construir uma nova proposta de pesquisa e de intervenção social.

3. Técnica, Cultura e Formação (março/2002 – fevereiro/2010)

No transcorrer dos primeiros 10 anos de nosso Grupo, novos pesquisadores ingressaram no GP, novas temáticas de investigação e possibilidades de intervenção educacional e cultural se fizeram presentes, interlocuções científicas se estabeleceram e a produção foi além do inicial caráter exploratório no entendimento da Teoria Crítica.

Diante de novas problemáticas impostas pelo capitalismo, dentre elas, as mediações tecnológicas e as mudanças significativas no campo da produção técnica, do saber e da apropriação, que suscitaram novas investigações e teorizações, o Grupo de Pesquisa sentiu a necessidade de estabelecer, como centro de estudos, de elaboração de projetos de pesquisa e de intervenção educacional e cultural, a temática "Técnica, cultura e formação", que se tornou o fundamento para a constituição de seu novo projeto-mãe.

A escolha dessa temática resultou, sobretudo, da constatação dos participantes de nosso grupo de que seria relevante compreender as relações entre o desenvolvimento tecnológico e a produção da cultura, para que fossem analisados tanto as características do processo formativo, quanto os prejuízos no espírito derivados de sua conversão em semiformação. Não por acaso, o modo como Adorno definiu a semiformação remete à forma como a lógica da mercadoria se encontra mediada em todas as relações sociais, pois, para ele, "a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" (ADORNO, 2010, p. 25). Uma definição como essa impulsiona a reflexão sobre

o processo social pelo qual a própria cultura se rende à condição de *commodity*, de mercadoria padronizada, embora conserve, ideologicamente, a sensação de que se trata de um produto que corresponde às idiossincrasias de quem o consome. Essa contradição foi assim destacada por Adorno:

> Enquanto o processo de produção no setor central da indústria cultural – o filme – se aproxima de procedimentos técnicos através da avançada divisão do trabalho, da introdução de máquinas, e da separação dos trabalhadores dos meios de produção (...) conservam-se também formas de produção individual. Cada produto se apresenta como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida. (1994a, p.94)

Ao analisar o cinema, sobretudo o hollywoodiano, como um dos principais produtos da indústria cultural da década de 1940, Adorno ressalta que, não obstante o fato de o filme ser um produto em cuja concepção já se faz presente sua padronização para que seja consumido em massa, conservam-se nele formas de produção individual, que propiciam ao consumidor a sensação de que se trata de uma mercadoria afeita às suas particularidades. "Eu não gosto de filmes de ficção científica, pois eles não têm relação com meu jeito de ser", poderia dizer o fã de filmes do gênero *western*, por exemplo. Porém, os detalhes que diferenciam tais gêneros reafirmam tanto a ilusão de que se aferram em diferenças aparentemente significativas, mas que são, na verdade, insignificantes – diligências ao invés de naves espaciais, tiros, ao invés de disparos de raio laser –, quanto o fato de que, via de regra, ambos os roteiros são feitos para que de imediato se reconheça o martírio do herói, que será, ao final, glorificado diante da derrocada do vilão. É dessa forma que o filme, como produto da indústria cultural, encontra-se mediado e coisificado pela lógica da padronização até sua raiz, mas se apresenta ao consumidor como se fosse "um refúgio de imediatismo e de vida".

No seu íntimo, o consumidor dos produtos da indústria cultural muitas vezes percebe que está sendo enganado. Nessa perspectiva, não foi fortuita a escolha de Adorno e Horkheimer (1986) do subtítulo do ensaio sobre a indústria cultural no livro *Dialética do Esclarecimento*: "o esclarecimento como mistificação das massas". [4]

Na verdade, as fronteiras entre a consciência do engodo e uma possível mudança de comportamento são arrefecidas, principalmente quando o desenvolvimento tecnológico fomenta a sensação de que a realização da felicidade é plausível de ser usufruída mediante o consumo dos produtos da indústria cultural. Quanto mais a ilusão da concretização da felicidade se fortalece, mais o consumidor das mercadorias da indústria cultural se aferra ao autoengodo de que concretizará sua felicidade aqui e agora.

> O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis. O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre a mesma coisa. (ADORNO; HORKHEIMER,1986, p. 116)

A personalização massificada, propiciada pelo mecanismo de mapeamento dos perfis dos consumidores, tornara-se objeto de pesquisa, por parte de Adorno e Horkheimer, já no cenário da indústria cultural em meados do século XX. Com efeito, a investigação do modo como a indústria cultural se propagava, no contexto do apogeu da revolução técnico-científica do capitalismo

4 *Massenbetrug* – pode ser traduzido como "mistificação" e também como "engodo".

tardio, no dizer de Adorno (1994b), estimulou os participantes de nosso grupo de pesquisa a realizar o 3º. Colóquio Nacional "Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz", em 2002, na UNIMEP, com apoio da FAPESP, CAPES e CNPq. Novamente, as conferências, mesas-redondas, apresentações de comunicações e pôsteres se fundamentaram em temáticas associadas ao título de nosso colóquio, na medida em que salientaram a relação entre a produção tecnológica contemporânea e a permanência de um caldo cultural propício à reincidência de práticas de barbárie, tais como o exercício de agressões físicas, do pensamento estereotipado que se materializava na forma de etiquetas, que rotulavam os comportamentos dos indivíduos e do preconceito delirante objetivado nas ações sexistas e racistas. As apresentações e os debates realizados nesse evento possibilitaram o desenvolvimento da reflexão sobre a tecnologia ser reconhecido como um modo de produção, tal como observado por Marcuse, em seu texto "Algumas implicações sociais da Tecnologia Moderna", de 1941:

> A tecnologia, como modo de produção, como totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p.73)

Reconhecer a tecnologia como um modo de produção da existência humana implicou em sua identificação como um processo social, e não "apenas" como um conjunto de técnicas vinculadas a determinadas especificidades de um campo de atividade. Tal reconhecimento favoreceu o desenvolvimento de reflexões tanto sobre o potencial libertador da tecnologia, quanto sobre sua utilização para perenizar o controle e a dominação. Certamente, as considerações críticas sobre esse duplo caráter da tecnologia possibilitaram aos participantes de nosso grupo efetuar pesquisas teóricas e empíricas sobre a relação entre tecnologia,

cultura e formação. Alguns resultados de tais pesquisas e dos textos das conferências, mesas redondas e comunicações científicas de doutores, do 3º. Colóquio nacional, de 2002, foram publicados no livro *Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschwitz*, organizado por Bruno Pucci, Luiz Antônio N. Lastória e Belarmino C. G. da Costa e editado pela Cortez, em 2003.

O ano de 2003 foi especial para nosso grupo e para os grupos que dialogam com a Teoria Crítica, pois se comemorou o centenário de nascimento de Theodor Adorno: "11 de setembro de 1903". Nessa data, organizamos o evento "100 Anos de Theodor W. Adorno: Colóquios", na UNIMEP, com apoio da FAPESP e com a participação de Christoph Türcke (Univ. de Leipzig, Alemanha), Marcos Nobre (UNICAMP), Susana Kampff Lages (UNICAMP), Jorge de Almeida (USP) e Mônica do Amaral (UNESP-Araraquara). Ainda nesse ano, foi publicado o dossiê "Adorno e a Educação", na Revista "Educação e Sociedade" (nº 83, volume 24, 2003), organizado por Bruno Pucci, Newton de Oliveira e Antônio Zuin.

A vinda do professor Türcke para participar desse colóquio foi marcante para nós, sobretudo pela constituição de uma parceria de pesquisa entre nosso GP e o referido pesquisador, cujos principais desdobramentos se deram tanto em relação aos trabalhos de Türcke -- como supervisor de pesquisas de estágios doutorais e pós-doutorais de membros de nosso GP, em Leipzig --, quanto em referência à publicação de sua obra *Sociedade excitada: filosofia da sensação*, em 2010, pela EDUNICAMP. Participaram da tradução os docentes de nosso grupo Antônio Zuin (UFSCar), Alexandre Vaz (UFSC) e Fabio Durão (UNICAMP). O livro se transformou numa referência importante para pesquisas das mais variadas áreas do saber, sobretudo das humanas. Türcke discorre sobre as transformações estéticas e perceptivas na sociedade, pelo bombardeamento ininterrupto de estímulos audiovisuais, mediante a universalização das telas nas relações sociais desenvolvidas nas esferas do trabalho e do tempo livre, as quais se assemelhavam cada vez mais, na medida em que a revolução microeletrônica consolidava uma transformação radical nas dimensões de espaço e tempo e na elaboração identitária das pessoas.

Na verdade, uma nova ontologia se afirmava como hegemônica na sociedade do espetáculo do século XXI: a de que "ser significava ser percebido". Ao empregar essa frase do filósofo George Berkeley, do século XVIII, para a compreensão das metamorfoses perceptivas presentes na aurora do século XXI, Türcke a revitaliza da seguinte maneira: ser significa ser midiática e eletronicamente percebido, de modo que a existência que não se manifesta dessa forma se torna "um não ser em um corpo vivo" (2010, p.65). Esse livro referenciou e ainda referencia, várias pesquisas nas universidades brasileiras, pelo fato de que sua leitura permitiu que pesquisadores pudessem refletir sobre as formas de revitalização do conceito de indústria cultural na sociedade das tecnologias digitais, perspectiva que se tornou objeto central de nosso primeiro Congresso Internacional de Teoria Crítica, realizado em 2006.

Porém, antes de nos atermos às considerações de tal evento, é importante enfatizar a realização de nosso quarto colóquio, o primeiro numa perspectiva internacional, que foi intitulado: "Colóquio Internacional: Teoria Crítica e Educação", realizado em 2004, na UNIMEP e com as conferências de Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP), Andreas Gruschka (Univ. J. W. Goethe, Frankfurt), Ilan Gur-ze 'ev (Univ. de Haifa, Israel) e Roberto Schwarz (UNICAMP). Uma das publicações resultante deste evento foi o livro *Experiência Formativa e Emancipação*, editado pela Nankin Editorial, em 2009 e organizado por Bruno Pucci, Luiz Antônio C. N. Lastória e Jorge de Almeida.

Nosso primeiro evento internacional representou a consolidação de uma nova fase de nosso grupo de pesquisa: o estabelecimento de parcerias com pesquisadores de outros países, na medida em que foram promovidos intercâmbios entre o nosso grupo e os grupos do exterior. Os resultados dos intercâmbios frutificaram-se em várias formas, tais como: 1) Supervisões de estágios de doutorado e pós-doutorado de pesquisas de participantes de nosso grupo; 2) Traduções de obras de nossos parceiros de pesquisa até então inéditas no Brasil; 3) Publicações de

livros, capítulos de livro e artigos de seletiva política editorial em periódicos nacionais e internacionais; 4) Vinda dos parceiros de pesquisa Andreas Gruschka e Mateu Cabot como professores-visitantes, com financiamento da FAPESP; 5) Participantes de nosso grupo de pesquisa como professores-visitantes em universidades do exterior: Antônio A.S.Zuin e Luiz Roberto Gomes (Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt am Main, Alemanha) e Luiz Calmon N. Lastória (Universitat des Illes Balears, Palma de Mallorca, Espanha); e 6) Apresentações de palestras de participantes de nosso grupo em eventos científicos do exterior, bem como de pesquisadores de outros países em nossos eventos científicos. No que concerne à nossa primeira experiência de realização de um evento científico internacional, é relevante sublinhar a publicação do texto de Ilan Gur-Ze'ev: "É possível uma educação crítica no ciberespaço?", cuja tradução da língua inglesa para a portuguesa foi feita por Newton Ramos de Oliveira. Gur-Ze'ev, da Universidade de Haifa, Israel, organizou o livro *Critical Theory and Critical Pedagogy Today*, em 2003, em que se encontra o ensaio de Newton de Oliveira e Bruno Pucci "Catharsis from the Greeks to Culture Industry". [5]

Além dos contatos com Gur-Ze'ev, foi no ano de 2004 que se iniciou a parceria entre nosso grupo de pesquisa e o grupo coordenado por Andreas Gruschka. Considerado um dos principais pesquisadores sobre os fenômenos educacionais à luz da abordagem metodológica "Hermenêutica objetiva" – criada por Ulrich Oevermann, com inspiração nos textos de Adorno -, Gruschka tornou-se outra referência importante para nosso grupo, sobretudo pela possibilidade de se investigar as características das relações de dessensibilização estabelecidas entre alunos e professores no ambiente escolar, nas salas de aula. A investigação de tais relações – por meio da coleta de dados empíricos

5 Infelizmente Ilan Gur-Ze'ev faleceu em 2012 e, com isso, não tivemos oportunidade de avançar em intercâmbios internacionais de pesquisa com tão insigne e gentil pesquisador.

provenientes de determinadas situações vivenciadas por alunos e professores nas salas de aula das escolas alemães – foi materializada numa das principais obras de Gruschka intitulada: *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação* (2014). Bruno Pucci, autor da apresentação do livro na versão portuguesa, ressaltou o cerne das pesquisas deste pensador alemão da seguinte forma:

> (...) desde o Iluminismo a educação escolar é considerada a instância primeira para praticar-se o moralmente desejável, para auxiliar a emancipação do indivíduo; porém, as promessas e as metas do iluminismo demandam algo impossível à/na escola da sociedade burguesa, fundamentada no princípio da troca. O processo educacional aspira ao desenvolvimento da solidariedade, da justiça social nos estudantes; porém, as normatizações que presidem o desenrolar do ambiente formativo no interior da escola se deixa guiar pelos princípios da sociedade burguesa, em que os interesses individuais prevalecem sobre os interesses coletivos. Essa é a razão porque a educação, mais que qualquer outro campo comprometido com o esclarecimento, não consegue através dos tempos desenvolver seu potencial libertador e formativo. (PUCCI, 2014, p.19)

Da contradição entre o anelo de realização da solidariedade entre os indivíduos e as práticas que desmentem tal pretensão, originam-se reações comportamentais de dessensibilização também entre e pelos professores e alunos. Ao analisar vários casos que ocorreram em ambientes escolares da Alemanha, Gruschka demonstrou empiricamente o modo como a frieza se espraia entre professores e alunos, de tal modo que se transforma num fator de constituição das identidades destes agentes educacionais. O emprego da metodologia "Hermenêutica Objetiva", desenvolvida por Gruschka, está sendo realizado no Brasil principalmente por Rita Amélia Teixeira Vilella (PUC-MG) e Luiz Roberto Gomes (UFSCar) e seus orientandos de graduação e pós-graduação.

Em 2006 realizamos o "V Congresso Internacional de Teoria Crítica: Indústria Cultural Hoje". Em função do fato de nossos

eventos científicos terem adquirido um vulto maior, tanto na quantidade de pesquisadores provindos de universidades do Brasil e do exterior, quanto pela consolidação dos suportes constantes das agências de fomento à pesquisa, como FAPESP, CAPES, CNPq e DAAD, deixamos de realizar colóquios para desenvolvermos nossos eventos na forma de congressos. Deste modo, este foi o primeiro congresso internacional, feito pelos participantes de nosso grupo de pesquisa e o quinto evento científico, desde a fundação do grupo em 1991.

Realizado em agosto/setembro de 2006 na UNIMEP, este evento contou com as conferências proferidas por Rodrigo Duarte (UFMG), Andreas Gruschka (Universidade Johann W. Goethe, Frankfurt), que apresentou duas conferências, e Christoph Türcke (Universidade de Leipzig). O livro referente ao congresso foi intitulado *A Indústria Cultural Hoje*, publicado em 2008, pela Boitempo Editorial, com organização de Fábio Durão, Antônio Zuin e Alexandre Vaz. O escopo de refletir criticamente sobre a atualidade do conceito indústria cultural já prenunciava o que viria poucos anos depois: a centralização de nossos esforços de pesquisa para compreendê-la, entre outras temáticas, no cenário da revolução microeletrônica e da consolidação da denominada cultura digital.

Ainda no ano de 2006 tivemos a constituição da 4ª Sede Institucional do GP Teoria Crítica e Educação na PUC-Minas, sob as lideranças de Rita Amélia T. Vilela e Magali Reis, que fazem parte do Núcleo Oficial de nosso Grupo. O foco principal de pesquisa e de intervenção social da Sede se denomina Teoria Crítica da sociedade, Cultura e Infância. Rita Amélia se aposentou recentemente e a líder atual da Sede é Magali Reis.

Em setembro de 2008 foi realizado o "VI Congresso Internacional Teoria Crítica e Inconformismo: tradições e perspectivas", no campus da UFSCar. Os conferencistas do congresso foram: Wolfgang Leo Maar (UFSCar), José Antonio Zamora (CSIC/ Madrid, Espanha), Neil Larsen (Universidade da Califórnia, USA) e Jeanne Marie Gagnebin (UNICAMP/PUC-SP). O

Congresso teve o apoio das Agências FAPESP, CNPq e CAPES. As compilações dos principais textos do congresso resultaram nas produções de dois livros: 1). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, publicado pela editora Autores associados, em 2010 e organizado por Bruno Pucci, Antônio Zuin e Luiz A. Lastória; 2). *Políticas e Poéticas do Inconformismo*, publicado em 2014 pela Azougue Editorial e organizado por Renato B. Franco e Paula Ramos de Oliveira.

A reflexão crítica sobre a relação entre a Teoria Crítica e uma postura inconformista quanto à revitalização de práticas de barbárie estimularam os participantes de nosso grupo a investigar os graves problemas sociais oriundos dos fenômenos sociais no contexto do neoliberalismo e da cultural digital.

4. Diálogo da Teoria Crítica com problemas gerados pelo neoliberalismo (março/2010 – agosto/2020)

No ano de 2010 organizamos, em setembro, o "VII Congresso Internacional de Teoria Crítica: natureza, sociedade: crises" no campus da UNICAMP, em Barão Geraldo, Campinas, SP. Os conferencistas foram: Olgária Matos (UNIFESP); Alex Demirovič (Universidade Técnica de Berlim); Mateu Cabot (Universitat de les Illes Balears, Espanha); Christoph Türcke (Universidade de Leipzig) e Gerhard Richter (University of Califórnia, USA), com apoio das agências FAPESP, CAPES, CNPq. Além dos 4 pesquisadores estrangeiros, que apresentaram as conferências, tivemos a participação, como expositores nas mesas redondas, de outros 4 pesquisadores do exterior: Neil Larsen (University of California, USA); Silvia Lopez (Carleton College, USA); Alícia Entel (Univ. de Buenos Aires, Argentina); Rachel Price (Princeton/USA); e outros 2 apresentaram suas Comunicações científicas: Arnold L. Farr (University of Kentucky, USA); Jonathan Dettman (University of California, USA). Foi também o Congresso com o maior número de participantes – cerca de 300 e com o maior número de apresentação de Comunicações Científicas, 126 e de Pôsteres, 67. O

Congresso foi, localmente, organizado por Fábio Durão, docente da UNICAMP, com o apoio de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária, da mesma universidade estadual, que, de 2008 até 2015, se vinculavam ao nosso GP como Sede Institucional da UNICAMP. [6]

Tomamos este VII Congresso Internacional de Teoria Crítica, de 2010, para salientar uma das facetas cientificamente produtivas de nossos congressos científicos: a participação de doutores, doutorandos e mestrandos na apresentação e debate de suas produções científicas – Comunicações --, norteados pelos subtemas e pelas subáreas do saber, que dialogam com a temática-chave do Congresso, com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Crítica da Sociedade e com o eixo-chave de nosso GP, Teoria Crítica e Educação. Nesse VII Congresso Internacional, cujo tema assim se denominava "natureza, sociedade: crises", foram 09 as subáreas do saber e/ou os subtemas que abrigaram as 126 Comunicações Científicas e os 67 Pôsteres: 1). Teoria Crítica e Educação; 2). Comunicação, Indústria Cultural e Semiformação; 3). Estética e Educação dos sentidos; 4). Teoria crítica, ética e formação; 5). Indústria cultural, subjetividade e formação; 6). Teoria Crítica, novas tecnologias e linguagem; 7). Teoria Crítica e psicanálise; 8). Corporeidade e formação; 9). Teoria Crítica, literatura e arte.

Os livros publicados referentes ao congresso foram: 1) *Teoria Crítica e Crises: estética, educação, razão instrumental e tecnologias*, organizado por Bruno Pucci, Fabio Durão e Belarmino Cesar G. da Costa; e 2) *Teoria Crítica e Experiência Formativa: aspectos filosóficos e sociopolíticos*, organizado por Antônio Zuin, Luiz Nabuco Lastória

[6] Fábio Durão foi membro do Núcleo Oficial do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação de 2008 até 2015, quando, então, solicitou seu afastamento das atividades centrais do GP. Foi uma perda inestimável para nosso GP, pela atuação e contribuição de Fábio em diferentes momentos e atividades acadêmico-administrativas do grupo. Com seu afastamento, além de perdemos um incansável pesquisador, enfraquecemos o intercâmbio com os pesquisadores vinculados à Teoria Crítica nos Estados Unidos.

e Luiz Roberto Gomes. Os livros foram editados pela Autores Associados, 2012.

Destacamos ainda, em 2010, a constituição de mais duas Sedes Institucionais do Grupo de Pesquisa "Teoria Crítica e Educação": a Sede da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, SC, liderada pelo pesquisador Alexandre Fernandez Vaz; e a Sede Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, liderada pelo pesquisador Robson Loureiro. Os dois pesquisadores estavam vinculados a nosso Grupo de Pesquisa há tempos, desde os primeiros colóquios por nós organizados nos anos 1998-2000.

Com o avanço do neoliberalismo, as relações de produção hodiernas determinaram cada vez mais a presença de suas mediações na configuração da chamada cultura digital, de tal maneira que o próximo tema de nosso congresso não poderia deixar de ser o seguinte: "VIII Congresso Internacional de Teoria Crítica: desafios da era digital". Esse evento foi realizado em setembro de 2012, no campus da UNESP-Araraquara, e contou com o apoio da FAPESP, CAPES e DAAD. Os conferencistas foram Mateu Cabot (da Univ. de les Illes Balears, Espanha); Andreas Gruschka (Univ. J. W. Goethe, Frankfurt, Alemanha); Wolfgang Fritz Bock (Bauhaus-Universität, Weimar, Alemanha); Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP); e Willi Bolle (USP).

As publicações derivadas deste evento foram as seguintes: 1). Dossiê "Teoria Crítica e Tecnologias na era da Informação", publicado na revista *Impulso*, da UNIMEP (volume 23, n. 57, 2013); 2) Livro *Teoria Crítica na Era Digital: desafios*, Coleção Teoria Crítica 1, organizado por Bruno Pucci, Renato Franco e Luiz Roberto Gomes, 2014; 3) Livro *Teoria Crítica da Cultura Digital: aspectos educacionais e psicológicos*, organizado por Ari Maia, Antônio A.S. Zuin e Luiz A. C. Nabuco Lastória, Coleção Teoria Crítica 2, em 2015. Ambos os livros foram publicados pela Nankin Editorial, editora com a qual nosso grupo firmou uma parceria de publicações que foram, a partir de então, produzidas e divulgadas por meio da "Coleção Teoria Crítica".

A temática do congresso: "Teoria Crítica: desafios da era digital" aludiu não somente à possibilidade de os fenômenos socioculturais e educacionais da era digital serem analisados à luz dos conceitos desenvolvidos por Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, como também à imprescindibilidade de que tais conceitos fossem revitalizados no quadro da revolução microeletrônica e da consequente cultura digital. Novamente, os debates oriundos das apresentações das conferências, das mesas-redondas, das comunicações de trabalhos e pôsteres, oportunizaram as elaborações de pertinentes considerações sobre os modos como a razão instrumental, a semiformação, a indústria cultural, se metamorfosearam nos cenários da era digital. Já em tempos de conexão ubíqua, sobretudo com o advento do *smartphon*e, os chamados computadores de bolso, notabilizou-se o modo como se consolidava uma espécie de ontologia computacional, haja vista o fato de que o chamado *modus vivendi* do computador se propala para todas as relações sociais, dentro ou fora do trabalho. (TÜRCKE, 2010).

Já nas primeiras décadas do século XXI, o desenvolvimento das forças produtivas do neoliberalismo faz com que se imponha universalmente a compulsão à emissão, de modo que se o indivíduo não se manifesta eletronicamente, por meio das redes sociais, ele vivencia um sentimento de vazio que se torna absolutamente insuportável. Mas este sentimento de vacuidade resulta também da forma como as próprias relações de produção passam a ser regidas, em grande parte, pela lógica do mercado da visibilidade proporcionado pelos cálculos algorítmicos produzidos pelos mecanismos de busca da Google, Amazon, Netflix, entre outras empresas globais.

Se a marca de um determinado produto não se tornar visível nas redes sociais e nas plataformas, como o YouTube e o Facebook, é como se ela não existisse fisicamente, o que de fato ocorre, pois se houver a ausência desta visibilidade da marca o produto a ela associado tende a deixar de ser consumido. Se os artigos de determinado pesquisador não são visibilizados nas redes e

plataformas e, portanto, não são citados em outros trabalhos, então o baixo fator de impacto obtido por este pesquisador implicará na dificuldade de angariar recursos financeiros junto às agências de fomento à pesquisa, pois o número de citações do google acadêmico de um determinado pesquisador se transforma em fator de distinção, no transcorrer das comparações entre as súmulas curriculares dos pleiteantes que competem entre si, para amealhar suportes para suas pesquisas.

A sofisticação tecnológica de tais algoritmos revitaliza o conceito de personalização massificada, cuja lógica fora desvelada por Adorno e Horkheimer na década de 1940. O desejado mapeamento de consumidores, feito nas condições tecnológicas do cenário da indústria cultural daquele momento, torna-se incrivelmente potencializado no contexto da revolução microeletrônica, de tal maneira que, na atual indústria cultural, tem-se a sensação de real e efetivo atendimento de todas as idiossincrasias do indivíduo, pois finalmente ele só terá contato com os produtos que possuem, por assim dizer, o seu "jeito de ser". Sendo assim, o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas digitais dificulta ainda mais a presença da reflexão crítica sobre o processo de consolidação da personalização massificada, algoritmicamente calculada, no ambiente da indústria cultural do século XXI. Esse foi um dos temas trabalhado por Mateu Cabot, que permaneceu entre nós, como pesquisador visitante, de 01 de agosto a 30 de novembro de 2012, com o apoio da FAPESP. Foi um período de intenso trabalho do pesquisador catalão em quase todas as sedes institucionais de nosso GP: conferências, minicursos, aulas específicas de estética e filosofia da educação, assessoria aos diferentes grupos de pesquisa, contatos com docentes, mestrandos e doutorandos. Enfim, um trabalho contínuo e produtivo, que gerou várias produções científicas e posteriores supervisões de doutorandos e pós-doutorandos em seu local de trabalho, a Universitat de les Illes Balears, de Palma de Malorca, Espanha.

Ainda em 2012, registramos a constituição de uma nova Sede Institucional de nosso Grupo de Pesquisa, na Universidade Federal

de Lavras, sob a liderança de Luciana Azevedo Rodrigues e de Carlos Betlinski, que fazem parte do Núcleo oficial do GP Teoria Crítica e Educação. A Sede Institucional de Lavras é constituída por 3 Grupos de Pesquisas, 07 Linhas de Pesquisa e um número significativo de doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos, principalmente nas áreas de educação, educação física, filosofia, cultura latino-americana e literatura.

Diante da necessidade de se repensar conceitos-chave originariamente elaborados pelos pensadores frankfurtianos, os componentes de nosso grupo de pesquisa optaram, na ocasião, pela escolha da seguinte temática do IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: "gênese, desdobramentos, apropriações". Este congresso ocorreu em setembro de 2014, na UNIMEP, e contou com as participações dos conferencistas: Andreas Gruschka (Univ. J. W. Goethe, Frankfurt, Alemanha); Christoph Türcke (Universidade de Leipzig, Alemanha); Miguel Vedda (Universidade de Buenos Aires, Argentina) e Paulo Arantes (USP). Os textos e ensaios produzidos pelos conferencistas, pelos expositores das mesas-redondas e pelos doutores que apresentaram comunicações científicas, foram publicados nas seguintes obras: 1) Dossiê "Teoria Crítica, Experiência Estética e Literatura", com 11 artigos e uma resenha, com apresentação e organização de Bruno Pucci, pela I*mpulso* da UNIMEP (vol. 25, n. 627, 2015); 2). Dossiê "Teoria Crítica e Educação", publicado na Revista Comunicações do PPGE/UNIMEP (Vol. 22, N. 3, 2015); 3). Livro: *Atualidade da Teoria Crítica na Era Global*, publicado pela Nankin Editorial, Coleção Teoria Crítica 4, e organizado por Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa; Nilce Maria A. S. de Arruda Campos e Luzia Batista O. Silva; 4). Livro: *Teoria Crítica no Brasil e na América Latina*, editado pela Nankin Editorial, Coleção Teoria Crítica 5, organizado por Antônio Zuin; Luiz Antônio C. N. Lastória e Renato Franco.

Foi neste Congresso Internacional de 2014 que foi lançado o livro de Andreas Gruschka *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*, cujos tradutores foram Rita Amélia T. Vilela; Antônio A. S. Zuin; Érika H. Gonçalves; Maj-Lis

Strunk. O livro foi publicado pela editora Autores Associados e contou com o auxílio financeiro do Instituto Goethe.

Após a realização do Congresso Internacional, houve dois acontecimentos que ampliaram nossa inserção internacional e, consequentemente, nossos vínculos com grupos de pesquisa do exterior: 1) Em 2014, Bruno Pucci, Antônio Zuin e Luiz Lastória foram convidados pela Comissão Editorial da *Constelaciones: revista de Teoria Crítica online*, editada na Espanha, para serem os organizadores do n. 06 do periódico, com a temática Teoria Crítica e Educação [7]; 2) Em 2015 foi publicada a coletânea Brasil-Alemanha intitulada *Zur Lage der Bildung: kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*, pela Verlag Barbara Budrich, organizada por Andreas Gruschka e Luiz C. N. Lastória, contando com capítulos de pesquisadores alemães e brasileiros de nosso grupo de pesquisa. Em 2015, os mesmos capítulos também foram publicados na língua portuguesa no livro: *Escritos de Teoria Crítica e Educação: contribuições do Brasil e da Alemanha*, Coleção Teoria Crítica 3, pela Nankin Editorial.

Ainda em 2015, Bruno Pucci deixou a liderança do Grupo de Pesquisa e foram indicados, respectivamente, como líder e vice-líder Antônio Álvaro Soares Zuin, da UFSCar, e Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, da UNESP/Araraquara.

Em 2016, foi criada a Sede Institucional da Universidade de São Francisco, vinculada a nosso GP, em Itatiba, SP, sob a liderança de Luzia Batista de Oliveira. A Sede Institucional da USF é constituída por 12 doutores pesquisadores, por mestrandos, doutorandos e graduandos e por 4 Linhas de Pesquisa. Luzia B. de Oliveira e Allan Coelho fazem parte do Núcleo Oficial do GP Teoria

7 A Revista *Constelaciones* é editada pela SETC – Sociedad de estúdios de Teoría Crítica, Espanha e tem como seus editores os pesquisadores de Teoria Crítica da Sociedade: José Antonio Zamora Zaragoza (Centro de Ciencias Humanas y sociales – CSIC/Madrid); Mateu Cabot Ramis (Universitat de les Illes Balears – Palma de Mallorca); e Jordi Maiso Blasco (Universidad Complutense de Madrid). Bruno Pucci (UNIMEP/UFSCar) e Rodrigo Duarte (UFMG) fazem parte do Conselho Editorial da Revista.

Crítica e Educação. Em 2017, foi criada a 8ª. Sede Institucional de nosso GP na UNESC –Universidade do Extremo Sul Catarinense, sob a liderança de Alex Sander da Silva, que, também, faz parte do Núcleo Oficial do GP Teoria Crítica e Educação. A Sede Institucional da UNESC é constituída pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Formação Cultural e Sociedade, por 3 Linhas de Pesquisa e tem a participação de 4 doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos. Alex Sander da Silva faz parte do Núcleo Oficial de nosso GP.

No transcorrer de nossa reunião anual de avaliação das atividades do grupo de pesquisa, em dezembro de 2015, decidimos a temática do próximo Congresso Internacional, bem como os possíveis nomes dos conferencistas. E foi assim que, em outubro de 2016, realizamos o "X Congresso Internacional de Teoria Crítica: Tecnologia, Violência, Memória", no campus da UFSCar, evento este que contou com o apoio financeiro do CNPq, da CAPES e da FAPESP. Os conferencistas foram os pesquisadores: Bruno Pucci (UNIMEP/UFSCar); Michael Löwy (Centre National de la Recherche Cientifique, Paris, França); José Antonio Zamora (Centro de Ciencias Humanas y sociales – CSIC/Madri, Espanha); Miguel Vedda (Universidade de Buenos Aires, Argentina) e Rodrigo Duarte (UFMG).

As publicações resultantes deste nosso evento foram as seguintes: 1) Dossiê: Teoria Crítica e Educação – 25 anos, organizado por Luiz Roberto Gomes, Luciana Azevedo Rodrigues e Alex Sander da Silva. In: *REVEDUC* (v. 11, n. 2, 2017); 2) Livro: *Tecnologia, Política, Dominação: Resistências*, organizado por Ari Fernando Maia, Belarmino Cesar G. da Costa e Débora Cristina de Carvalho, Coleção Teoria Crítica 7, editado pela Nankin Editorial, em 2018.

A temática deste nosso evento revelou-se pertinente, na medida em que práticas de violência gradativamente se consolidavam diante de uma contradição peculiar à sociedade da cultura digital: a de que, nesta sociedade, na qual é possível lembrar-se de tudo através da utilização dos mecanismos de busca das plataformas digitais, novas formas de esquecimento são

desenvolvidas. Constatou-se que a produção dessas novas formas de esquecimento, bem como os atos de violência física e psíquica decorrentes, se correlacionava com a produção e consumo sistêmico dos chamados choques imagéticos, engendrando-se prejuízos decisivos relacionados à capacidade de focar a atenção nas informações e, portanto, renovando a chamada semiformação nos tempos da revolução microeletrônica. Na luta titânica que os choques imagéticos estabelecem entre si, para que possam capturar a atenção dos que os consomem, dificulta-se sobremaneira a permanência da concentração necessária para que sejam elaborados conceitos derivados do estabelecimento de relações entre as informações continuamente recebidas. Cada informação, na condição de choque imagético, parece ser absolutamente autossuficiente em virtude da satisfação prazerosa que suscita. Assim, solapa-se a capacidade de se pensar conceitualmente de acordo com uma sequência que possibilite ao indivíduo consubstanciar o passado ao presente, projetando, dessa forma, novas perspectivas de futuro. É nesse cenário que novas formas de esquecimento são produzidas, pois se as causas e as razões de quaisquer acontecimentos forem desvinculadas da informação que é imediata e algoritmicamente obtida, então origina-se um terreno fértil para vicejar o pensamento estereotipado, que rotula as pessoas com etiquetas, renovando-se, dessa forma, a chamada mentalidade do *ticket*, tal como conceitualizada por Adorno (1972).

Quem rotula e etiqueta indiscriminadamente o outro – simplesmente porque obtém qualquer informação em quaisquer tempos e espaços através dos mecanismos de busca das plataformas digitais –, sente o prazer de recrudescer o sentimento de onipotência numa espécie de regressão infantil nos tempos da cultura digital. Essa constatação estimulou nosso grupo de pesquisa a escolher uma temática para nosso próximo congresso, que possibilitasse a reflexão sobre como novas formas de barbárie, vinculadas ao crescimento da extrema direta em vários países, poderiam se tornar presentes no contexto da chamada Idade Mídia.

Foi assim que em outubro de 2018 realizamos o "XI Congresso Internacional de Teoria Crítica: Estado de Exceção e Racionalidade na Idade Mídia" no campus da UNESP-Araraquara. O congresso contou com o apoio da CAPES, do CNPq, da FAPESP. Os conferencistas foram: Paulo Eduardo Arantes (USP); Stephen Eric Bronner (Rutgers University-USA); Oswaldo Giacóia Jr. (UNICAMP); Wolfgang Leo Maar (UFSCar); Arnold Farr (University of Kentucky) e Robespierre de Oliveira (UEM-PR); Emiliano Gambarrota (CONICET-Argentina).

As publicações referentes ao Congresso foram as seguintes: 1) Dossiê: "Teoria Crítica e Contemporaneidade", publicado pela *Revista Devir Educação* (V. 3, n. 1, 2019), da Universidade Federal de Lavras, MG, sob a organização das docentes Dalva de Souza Lobo, Débora Cristina de Carvalho, Nilce Maria A. S. de Arruda Campos e do docente Alex Sander da Silva; 2) Livro: *Estado de Exceção e Racionalidade na Idade Mídia*, organizado por Luiz Roberto Gomes, Ana Carolina K. Barcellos e Belarmino Cesar G. da Costa. 3) Livro: *Teoria Crítica e o Colapso Neoliberal: política, estética e educação*, organizado por Ari Fernando Maia, Robespierre de Oliveira e Carlos Betlinski. Os dois livros estão em fase de publicação pela Nankin Editorial, Coleção Teoria Crítica. Ainda nesse Congresso, ocorreu um momento muito especial e significativo para todos nós, pois foi lançado o livro: *Teoria Crítica, Formação Cultural e Educação: Homenagem a Bruno Pucci*, organizado por Antônio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes e Luiz Antônio C. N. Lastória, e publicado pela editora da UNIMEP.

Neste mesmo ano de 2018, ocorreram dois outros acontecimentos importantes para nosso grupo de pesquisa: 1) A continuidade do projeto de publicações com grupos de pesquisa do exterior. A exemplo do que ocorrera com o grupo de pesquisadores alemães, desta vez, foram publicados dois livros em pareceria com o Prof. Dr. Mateu Cabot, da Universitat de les Illes Balears, Espanha (UIB): 1.1) O livro: *Tecnologia, Violencia, Memoria: diagnósticos Críticos de la Cultura Contemporánea*, organizado por Mateu Cabot, Luiz Nabuco Lastória e Antônio Zuin e publicado pela editora

espanhola Ântropos; 1.2) O livro: *Tecnologia, Violência, Memória: Diagnósticos Críticos da Cultura Contemporânea*, Coleção Teoria Crítica 6, publicado pela Nankin Editorial. Os dois livros, escritos no Brasil e na Espanha, foram compostos por 16 capítulos escritos por 8 autores brasileiros e 8 autores espanhóis; 2) No período de 01 de outubro a 30 de novembro de 2018, O GP Teoria Crítica e Educação teve o privilégio de poder contar com a presença de Andreas Gruschka como pesquisador visitante, com apoio da FAPESP. Nesses dois meses, Gruschka visitou e participou de atividades acadêmico-científicas nas Sedes Institucionais da UFSCar, da UNIMEP, da UNESP-Araraquara e da USF. Foi um intenso processo de aprendizagens e de experiências estético-filosófica e educacionais.

Em 2019, Alexandre Fernandez Vaz deixou o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação e a UFSC deixou de ser Sede Institucional de nosso Grupo de Pesquisa. Alexandre participou das atividades científicas de nosso GP, desde os primeiros Colóquios, sempre apresentado suas pesquisas, participando de mesas-redondas, coordenando conferências, traduzindo as conferências de pesquisadores alemães; é um grande incentivador das pesquisas com fundamentos na Teoria Crítica da Sociedade. Somos muito gratos a ele pelo que fez pelo nosso Grupo de Pesquisa.

Sob a organização de Miguel Vedda, Renato Bueno Franco e Antônio Zuin, em 2020, foi publicado o livro *Estado de Excepción em Argentina y Brasil: uma perspectiva a partir de la Teoria Crítica*, em Buenos Aires, pela Herramienta Ediciones. O livro contou com a participação de 8 autores argentinos e 8 autores brasileiros; em 2021, o mesmo livro, com os mesmos organizadores e autores, foi editado na língua portuguesa, pela Nankin Editorial.

O XII Congresso Internacional de Teoria Crítica que, por tradição, deveria ser realizado em 2020 no segundo semestre foi adiado em função da pandemia do novo Corona Vírus. Em agosto de 2021, nosso grupo de pesquisa completou 30 anos de existência. Em comemoração a essa data, no contexto da Pandemia, foi organizado o Seminário de Teoria Crítica, online, com três mesas-

redondas, nos dias 28, 29 e 30 de setembro, no canal do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação: 1ª. mesa: "O potencial Educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação"; expositores: Bruno Pucci (UFSCar) e Alexandre Fernandez Vaz (UFSC); coordenador, Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar). 2ª Mesa: "Ameaça dos Fundamentalismos: Religião e Neo-Fascismo"; expositores: Ricardo Timm de Souza (PUC-RS) e Allan Coelho (USF); coordenador, Nilo Agostini (USF). 3ª Mesa: "Entre os Escombros do Presente"; expositores: Paulo Eduardo Arantes (USP) e Cibele Rizek (USP/São Carlos); coordenador, Renato Bueno Franco (UNESP-Araraquara).

Por fim, neste ano de 2022, o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação está constituído pelos seguintes docentes: Antônio Álvaro Soares Zuin e Luiz Roberto Gomes (Sede Institucional da UFSCar); Bruno Pucci, Belarmino Cesar Guimarães da Costa, Nilce Maria A. S. de Arruda Campos e Ana Carolina K. Barcellos (Sede Institucional da UNIMEP); Renato Bueno Franco, Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória e Ari Fernando Maia (Sede Institucional da UNESP-Araraquara); Rita Amélia T. Vilela e Magali Reis (Sede Institucional da PUC-Minas); Robson Loureiro (Sede Institucional da UFES- Vitória, ES); Luciana Azevedo Rodrigues e Carlos Betlinsky (Sede Institucional da Univ. Federal de Lavras, MG); Luzia Batista de Oliveira Silva e Allan da Silva Coelho (Sede Institucional da Univ. de S. Francisco – Itatiba, SP); e Alex Sander da Silva (Sede Institucional da UNESC – Univ. do Extremo Sul de Sta Catarina, Criciúma, SC); Luiz Hermenegildo Fabiano e Robespierre de Oliveira, da UEM-Maringá, PR.

Da articulação constante entre o trabalho de revitalização dos conceitos dos pensadores da Teoria Crítica e as análises dos processos educacionais/formativos, frutificaram-se não apenas uma vasta produção acadêmica, na forma de artigos, livros, capítulos de livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e eventos científicos, como também o processo formativo de muitos alunos e alunas que hoje trabalham em várias instituições universitárias de nosso país. Em tempos nos quais os discursos

autoritários intensamente se espraiam em todas as relações sociais, os participantes de nosso grupo renovam o espírito inconformista e engendram práticas de resistência às práticas de barbárie realizadas nesse contexto da cultura digital, tais como as *fake news* e os *deep fakes*.

5. Considerações Finais

A proposta de nosso artigo apresentava o objetivo de "analisar a trajetória produtivo-formativa do GP Teoria Crítica e Educação, destacando a importância do conceito de formação como elemento mediador da experiência acadêmica e pessoal de seus participantes". Foi o que tentamos realizar nos três momentos centrais do texto; no primeiro, nos detendo especificamente na análise dos conceitos de formação e semiformação; no segundo, a relação entre técnica, cultura e formação; e no terceiro momento, o diálogo da Teoria Crítica com problemas educacionais e culturais gerados pelo intenso desenvolvimento mediático no contexto do neoliberalismo. Inúmeras facetas formativas foram delineadas no transcorrer do texto: os projetos-mãe de pesquisas que orientaram as investigações científicas; a criação de Sedes Institucionais como espaço de ampliação das atividades científicas do GP; a realização de Congressos que geraram espaço e tempo para debate das pesquisas e como instrumentos reflexivos de intervenção social; a elaboração de livros, coletâneas e dossiês que socializaram a produção científica; o intercâmbio científico com grupos de pesquisas nacionais e estrangeiros que dialogam com a Teoria Crítica; a atuação científica de professores internacionais como pesquisadores visitantes de nossas Sedes Institucionais; e outras facetas que nos colocaram na relação ético-política com o nosso momento histórico. Mas há outras dimensões formativas que se manifestam na experiência de um GP, que, muitas vezes passam desapercebidas, mas merecem ser nomeadas, mesmo que em forma de fragmentos. Vamos apresentar apenas três delas nas considerações finais de nosso texto:

-- *a experiência de organizar um congresso científico*: Um grupo de pesquisa cresce muito com a organização de um evento científico, de caráter nacional ou internacional. O GP se abre para o exterior de si mesmo, expõe suas vísceras, busca diálogo, pede ajuda, apresenta suas produções, suas limitações. O processo de organização é coletivo, vagaroso, exige dedicação: a escolha do tema, do nome do evento, dos conferencistas, dos eixos orientadores das comunicações; a elaboração de um projeto para solicitar o apoio das agências de fomento; a seleção, pelo comitê científico, das comunicações e dos pôsteres que serão apresentados; a elaboração do folder; os preparativos imediatos, o processo da realização do colóquio: recepção dos participantes; acompanhamento dos diferentes momentos do evento. Trabalho de muitas mãos e mentes e também de muitos corações. E no final, aquela alegria de ter realizado uma experiência coletiva gratificante, em que os participantes, provindos de diversas regiões, puderam se encontrar, debater suas ideias, construir amizades, planejar outras realizações.

-- *sobre os participantes de um Congresso Científico*: Como vimos, realizamos 11 congressos científicos. Normalmente, um nosso Congresso Científico é constituído por 5 conferências, 4 mesas-redondas, cerca de 90 comunicações e 35 pôsteres, com a participação de aproximadamente 200 pesquisadores. O Congresso Internacional "Teoria Crítica e Inconformismo", de 2008, na UFSCar, por exemplo, teve, em suas apresentações científicas, pesquisadores provenientes de 25 universidades públicas e 12 particulares. Os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro tiveram um número maior de participantes; mas outros 9 estados brasileiros se fizeram representar. É de se destacar a presença de graduandos, pós-graduandos e doutores de nossas Sedes Institucionais e de outras Instituições que dialogam com a Teoria Crítica. É muito animadora a presença de Ângela Maria Caniato, da Universidade de Maringá, com suas orientandas de mestrado e doutorado em Psicologia! Causa-nos uma alegria infinda a presença de Manoel Dionizio Neto, da Universidade

Federal de Campina Grande – Paraíba, que, em quase todos os congressos, se faz presente e nos comunica suas investigações! É saudável reencontrar os parceiros de nossas produções científicas![8]

-- *Sobre a dolorosa perda de um companheiro de pesquisa*: Aconteceu, sim, com nosso Grupo de Pesquisa. Em 2013, Newton Ramos de Oliveira, um dos fundadores do GP e seu vice-líder, veio a falecer em São Carlos, onde morava, no dia 18 de novembro. Newton tinha 77 anos. Sua memória como literato, educador, tradutor, compositor de ensaios e de textos literários, "irmão mais velho", ficará registrada entre nós enquanto o GP existir. Terminamos este nosso artigo, com uma homenagem que nosso GP continuamente presta a esse companheiro de luta e de esperanças:

> Incansável *homme des lettres*, amante do bem falar e do bem escrever, conhecedor de outras línguas/de outras culturas, tradutor nas horas vagas. O tempo todo brincando magicamente com as palavras, extraindo delas humor e poesia. Um anacrônico de seu tempo. Que adianta entender o latim e citar Horácio e Ovídio de cabeça?! A hora atual, dos "sofistas" das novelas e da comunicação, é-lhe mais desfavorável que nunca. No entanto ele persiste em acreditar na fecundidade do pensamento, que se expressa nos textos densos, rigorosamente tecidos, na busca sem pejo da felicidade do bem dizer e na liberdade desenfreada de não se submeter à triste realidade. Vagabundeia serenamente pelos botecos do espírito. Um compulsivo compositor de textos: faz poesias, escreve ensaios, constrói resenhas, elabora traduções. (...). É o exemplo supremo do diletante, daquele que ama apaixonadamente o que faz. Ele é um dos anônimos participantes do grupo de estudos e pesquisa, que, com sua singularidade amadurecida, fecunda os encontros, enriquece a discussão, entusiasma a garotada. (PUCCI, 2001)

[8] Ângela Maria Caniato faleceu no dia 08 de agosto de 2019. Perdemos uma grande companheira que nos acompanhou em diversos momentos do desenvolvimento de nosso Grupo de Pesquisa. Ela e seu cortejo de mestrandas e doutorandas. Que o espírito de Ângela continue a acompanhar e estimular as iniciativas de nosso GP!

Referências

ADORNO, Theodor W. **Quatro textos clássicos**, traduções de Newton Ramos-de-Oliveira, São Carlos: UFSCar, publicação interna, 1992.

ADORNO, Theodor, W. "A indústria cultural". In: COHN, Gabriel (Org.), **Theodor W. Adorno**, coleção grandes cientistas sociais, São Paulo: editora Ática, 1994a.

ADORNO, Theodor, W. "Capitalismo tardio ou sociedade industrial". In: COHN, Gabriel (Org.), **Theodor W. Adorno**, coleção grandes cientistas sociais, São Paulo: editora Ática, 1994b.

ADORNO, Theodor W. "Teoria da semicultura", tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In **Educação e sociedade,** Campinas: editora Papirus, ano XVII, n.56, p. 388-412, dezembro, 1996.

ADORNO, Theodor W. "Teoria da semiformação". In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. S. & LASTÓRIA, Luiz A.C.N. (Orgs.) (2010) **Teoria crítica e inconformismo***:* novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor, W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento***:* fragmentos filosóficos. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: editora ensaio, 1994.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação***:* a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

KANT, Immanuel. "Resposta à pergunta: que é esclarecimento". In: Kant, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: editora Vozes, 2005.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da Tecnologia Moderna. In **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: 10 Anos de história e de sonhos. In **Comunicações**, UNIMEP, Piracicaba, SP, v. 08, n. 02, 2001, p. 163-169.

PUCCI, Bruno. Na educação escolar a frieza concretiza-se de forma especial. In: GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.
PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, Luiz A.C.B. (Orgs.) (2010) **Teoria crítica e inconformismo***:* novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U, 1991.
TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada***:* filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

IV

Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação, 2005[1]

Este ensaio se compõe de quatro momentos, interconectados: 1. a velocidade e a força das "ondas tecnológicas" que nos empurram o tempo todo pra frente: ou você se adapta a elas ou se vê arrastado pela correnteza; 2. o que significa para o homem o fato de as revoluções tecnológicas estarem atreladas ao capital global: a busca desenfreada do lucro e o descarte do indivíduo e de grupos; 3. que "virtudes" a educação escolar do sistema capitalista global, informado pelas novas tecnologias, exige do educando: flexibilização e adaptabilidade; 4. a persistência da formação na educação escolar na era das tecnologias avançadas: anacronismo e necessidade de sobrevivência. Parte-se do pressuposto de que na luta desigual entre formação e informação, o elemento mais frágil ainda é o ponto de apoio para uma possível emancipação: o que significa, pois, formação em tempos de tecnologias digitais e genéticas?

As transformações tecnológicas estão acontecendo em toda parte, a cada instante e numa velocidade estonteante. Atingem de maneira imponderável os setores de ponta do poder político e econômico (segurança, produção e distribuição de bens, serviços, sistema financeiro), mas também ingressam sem pedir licença nas salas de aulas, no interior de nossas casas; moldam nossos utensílios pessoais e até os membros de nossos corpos. As indústrias ou investem em tecnologias avançadas ou perdem a concorrência no setor produtivo; as escolas ou se tornam contemporâneas de seu tempo com o uso das tecnologias de informação e de comunicação ou terão suas salas cada vez mais vazias; os trabalhadores ou aprendem a lidar com os aparelhos tecnológicos ou dificilmente

1 Este ensaio foi publicado na Revista *Comunicações* (UNIMEP), Piracicaba- SP, v. 02, p. 70-80, 2005.

encontrarão emprego. As transformações acontecem também na maneira como a alta tecnologia é produzida e utilizada. Elas estão nas atividades intelectuais de pesquisa e nos processos de desenvolvimento tecnológico e parte significativa dos cientistas, nos laboratórios de pesquisa internacionais, se dedica ao desenvolvimento de tecnologia para as grandes corporações globais. (Cfr. DUPAS, 2001, p.117)

Segundo Fumio Kodama está ocorrendo uma mudança paradigmática com relação à tecnologia e uma de suas características principais se refere aos padrões de inovação: na visão convencional a inovação tecnológica se realizava através da ruptura de fronteiras das tecnologias existentes, enquanto que, na perspectiva das novas tecnologias, a inovação se dá antes pela fusão de diversos tipos de tecnologia do que por rupturas. É o que ocorre, por exemplo, nos campos da mecatrônica ("integração da engenharia mecânica de precisão com eletrônica e controle computadorizado inteligente"), da optoeletrônica ("que integra ótica e eletrônica"), da biotecnologia, da cibernética. Todas elas têm como ponto de partida e intermediação a microeletrônica, gerada a partir dos anos 1970. "A fusão – afirma Kodama – vai além da acumulação de pequenos aperfeiçoamentos, pois mistura sinergicamente aperfeiçoamentos de vários campos antes separados, criando um produto extra que não tem igual no mercado, (...) assumido a forma de pesquisa conjunta. (*Apud* SANTOS, 2003, p. 201)

Lucídio Bianchetti (2001), em seu livro *Da chave de fenda ao Laptop*, ao analisar a passagem do sistema analógico ao digital nas Tecnologias de Informação e Comunicação, TICs, – no estudo que fez sobre a qualificação dos trabalhadores de uma empresa de telecomunicações, a TELESC – nos mostra que essa inovação se deu antes por rupturas e gerou consequências dolorosas para os trabalhadores, não para a empresa. O processo de desenvolvimento tecnológico dos meios de transmissão partiu dos antigos fios de cobre, passou pelo rádio, pelo satélite, chegando à fibra ótica, como uma revolução ímpar, uma vez que, pela digitalização de todo o

processo, voz, imagem e dados passaram a ser transmitidos em *bits* e tornou-se possível a sua conversão em sistema binário. Em termos do processo tecnológico da comutação [2], o primeiro estágio foi manual, depois se passou à comutação automática, posteriormente à semi-eletrônica, até chegar às modernas Centrais de Controle por Programas Armazenados, CPAs. Esse último estágio só foi possível pela convergência – fusão – entre duas tecnologias, a informática e a telecomunicação, graças à microeletrônica. E à medida que a tecnologia avança, a telefonista vai perdendo sua função.

Por sua vez, os componentes dos equipamentos – da válvula para o transistor e daí para o circuito integrado (*chips*) – foram miniaturizados e passaram a ser agrupados em módulos. Nas tecnologias analógicas, os técnicos e os engenheiros atuavam no interior das centrais com intervenções físicas, usando chaves de fendas e habilidades específicas que só a experiência de trabalho lhe proporcionava. Nas tecnologias digitais, com a "implosão" do *hardware* e com a complexidade do *software*, a atuação é feita de fora por um computador, que altera dados, reconfigura o sistema, deixando ao técnico a função de assistir à máquina, trocar as placas. As novas centrais são chamadas por eles de "caixas-pretas", pelo fato de os comandos e as ações sobre elas serem feitos apenas externamente.

> A migração da tecnologia analógica para a digital, segundo os entrevistados, – escreve Bianchetti – representa uma mudança radical, abrangendo o espaço físico, os equipamentos, a qualificação dos trabalhadores – nos seus aspectos cognitivos e atitudinais –, as relações sociais estabelecidas entre os trabalhadores e destes com os usuários. Uma mudança radical em termos tecnológicos e comportamentais. (BIANCHETTI, 2001, p. 90)

[2] "Os equipamentos de comutação compreendem a identificação da intenção de chamada, a identificação do terminal chamado e o estabelecimento da conexão através das rotas de transmissão". (BIANCHETTI, 2001, nota 7, p. 69)

As vantagens das tecnologias digitais, para a empresa e para os usuários, foram muitas, seja pela redução da exigência de espaço físico, do tamanho dos equipamentos, pela diminuição dos custos de fabricação e manutenção, seja pela rapidez, confiabilidade, até a pela ampliação do leque de serviços. Para os trabalhadores, esse processo inovador trouxe consigo mudanças profundas no número de empregados e na qualificação deles exigidas. Os técnicos, que continuaram na empresa, foram obrigados a abdicar de sua qualificação anterior e construir uma outra, com base em novos parâmetros. Segundo Bianchetti, foram obrigados não a uma simples troca de habilidades, mas a construir uma nova síntese, em outro patamar, com desafios e aplicações bem diversas das anteriores. Na palavra de um engenheiro entrevistado pelo pesquisador, podemos perceber isso:

> ... tu tens que mudar a forma de pensar ... Aí há uma necessidade na mudança de conceito muito grande ... uma visão que deixa de enxergar as partes, os equipamentos para começar a enxergar o todo; é uma visão mais holística, a nível de sistema ... Vamos nos preparar para isso. Se não o fizermos, a tecnologia faz por nós e azar o nosso. Ela vai passar por cima. (BIANCHETTI, 2001, p. 116)

Fica claro na análise de Bianchetti que a passagem do sistema analógico para o digital nas Tecnologias de Informação e Comunicação se deu inicialmente por rupturas; mas que as contínuas inovações que estão acontecendo no interior das tecnologias digitais se desenvolvem pela fusão e estão imprimindo uma velocidade inédita ao processo de mudança.

O princípio de competitividade obriga "a racionalidade econômica a atrelar-se à racionalidade tecnocientífica" e subordinar as decisões de investimentos à dinâmica da inovação. As empresas são lançadas em uma constante "fuga para a frente", numa constante "antecipação do futuro"; como se sua sobrevivência no mercado dependesse mais de sua capacidade de invenção e de substituição de produtos do que da extensa

exploração comercial dos mesmos. E essas "ondas de inovações tecnológicas", que brotam do interior do próprio capitalismo, lhe dão força, poder e lhe abrem novas perspectivas. "(...) estamos vivendo, desde o início da década de 70, um processo de aceleração da aceleração tecnocientífica (SANTOS, 2003, p.232)". O sistema, alimentado pela força de suas contradições internas, nunca se sentiu tão onipotente, tão onipresente.

O que significa para o homem o fato de as revoluções tecnológicas estarem atreladas ao capital global? Vamos analisar este momento através do testemunho de alguns escritores críticos da razão instrumental e da tecnologia, por eles não distorcerem as consequências do percurso histórico da ciência e da técnica e preferirem a verdade que fere à doutrina que harmoniza.

Nos inícios dos anos 1940, quando predominavam ainda as tecnologias mecânicas e o capital não se caracterizava como global, Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, já questionavam a articulação entre ciência, técnica e capital. Para eles, a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder político do capital e à dominação:

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

As consequências dessa articulação entre saber, técnica e capital para o homem se faz presente, para os pensadores frankfurtianos, em diversas dimensões. Como o procedimento matemático se torna o ritual do pensamento aplicado, este se transforma em coisa – reifica-se –, em instrumento, à semelhança das máquinas que ele mesmo construiu. O pensamento perde seu poder de pensar a si mesmo, a fantasia se atrofia e o indivíduo é

forçado a se adaptar ao sistema, pois perante os donos do poder só se consegue afirmar quem se submete sem restrições. As inúmeras agências da indústria cultural, em evidência pelo espetáculo das tecnologias de então, se prestam intensivamente para inculcar no indivíduo comportamentos estereotipados, como se fossem esses os únicos, decentes e racionais. E os homens, mediados pela sociedade integral, que atinge o conjunto das relações sociais e as emoções, regridem a meros "seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força". Uma ideia-chave que perpassa a análise desses pensadores é que os desastres causados pela civilização técnica (fome, desemprego, dominação, guerras mundiais) não são acidentes de percurso, efeitos colaterais do desenvolvimento, mas sim resultado concreto do progresso bem sucedido. Este é o culpado de seu oposto. Eles não negam os benefícios do progresso para a humanidade. Mas apontam sua ambiguidade, já que ele é filho dileto da razão instrumental. "No trajeto da mitologia à logística – dizem – o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 37; 40; 47; 48)"

Keijii Nishitani, filósofo japonês, em seu livro *Religion and nothingness* (*Apud* SANTOS, 2003, 233-236), em meados dos anos 1950, também apontava a tendência à perda do humano como resultado das inovações geradas pelas hoje ultrapassadas tecnologias mecânicas. Para ele, "as máquinas e a tecnologia são a suprema incorporação e apropriação das leis da natureza pelo homem (*Apud* SANTOS, 2003, p.235)". Se, de um lado, assumir cada vez mais o controle das leis da natureza significava um grau maior de liberdade de uso dessas leis, uma menor sujeição à natureza, por outro lado, com o surgimento da era das máquinas este movimento estaria sofrendo um processo de inversão: o que controlava está sendo agora cada vez mais controlado; as leis da natureza, através do processo de mecanização, estariam reassumindo o controle sobre o homem que as controlava. Dá-se uma profunda inversão que se manifesta como perversão do antigo

relacionamento do homem com a natureza. A intensificação da racionalidade científica, que está gerando uma natureza cada vez mais 'desnaturalizada', leva o homem a "comportar-se, como se estivesse usando as leis da natureza completamente de fora", e instaura um modo de ser que se apoia no niilismo. E Santos conclui assim suas considerações sobre a análise de Nashitani:

> 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. (2003, p.236)

A intensificação da mecanização do homem e um aprofundamento da relação perversa entre homem e natureza são constatados também nos ensaios de Philip K. Dick (*Apud* SANTOS, 2003, pp.237-239) sobre o homem, o androide e a máquina, escritos vinte anos depois dos textos de Nashitani. Estamos agora em meados dos anos 1970, nos inícios da revolução eletrônica; a tecnologia mecânica está sendo substituída pela tecnologia da informação, graças ao surgimento da microeletrônica. Para Dick, "a maior mudança que ganha terreno em nosso mundo é, provavelmente, a tendência do ser vivo para a reificação, e ao mesmo tempo a recíproca animação do mecânico. Já não temos categorias puras do ser vivo e do ser inanimado (*Apud* SANTOS, 2003, p.237)". Segundo ele, no futuro vão existir milhões de seres híbridos e teremos muita dificuldade para defini-los como homens ou como máquinas.

Qual seria, na visão de Dick, a ética operacional para a sobrevivência do indivíduo humano numa era de seres híbridos? Parece ser a ética hobesiana da "guerra de todos contra todos", pois assim ele se manifesta: "engane, minta, escape, trapaceie, esteja em outra, forje documentos, construa dispositivos eletrônicos aperfeiçoados na sua garagem que sejam capazes de despistar os dispositivos usados pelas autoridades" (*Apud* SANTOS, 2003,

p.238). Talvez ele ainda não conhecesse os *hackers*! Dick nos mostra também que a realização desse indivíduo que tenta escapar da mecanização se faz através da intensificação do próprio processo de mecanização. O homem insensatamente busca se emancipar dos domínios da tecnologia, que o devora, usando cada vez mais tecnologia.

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

A partir da década de 1990, a tecnociência, que ajudou a produzir o capital global, articulada a esse mesmo capital, vem desqualificando e tornando ultrapassados os modos de produzir, de viver e de pensar do homem contemporâneo; não só, vem tornando ultrapassado o próprio ser humano. Robert Kurz, coeditor da Revista *Krisis*, é um dos principais críticos das consequências do casamento, sob regime mercantil global, da investigação científica com o processo produtivo. Seus últimos livros e frequentes ensaios publicados no Caderno Mais! da Folha de São Paulo são manifestações de um posicionamento sombrio contra o novo padrão de produtividade, configurado pela combinação de ciência, tecnologia avançada e grandes investimentos. Para ele, a introdução da microeletrônica e dos computadores, com seus potenciais de automatização antes inimagináveis, em todos os setores da reprodução social, gerou uma intensificação absurda do processo produtivo, com reflexos profundamente prejudiciais aos trabalhadores, além de potencializar indefinidamente a racionalização da produção e da vida. Mas os trabalhadores não sofreram apenas problemas psíquicos e físicos; viram-se, sobretudo, atingidos porque

perderam cada vez mais seu espaço e importância no processo produtivo. E tem mais: o caráter excludente das novas forças produtivas não diz respeito apenas a pessoas, e sim a regiões e até países inteiros (Kurz, 1996, p. 10-14; 85). O instinto assassino da razão instrumental capitalista se faz cada vez mais predatório: quem não tiver mais valor de venda e nem poder de compra na verdade não é mais um ser humano, mas uma porção de biomassa. Aliás para a biotecnologia, o ser humano é antes de tudo um pacote de informações genéticas.

Já nos inícios dos anos 1980, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra, tinha percebido as consequências da relação espúria entre a tecnologia e o capital, e teria reconhecido: "A tecnologia empobrece o Terceiro Mundo". Mas nada foi feito para contornar os paradoxos do moderno sistema produtor de mercadorias. O que faz o Terceiro Mundo sofrer hoje não é a privada exploração capitalista, mas sim ao contrário, a ausência dessa exploração. Na visão de Kurz, ninguém precisa da grande maioria dessas massas desarraigadas, que levam uma vida miserável e improdutiva, fora de qualquer estrutura de reprodução coerente. "A maioria da população mundial já consiste hoje em sujeitos-dinheiro sem dinheiro, em pessoas que não se encaixam em nenhuma forma de organização social, sendo forçadas a viver num leprosário que já compreende a maior parte do planeta.. (KURZ, 2004, p. 203)".

Como a economização da produção invade todas as esferas da vida, não há mais um oásis emocional ou cultural alheio às garras econômicas. Até a subjetividade e a consciência dos indivíduos estão sofrendo esse processo num grau até pouco inconcebível. E o ser humano, reduzido a meras funções econômicas, se enlouquece tanto quanto aquele outro que foi descartado como supérfluo pelo processo produtivo. A razão instrumental dispensa e faz endoidar seus filhos. E, no dizer de Kurz, surgem na contemporaneidade novos tipos de socialização, apropriados ao capitalismo global: o celibatário moderno assexuado, que, com seu *lap top* e celular, se caracteriza como uma 'mônada hermética'; indivíduo municiado

de alta tecnologia que regride ao estágio do ego infantil. (KURZ, 2004, p. 249)

E o que é o espírito de liberdade para esses novos reagentes?

> Liberdade – diz Kurz – não significa nesse mundo nada mais que saber que o grande irmão (*The Big Brother*) ou o Benfeitor, isto é, o mercado totalitário, poderia querer dos homens, nada mais que saber pressenti-lo e obedecê-lo às pressas e sem restrições ou ficar a meio caminho, perder sua existência social e morrer prematuramente. (2003)

Em suma, nos depoimentos desses autores críticos do capitalismo, nos últimos sessenta anos, as revoluções tecnológicas atreladas ao capital, foram orientadas quase que exclusivamente para a criação do valor econômico e fizeram muito mal ao homem, tanto individual, quanto coletivamente. As consequências foram, dentre outras: a reificação do indivíduo e sua submissão à máquina; o fortalecimento de um modo de ser pré-reflexivo, não-racional e não-espiritual; intensificação absurda do processo produtivo; concentração de rendas, desemprego estrutural e criação de indivíduos, coletivos e países inteiramente "descartáveis". E parafraseando Horkheimer e Adorno no final do Excurso II da *Dialética do Esclarecimento*, podemos dizer, com relação às análises dos "autores críticos do capitalismo", que eles, proclamando a identidade da dominação e da razão, foram, através de seus escritos sem compaixão, mais misericordiosos do que os lacaios morais da burguesia. (1985, p.112)

Que "virtudes" a educação escolar do sistema capitalista global, informado pelas novas tecnologias, exige atualmente do educando? Antes de tentar responder a essa questão é preciso considerar que tipo de escola e educação interessa aos donos do poder e do capital. E vamos fazer isso a partir de três perspectiva:

1. A ideologia do *homo economicus* invade todas as esferas da vida e se torna programa também na pedagogia. Robert Kurz, em seu ensaio "A comercialização da alma" analisa com propriedade

essa questão. É verdade que os sistemas educacionais sempre se deixaram nortear pela visão de mundo dominante; mas hoje, particularmente, o economicismo desenfreado tomou conta da educação escolar em todos os níveis, secundarizando a tarefa da formação dos estudantes. Para o pensador alemão, por volta dos anos 1990, nos países europeus foram promovidas intensas campanhas para orientar o setor pedagógico e educacional em direção à economização e comercialização da vida. "Abateu-se sobre todos os setores pedagógicos uma onda inaudita de propaganda favorável à mentalidade economista e comercial". E essa visão de mundo começou a ser vivenciada desde a infância. Visavam com isso fazer com que as relações sociais se transformassem em relações de oferta e procura e os contatos humanos em "contatos com os clientes. (KURZ, 2004, p. 253-254)"

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

O ideal é, pois, o "cientista empresarial", a escola organizada "sob o ponto de vista da economia", o projeto científico administrado como uma empresa lucrativa. Kurz, no ensaio citado, nos apresenta exemplos em que a ideologização do economicismo é levada ao extremo. "Nos Estados Unidos foram criados cursos na escola primária sob o lema "Crianças aprendem capitalismo", nos quais meninos de sete a dez anos enfiam na cabeça as regras de compra e venda de ações e como operar derivativos". (2004, p. 256)

2. A educação escolar enquanto um serviço a ser cobrado. Ângela Siqueira (2004), em seu artigo "A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional, via OMC/GATS", nos traz subsídios importantes para se entender melhor essa perspectiva. A autora nos mostra que o montante de dinheiro gasto pelos governos e pelos setores privados na educação é extraordinário: estima-se em cerca de dois trilhões de dólares. Esse expressivo volume de recursos e mais a grande demanda potencial para a oferta de ensino nos vários níveis, sobretudo nos países em desenvolvimento, têm atraído o interesse crescente de diversos grupos empresariais da área da comunicação, da informática, de serviços e de educação com fins lucrativos. Porém, como a educação se constitui, em quase todos os países, como um direito social e a oferta e o controle da mesma são garantidos pelo Estado, há uma crescente pressão para que ela seja tratada como uma mercadoria como qualquer outra, regulada pelas normas do mercado/comércio.

É aí que entra o *GATS* (em inglês) – Acordo Geral sobre Comércio em Serviços, no interior da *OMC* – Organização Mundial do Comércio – assinado em 1995, com o objetivo da liberalização progressiva dos serviços, inclusive daqueles tradicionalmente mantidos e controlados pelo Estado: educação, saúde, meio ambiente, saneamento etc., e seu ordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição, do "livre" mercado. Com esse acordo se visa eliminar as exigências de validação de cursos, títulos e autorizações para o exercício profissional de cada país, substituindo-os por uma certificação internacional.

Ao mesmo tempo, nos relata Siqueira, a *UNESCO* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), desde 2000, vem, cada vez mais, defendendo posições próximas à do Banco Mundial na área da educação, para facilitar seu "comércio" internacional, abrindo perspectivas para o surgimento de uma educação "mundializada", isto é, homogênea e facilmente vendável a diferentes países. Ainda mais, o Banco Mundial, através da Corporação Financeira Internacional (2001) vem organizando eventos (o primeiro foi na África em 1999) a fim de promover a interação e o financiamento de grupos interessados no "negócio" educacional nos países em desenvolvimento. Até já existe uma feira internacional anual para a promoção do "negócio educacional": a World Education Market, que reúne representantes de governos "vendedores" de serviços educacionais, assim como potenciais compradores (entre outros, o Brasil), empresários no setor educacional, empresários de serviços educacionais, organismos internacionais, empresários ligados ao setor de comunicação /informática, universidades (Siqueira, 2004, pp. 149-153). Siqueira conclui assim o seu artigo:

> Com a educação no GATS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de serviços diretos (cursos profissionalizantes, de graduação, de aperfeiçoamento e pós-graduação etc) e complementares (sistemas de avaliação e certificação), além de bens de consumo educacionais (livros e materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamentos científicos, uniformes etc). (SIQUEIRA, 2004, p. 155)

3. A escola como uma das instâncias de qualificação para os trabalhadores. Para analisar este tópico, fomos novamente buscar subsídios no estudo de Lucídio Bianchetti sobre tecnologia digital e novas qualificações (BIANCHETTI, 2001, p. 171-242). A escola se apresenta, para os empresários, para os engenheiros e técnicos

especializados da antiga TELESC, como uma instituição paradoxal. De um lado ela é desafiada a assumir efetivamente a construção do conhecimento e acompanhar de perto o surgimento das novas tecnologias, pois na condição de uma mera transmissora de conhecimentos ou como qualificadora de mão-de-obra especializada para o mercado, ela está perdendo seu espaço e justificação histórico-social. Trabalhadores como datilógrafos, telefonistas, caixas-de-banco, professor-transmissor estão sendo desafiados a buscar uma outra qualificação profissional, pois aquelas das quais eram detentores estão sendo rapidamente transformadas em trabalho morto, executado com mais competência pelas máquinas. De outro lado, a escola é uma das instituições mais conservadoras da sociedade; na expressão de Kurz, "as instituições de ensino são em toda parte a lanterna de popa da sociedade". 3 ; quando uma inovação adentra as salas de aulas, normalmente já se acha fora de moda.

De um lado, os empresários são unânimes em relação à valorização da escola quando diz respeito à educação básica. De outro lado, quando se trata da necessidade de elevar a qualificação dos trabalhadores, a escola, da forma como está organizada e funciona atualmente, está sendo considerada desnecessária. Hoje é predominante o ponto de vista dos empresários de que o sistema educacional deveria ser colocado a reboque do sistema produtivo. (BIANCHETTI, 2001, p. 172-173; 208; 210)

De um lado, são cada vez mais valorizados os títulos e os certificados de conclusão de cursos como pressupostos para o ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, eles não são determinantes para promoção do trabalhador ou para que venham a assumir cargos. As constantes mudanças geradas pelas tecnologias de ponta exigem novas qualificações que a escola, em seus cursos regulares, não dá conta de produzi-las, o mercado de trabalho cada vez mais desafia os trabalhadores a se capacitarem continuamente. A concepção de uma "educação permanente" está

3 KURZ, *A comercialização da alma*, 11/01/2001.

ganhando mais força em desprestígio dos cursos regulares e dos títulos conseguidos nas instituições escolares. E essa educação permanente acontece também nas instituições escolares, mas cada vez mais se processam no próprio local de serviço (aprendizagem *on the job*) ou através de técnicos e monitores não vinculados à educação formal. Lucília Machado fala de um "aprendizado *just-in-time*", que se caracteriza como um processo pedagógico que tem imediata conexão à produtividade, que ocorre simultaneamente ao processo produtivo, utiliza a tecnologia de informação e é também chamado de treinamento conforme a demanda. (MACHADO, 1999, p. 226-228)

A uma maior complexificação das máquinas digitais no processo de trabalho não correspondem necessariamente maiores exigências de conhecimento especializado dos operadores. Seu trabalho é monitorar o *software* que monitora o sistema. O espaço para a iniciativa e a criatividade se reduz e a rotina se torna uma companheira constante da profissão. Talvez por isso faz sentido a afirmação de Bianchetti de que "tanto nas falas como nos documentos oficiais do sistema Telebrás, a palavra qualificação foi banida, sendo seu espaço ocupado pela palavra 'capacitação'". (2001, p. 297)

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

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

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

> Não há dúvida de que a perspectiva que permeia as propostas de funcionamento adequado da escola, por parte dos empresários, resume-se ao postulado funcionalista da adaptação (...) o papel do sistema educacional é formar a mão-de-obra adequada às necessidades do mundo da produção, seja qual for o setor da economia. (BIANCHETTI, 2001, p. 229)

E para que o aluno se adapte o melhor possível ao mundo globalizado contemporâneo, ele deve passar pelo aprendizado de competências intelectuais (formação básica, conteúdos adequados) e, sobretudo, de atitudes morais (sociabilidade, iniciativa, disponibilidade, capacidade de envolvimento nos problemas e soluções da empresa) que o tornem capaz de sobreviver no mutante ambiente do mundo do trabalho.

Theodor Adorno, nos final dos anos 50 do século passado, na conferência *Teoria da Semiformação,* ao analisar a crise da formação cultural de seu tempo, na Alemanha – vivia ele a era das revoluções mecânicas –, nos fazia ver que lutar com firmeza pela formação depois que a sociedade a privou de sua base é algo fora de moda; no entanto, a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que tinha ela se convertido (ADORNO, 2003, p.27). Se na era das revoluções mecânicas lutar pela formação na educação escolar era anacrônico, como persistir nesse ideal nos dias de hoje? Partimos do pressuposto, à semelhança do

pensador frankfurtiano, de que na luta desigual entre formação e informação, o elemento mais frágil ainda é o ponto de apoio para uma possível emancipação. O que significa, pois, formação em tempos de tecnologias digitais e genéticas?

Para o próprio Adorno, em seu ensaio *A Filosofia e os Professores*, "a formação cultural só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos". Ela corresponde antes "à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender ". (ADORNO, 1995, p.64)

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

Marilena Chauí (2003), no artigo *A universidade pública sob nova perspectiva*, questiona o tipo de ensino operacional que se está progressivamente introduzindo nas escolas. A docência passa a ser entendida como transmissão de conhecimentos, adestramento, habilitação rápida para os estudantes, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; e, com isso, faz-se desaparecer a marca essencial da docência: a formação. Numa escola operacional, não há espaço para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos. E o que significa formação para ela?

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

As diversas matizes que constituem o conteúdo denso do conceito de formação nos mostram que a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. "Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica". (Adorno, 1995, p.62)

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

e em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia a dia.

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

Referências

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

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

ADORNO, T W. "Teoria da Semiformação". Trad. de Newton Ramos de Oliveira. In **Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação**. São Carlos: UFSCar, 2003, publicação interna;

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

CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva.I n **Revista Brasileira de Educação**,2003, nº 24, p. 05-15;

DUPAS, G. "Ética e poder na sociedade da informação: revendo o mito do progresso". In **Revista Brasileira de Educação**, 2001, nº 18, \p. 117-122;
FRIGOTTO, G. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995;
GIACÓIA JUNIOR, O. "A Educação em Nietzsche e Adorno". In **Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 2004, publicação interna;
KURZ, R. "A comercialização da alma". In **Com todo vapor ao colapso**. Trad. de José M. Macedo. Juiz de Fora: Editora UFJF/Pazulin Editora, 2004, p. 249-257. (Folha de São Paulo, 11/02/2001);
KURZ, R. "Quem é o Big Brother? George Orwell e a crítica da modernidade". Trad. de Luiz Repa. In **Folha de São Paulo**, 01/06/2003;
KURZ, R. *O* **colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Trad. de Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1996;
MACHADO, L. Pedagogia fabril e qualificação do trabalho: mediações educativas do realinhamento produtivo, Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, **Tese** (mimeo).
SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003;
SIQUEIRA, A.C. de. "A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS". In **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago 2004, nº 26, p. 145-156.

V

A Educação Tecnológica em tempos de Tecnologias da Informação e da Comunicação: reflexões, 2012[1]

Este trabalho se propõe a desenvolver reflexões sobre a Educação Tecnológica em tempos de tecnologias digitais; e parte das seguintes considerações: que tecnologia, na contemporaneidade, não se define apenas como somatória de novas técnicas operacionais e sim como novo *modus vivendi*; que as crianças e jovens fazem do computador espaço privilegiado de construção de conhecimento, de possibilidade de encontros, de comunicação e lazer, pelas muitas possibilidades que ele oferece; que o desenvolvimento tecnológico, atrelado ao modo capitalista de viver, registra em suas produções uma racionalidade instrumental e ao ingressar nas salas escolares leva consigo esse potencial; que os governos investem alto na criação de programas e ações para colocar as TICs [2] a serviço das práticas educativas; que as tecnologias, não obstante seus aspectos nacionalizantes, apresentam possibilidades múltiplas de colaboração no processo formativo. Neste sentido, uma educação tecnológica contemporânea se pautaria, entre outras, pelas orientações: adquirir conhecimentos capazes de compreender as TICs, manejá-las e de saber como se relacionar criticamente com elas (GRINSPUN); colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente com ela, contra elas (SANTOS); "viver de maneira proveitosa com elas" (CABOT). Enfim, utilizar-se da tecnologia contra a própria tecnologia a serviço da formação.

[1] Ensaio escrito em parceria com Ana Carolina Barcellos (UNIMEP) e publicado pela *Doxa*: Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 15, p. 237-252, 2012.

[2] TIC = Tecnologia da Informação e Comunicação.

As Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) estão cada vez mais entrando em nossas vidas e em nossas atividades profissionais. Desde o acordar, de manhã, até o início do sono, à noite, nos dias de trabalho e também nos dias de descanso, a conexão *online,* os modernos aparelhos eletrônicos (celular, TV digital, tablet, I-pad) são nossos companheiros inseparáveis, onde quer que estejamos. Somos dirigidos, seguidos e vigiados por eles quase o tempo todo em que permanecemos despertos. E não só; eles são tiranos: exigem a nossa atenção e dedicação. Precisamos conhecer suas intimidades para obter bons resultados nas pesquisas científicas, nos estudos universitários, na docência em sala de aula e fora dela também. Ai daquelas pessoas que desconhecem suas artimanhas! Dificilmente conseguirão um posto valorizado em seu ganha-pão cotidiano. Ai daqueles professores que continuam a utilizar apenas o giz, a saliva e desconhecem as informações geradas virtualmente; ou não se utilizam dos ágeis aparelhinhos no ensino ou nos contatos *online* com os educandos! serão ultrapassados por seus irrequietos alunos que, nas aulas e fora delas, se fazem acompanhar do que há de mais atualizado nas vias digitais e nas redes sociais. Aí dos governos que não disponibilizam para as escolas os programas e recursos do ambiente web e que não aperfeiçoam seus docentes na utilização didática e pedagógica desses novos instrumentos de informação e de comunicação! serão considerados retrógrados.

Zuin (2010, p.962 e p.965), no artigo "O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação", afirma que a tecnologia, em tempos de capitalismo global, não pode ser definida apenas como a somatória de novas técnicas operacionais, e sim como um *modus vivendi,* "como um processo social que determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos". Para ele, as inovações tecnológicas estão gerando conformações diferenciadas da vida social contemporânea e levando a ressignificações de conceitos, tais como o de infância, juventude, velhice, família, inclusão ou exclusão social, educação e tantos outros. Com as torrentes de informações transmitidas pela televisão e pela internet, as linhas

fronteiriças entre ser criança e ser adolescente, por exemplo, se diluem cada vez mais. O computador, embora para muitos continue sendo uma máquina de escrever aperfeiçoada, para nossas crianças e jovens e, de um modo geral para os habitantes da sociedade globalizada, se tornou muito mais que isso. Christoph Türcke, em seu livro *Sociedade Excitada: Por uma Filosofia da Sensação,* escrito na Alemanha em 2002 e publicado no Brasil em 2010, no contexto da tese central do livro — "*esse est percepi*" (ser é ser percebido) —, já tinha captado essa perspectiva. Diz ele:

> 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, 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. (TÜRCKE, 2010, p.44-45)

"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 instrumento de emissão e de comunicação, "fica por fora dos acontecimentos", em tempo real. E imaginem a quantidade de e-mails que o "conectado" tem que responder para "não ficar por fora"! Imaginem sua angústia, ao abrir o correio eletrônico, na segunda-feira (se ele já não o fez no domingo) e encontrar sua caixa cheia de mensagens que tem que ser respondidas, que não podem simplesmente ser deletadas. Isso sem falar nas redes sociais (Orkut, Facebook, My space, fóruns etc) com os "scraps" que são encaminhados para os emails, e que, somente acessando a página da rede social, pode-se realizar tarefas respondendo-os.

Mamede-Alves e Duarte (2008), no artigo "O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na Escola", nos apresenta uma investigação, "Jovens em rede", realizada em diversos bairros e de classes sociais distintas do Rio de Janeiro, com cerca de mil jovens do terceiro ano do ensino médio, 51% mulheres e 49% homens, sobre sua relação com as TIC e, em particular, as representações que fazem da internet. O estudo constatou que a internet é utilizada por esses jovens como o espaço privilegiado de construção de conhecimento, de possibilidade de encontros, de comunicação e lazer, pelas muitas possibilidades que ela oferece ao articular imagem, som e texto. A informação é acolhida por eles como um bem simbólico valioso e a internet como o principal meio de adquirir esse bem. 46,3% deles, no uso do tempo livre, preferem o computador ao radio, a livros, a revistas e à televisão e apenas 25% afirmaram ver televisão regularmente. Esses estudantes, na observação das pesquisadoras, navegam na internet, tem endereço eletrônico, participam de sites sociais, como o *Orkut,* utilizam programas de mensagem instantâneas e de comunicação por voz e imagem, como MSN, Skype, MySpace. 98% informaram que navegam na internet diariamente ou, no mínimo, de 2 a 3 vezes por semana. Os jovens de classes populares disseram ter acesso à internet em casa de amigos, no trabalho e em espaços como cibercafés e *lanhouses,* hoje espalhadas, sobretudo, em bairros de baixa renda. E observam que as crianças e os jovens ("os nativos digitais", na expressão de Prensky, 2001),

> os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais. (MAMEDE-ALVES; DUARTE, 2008, p.777-778)

Não podemos tomar os dados da investigação trazidos pelas professoras Mamede-Alves e Duarte como absolutos, inclusive pelo fato de refletirem um acontecimento próprio das metrópoles; porém, podemos entender esses informes como uma tendência social de nossos dias, inclusive nas pequenas cidades. Podemos acrescentar, ainda, que os nativos digitais não são apenas usuários, mas "interactantes", pois, de acordo com Signorinni (2009), em seus estudos sobre a linguagem, o termo *interact* (do inglês) envolve ação - interação do sujeito com algo; diferente de usuário que seria apenas aquele que se submete passivamente ao software. Os nativos e muitos imigrantes digitais passam a ser chamados não mais apenas usuários do sistema, mas "interactantes", já que interagem ativamente com os recursos.

Dessa forma, com a introdução das TICs em nossas vidas e, sobretudo, em nossas salas de aulas surge um grande desafio para nós professores do ensino básico, do ensino médio e também do ensino superior. Os textos e debates sobre a utilização das TICs em sala de aula nos mostram a constatação de três posições básicas dos docentes em relação a essa possibilidade: os defensores de uma nova cultura, em que "tudo é internet"; diríamos ser este, atualmente, em nossas circunstâncias, um grupo menor entre os docentes; os tecnófobos, hostis ao uso desses aparatos virtuais, dessas máquinas, na formação de nossas crianças e jovens; diríamos, também, ser este um grupo pequeno e em extinção; e o terceiro grupo, no interior do qual, julgamos, estaria maioria dos docentes, que avaliam como positiva a perspectiva de incorporar, reconhecer e aproveitar a utilização dessas tecnologias e da experiência de seus alunos com as TICs, na construção de novas e adequadas práticas pedagógicas. A tendência desse terceiro grupo de docentes é não ser apenas usuário do sistema, e sim, como a maioria de seus alunos, um "interactante", para que haja uma frutífera inserção das TICs no contexto educativo.

Nesse sentido, é preciso considerar que as práticas pedagógicas advindas do uso da tecnologia, de seu desenvolvimento extraordinário, estão, de certo modo, atreladas ao

sistema capitalista globalizado em que vivemos e sua utilização é cada vez mais intensa e invasiva nas diversas atividades humanas, o que ocasiona reflexões e análises críticas de muitos pensadores contemporâneos. Adorno e Horkheimer, nos inícios dos anos 1940, quando predominavam ainda as tecnologias mecânicas e o capital não se caracterizava como global, no livro *Dialética do Esclarecimento* (1947), já questionavam a articulação entre ciência, técnica e capital. Para eles, a técnica, desde as origens da ciência moderna, foi desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder político do capital e à dominação. Diziam os frankfurtianos:

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

Uma ideia-chave que perpassa a análise desses pensadores é que os desastres causados pela civilização técnica (fome, desemprego, dominação, guerras mundiais) não são acidentes de percurso, efeitos colaterais do desenvolvimento, mas sim resultados concretos do progresso bem sucedido. Günther Anders, no livro *A Antiguidade do homem*, de 1956, 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 autocrítica, de *mea culpa*,

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. (TÜRCKE, 2010; ZUIN, 2008)

E não só: o homem busca se emancipar dos domínios da tecnologia, que o agride, usando cada vez mais tecnologia. A partir da década de 1990, a tecnociência, que ajudou a produzir o capital global, articulada a esse mesmo capital, vem ultrapassando os modos de produzir, de viver e de pensar do homem contemporâneo; e mais ainda, vem tornando ultrapassado o próprio ser humano. Em suma, de acordo com os depoimentos de autores críticos do capitalismo, nos últimos sessenta anos, as revoluções tecnológicas atreladas ao capital, foram orientadas mais para a criação do valor econômico e fizeram muito mal ao homem, tanto individual, quanto coletivamente. As consequências foram, dentre outras: a reificação do indivíduo e sua submissão à máquina; o fortalecimento de um modo de ser pré-reflexivo, não-racional e não-espiritual; intensificação absurda do processo produtivo; concentração de rendas, desemprego estrutural; criação de indivíduos, coletivos e países inteiramente "descartáveis"; dominação e exploração desapiedada da natureza.

Dessa forma, as TICs, resultantes desse desenvolvimento científico e tecnológico atrelado aos interesses do capital global, estão entrando nas salas de aulas, envolvendo em suas malhas sedutoras nossas crianças e jovens e exigindo de nós, docentes, atenção e posicionamento. E quando elas ingressam nas salas de aula, elas carregam consigo, a força da racionalidade instrumental e dos interesses ideológicos implícitos nelas. Mas, o que fazer? É possível desenvolver uma formação de qualidade, que busque a autonomia dos educandos, se não se levar em consideração a racionalidade instrumental e ideológica presente nos instrumentos tecnológicos intermediários do processo educativo? É preciso, pois, nas práticas pedagógicas, ao utilizar as TICs, ter em mente que esses aparatos não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; ao contrário, foram gerados em

contextos fora da educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam nas salas da escola levam consigo suas forças próprias, sua racionalidade instrumental e ideológica.

Alonso (2008), em seu artigo "Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre redes e escolas", argumenta que a lógica da globalização, ao ensejar novas maneiras de pensar, de perceber, de formar, gera processos de caráter econômico, social, cultural, que influenciam as decisões no setor educacional; e que as TICs, moldadas nessa lógica, convertem-se na expressão de sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares, propiciando um descompasso entre sua produção e a produção escolar. Diz ela: "Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TICs." (ALONSO, 2008, p.757)

Barreto (2008), em seu artigo "As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução", nos mostra que, em se tratando da inscrição das TICs nessa política, "há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar". Não é possível entender as TICs fora das relações que as engendraram, portanto, fora do processo de globalização capitalista e da chamada "sociedade do conhecimento." (BARRETO, 2008, p.921)

E, por ser tratar de um processo formativo, é preciso pensar em possibilidades de criar elementos corretivos na contramão da rota tecnológica. Alonso (2008), no artigo citado, apresenta um indicativo:

> Longe de assumir caráter prescritivo [...], refletir sobre a lógica em que surgem as TICs e a lógica escolar contribui para pensarmos não em sucessos e fracassos, mas na possibilidade de pontos de confluências em movimentos paralelos, seja pela concepção que um

> e outro trazem no tratamento das informações, seja pelas iniciativas de sincronicidade/interação que os marcam. (ALONSO, 2008, p.750)

Castells (1999), por sua vez, argumenta que a revolução eletrônica, que se concentra nas TICs, está remodelando as bases da sociedade, com uma nova forma de relação entre a economia e o Estado, devido à interdependência global experimentada pelas nações. Segundo o autor, a Internet, considerando sua abrangência (sem limites fronteiriços!), tem características de interação global-local: comunidades remotas ao redor do mundo podem se conectar. Essas comunidades acessam de forma virtual conteúdos singulares, graças ao artefato tecnológico, a partir de uma visão local, transformando essa relação em *glocal* (global + local). De um lado, as elites se apropriam das tecnologias e impõem mecanismos de controle da informação; por outro lado, não conseguem controlar as TICs, pois estas têm um impacto autônomo; os sujeitos estão agora situados em um contexto cultural não mais demarcado territorialmente, estão situados em contextos sem fronteiras (CASTELLS, 1999). Essa nova perspectiva geopolítica aumenta ainda mais a responsabilidade formativa do professor.

Há, pois, um debate intenso e crítico na área da Educação sobre a utilização das TICs nas práticas pedagógicas da educação presencial e, sobretudo, da educação a distância. A velocidade com que as mudanças tecnológicas se processam e ingressam nas atividades formativas está a exigir dos educadores cada vez mais reflexão, debate, enfrentamento, tempo de amadurecimento; critérios estes que entrechocam com a rapidez das mudanças e geram insegurança.

Podemos dizer que nas décadas de 70 e 80 do século passado houve grande incentivo por parte dos países europeus e também no Brasil para o uso de computadores nas escolas; foram gerados programas em políticas públicas para o desenvolvimento e aplicação de projetos de implementação de informática nas práticas escolares, investimentos em equipamentos, na formação inicial e continuada de professores. Nos anos 1990, após a implementação, os resultados

não foram os esperados, observando-se certo fracasso nas políticas públicas, que se justificaram, de acordo com diversos textos publicados sobre o tema, pelos motivos seguintes: a) verbas públicas limitadas; b) as tecnologias avançam e as escolas não acompanham; c) muitos professores têm pouco conhecimento sobre as ferramentas de informática; d) alguns professores demonstram receio de introduzir as TICs em suas práticas. Avaliado como negativo, o resultado teve como consequência a diminuição na aplicação de verbas nesses projetos. A partir de 1995 com a inserção da internet em grande escala, a conexão em rede de computadores e telecomunicações faz com que os investimentos fossem retomados, passando a surgir novos programas de incentivo.

O setor governamental, com apoio e incentivo da UNESCO, e, também, do Banco Mundial, tem criado, a partir de então, políticas e ações efetivas no sentido de introduzir as TIC no interior das escolas e das universidades, como um instrumento alternativo e, às vezes até prioritário, na formação de seus alunos, no aprimoramento de seus docentes e, no caso específico da educação a distância, na formação de docentes para o ensino básico: a criação da Universidade Aberta do Brasil, **UAB**, em 2006, com o objetivo de formar docentes para o ensino básico, pela educação a distância, com a participação das universidades públicas; o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil — **E-TEC** Brasil, em 2007, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância; a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, **UNIVESP**, em 2008, como programa de expansão do ensino público do Estado de São Paulo via educação a distância, com a participação das três grandes universidades estaduais, USP, UNESP e UNICAMP; são estes alguns dos principais empreendimentos governamentais na modalidade educação a distância. Em relação aos programas e ações governamentais federais relacionados à utilização das TICs nas escolas do ensino básico merecem destaque os seguintes: o Programa Nacional de Informática na Educação – **Proinfo**, criado em 1997 pelo MEC com o objetivo de promover o uso da telemática como ferramenta de

enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais; o Projeto Um Computador Por Aluno – **UCA**, de 2007, com a finalidade de promover a inclusão digital, por meio da distribuição de 1 computador portátil (laptop) para cada estudante e professor de educação básica em escolas públicas; O Programa Banda Larga nas Escolas (**PBLE**). Existe, ainda, a **TV Escola**, desde 1996; o curso **Proinfantil**, destinado aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas. No Estado de São Paulo, o programa "**Acessa Escola**", instituído em abril de 2008, com os objetivos de disponibilizar às escolas os recursos do ambiente web; promover a criação de uma rede de troca de informações entre professores e alunos; universalizar as atividades de inclusão digital; e estimular as ações de protagonismo dos alunos do ensino médio pelas TICs.

Para exemplificar as ações desses programas, em consonância com a LDB nº 9.394/1996 e de acordo com o Decreto 6.755/09, que se refere à Formação de Profissionais do Magistério na Educação Básica, constatamos, com o envolvimento de instituições públicas como MEC, CAPES, IPES, SEED a partir do Plano de Metas Compromisso pela Educação Básica, o oferecimento de vagas para professores em exercício participarem dos cursos, a partir do trabalho, em conjunto entre a União, Estados e Distrito Federal e Municípios, visando atender às necessidades de cada localidade. A Plataforma Freire, utilizada pelo MEC para cadastrar os professores em exercício na Educação Básica que queiram usufruir desse programa, fica hospedada em um site do próprio MEC. As vagas para professores da educação básica são distribuídas pelo MEC, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, UAB (2006). De acordo com o site (acesso em novembro de 2010) existiam 127.633 vagas nos diversos cursos da UAB. Para poder participar, o professor precisa utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, passando nesse caso, a incluir-se entre os usuários/interactantes das TICs.

Portanto, se levarmos em consideração: a quantidade de programas e ações governamentais relativos às tecnologias na educação, criados ou aperfeiçoados nos últimos anos; as verbas significativas reservadas para essa finalidade; as 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: a utilização das TICs nas salas de aula e na formação de professores da educação básica é irreversível. É verdade que em muitas escolas existem críticas sobre o funcionamento técnico dos programas, dos aparelhos e dos laboratórios de informática, sobre a dificuldade de os docentes acompanharem o desenvolvimento rápido das tecnologias. Mas a união, os estados e os municípios, em harmonia com o espírito de nosso tempo, injetam verbas, criam programas e organizam ações no sentido de melhorar progressivamente esse serviço.

Se por um lado pode-se dizer que as TICs vieram para ficar e para ocupar mais e mais espaços nas práticas pedagógicas, por outro lado, não se reduzem apenas a propiciar o uso de recursos tecnológicos; apresentam também sua dimensão emancipatória e educativa, pelos espaços de interatividade, de solidariedade que proporcionam, pelo acúmulo de material formativo em suas redes: acervo de músicas clássicas e populares, bibliotecas online, clássicos digitalizados, obras de arte reproduzidas nas pinacotecas e museus virtuais, como fontes infindáveis de investigação, de formação da sensibilidade, de ampliação de conhecimentos e como possibilidades de reflexões; e prometem muito mais [3]. 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?

[3] A profª Josianne Cerasoli, da UFU, por exemplo, escreveu um texto elucidativo e didático sobre as infindas possibilidades de pesquisa na Internet, cujo título é: "Seduções da biblioteca de Babel: a pesquisa acadêmica em tempos de internet", 2010. Deve-se destacar, entre outros, o Art Project, criado pela Google, que nos permitem *online* e artisticamente passear pelos Museus do Mundo: http://www.googleartproject.com/.

Grinspun (2002) levanta questões sobre o processo formativo do aluno no contexto das novas tecnologias digitais: que tipo de educação se deve dar aos discentes para compreenderem a tecnologia na sua essência, no seu processo de interação com a formação do sujeito? Como formar o cidadão para viver esse novo tempo de forma a ter uma consciência crítica da tecnologia como conhecimento e não como uma dimensão de dominação em termos políticos-sociais-econômicos? Como o homem deve ser educado para unir o conhecimento tecnológico com a sensibilidade necessária para não ser uma *nova máquina* de seu tempo? [4] E no contexto de seu posicionamento reflexivo, nos apresenta alguns eixos metodológicos, como: "estamos convivendo com o homem que tem de aprender a lidar com essas tecnologias, tem de adaptar-se a elas, mas tem, também, de ser capaz de, convivendo com elas, compreendê-las, manejá-las e saber se relacionar criticamente com elas". (GRINSPUN, 2002, p.54)

Mateu Cabot (2007, p.10), em seu livro *Más que palabras: estética em tiempos de cultura audiovisual"* nos dá uma direção prudente no confronto de momentos de tensão e crise: "*vivir provechosamente com ella."* Há na utilização das TICs nas salas de aula fenômenos que podemos qualificar de ideológicos, de portadores da racionalidade instrumental, que favorecem o desenvolvimento de uma consciência pré-reflexiva, pré-crítica, que apontam na direção de uma educação de segunda categoria, e que, se tornaram como que fenômenos naturalizados, como se eles sempre tivessem sido assim; esses fenômenos devem ser analisados e criticados com toda a força de nossa razão e de nossa sensibilidade; eles devem ser "desnaturalizados"; devem ser estudados em sua história, para se descobrir como se tornaram assim, e, sempre que possível, corrigi-los. Mas, por outro lado, as TICs estão aí, envolvem todas as nossas atividades educativas e carregam em si possibilidades infindas. Como aproveitar suas potencialidades emancipatórias a serviço da própria educação?

4 Ver Grinspun (2002, p.19 e p.21).

Theodor Adorno, no em seu escrito pedagógico de 1965, "Educação após Auschwitz", traz uma tocante reflexão sobre a ambiguidade da técnica. Diz ele:

> Um mundo como atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...]. Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. [...]. As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como um fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios — e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana — são fetichizados, porque as finalidades — uma existência digna do ser humano — são encobertas e arrancadas do consciente humano. Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas [...] que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz, esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. (ADORNO, 1986, p.42)

O pesquisador bielorrusso Evgeny Morozov, que atualmente trabalha na Universidade de Stanford e é bolsista da Universidade de Georgetown (Washington), reflete sobre o fato de a internet ser julgada como catalisadora de mudanças sociais ou mesmo uma base para regimes autoritários. Para ele, referindo-se a posicionamentos que colocam os blogs e redes sociais como responsáveis pela desestruturação de sistemas autoritários de governo, houve e ainda há uma valorização excessiva do poder das ferramentas tecnológicas. A afirmação de que as TICs disseminam e fortalecem a democracia e a emancipação do sujeito com suas plataformas descentralizadas, merece ser analisada. De acordo com Morozov, deve-se problematizar o poder dos recursos disponíveis na internet e o quanto são democráticos ou autoritários. E chama a atenção para fatos que ocorreram em diversos países em que a mídia internacional enalteceu o uso político de redes sociais e sites como Youtube, Twitter, Facebook. Cita, como exemplo, o britânico

The Guardian, que valorizou sobremaneira o uso da internet e propôs "bombardear o Irã com banda larga." (MOZOROV, 2011, p.17) Argumenta o jornal que sites como Twitter foram considerados fundamentais para que rebeliões contra governos autoritários fossem possíveis. Morozov, por sua vez, contrapôs: "O twitter foi importante na divulgação do que estava acontecendo, mas seu papel foi supervalorizado". (MOROZOV, 2001, p.17)

A questão que se coloca é a seguinte: estariam as plataformas livres (sites descentralizados), isentos, nesse caso, da manipulação dos governos? Seriam realmente democráticos? Respondendo a essa pergunta, Morozov chama a atenção sobre os blogueiros pagos pelos governos, que, no Irã, se infiltravam entre os ativistas. Uma vez que o único canal de acesso e divulgação da informação era o Twitter — depois que os correspondentes das mídias tradicionais saíram do país —, foi por meio dele que as informações foram disseminadas e a imprensa dos Estados Unidos, da Europa, bem como em muitos outros locais do mundo, tomou conhecimento do que ocorria. A princípio, a imprensa acreditou que as informações divulgadas partissem de civis no Irã, não considerando que elas poderiam ser manipuladas pelo próprio governo, como foi descoberto posteriormente. (MOZOROV, 2011). Ou seja, os espaços online alternativos também são territórios de lutas e tensões políticas. Veja o uso abusivo das *fake News* na contemporaneidade.

Esse fato, apontado por Morozov, deixa claro a importância de se analisar criticamente a informação independentemente do meio pelo qual ela foi veiculada. A internet pode fortalecer a democracia, mas ela também pode ser uma grande arma na mão de governos ditadores. Dadas as ambiguidades que os recursos tecnológicos proporcionam, cabe à sociedade, de forma geral, e, principalmente ao educador, o olhar crítico, autônomo e consciente sobre os recursos tecnológicos, a internet, sua influência e papel diante das possibilidades de aplicação, principalmente, sobre as informações que a mesma dissemina.

Considerando as variáveis por nós analisadas neste ensaio: que 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*; que as crianças e jovens de nossas escolas fazem do computador o espaço privilegiado de construção de conhecimento, de possibilidade de encontros, de comunicação e lazer, pelas muitas possibilidades que ele oferece; que o desenvolvimento tecnológico, atrelado ao modo capitalista de viver, registra em suas produções uma racionalidade instrumental e ideológica e que, quando ingressam nas salas de aulas levam consigo esses valores; que os governos, com apoio de organizações internacionais, investem alto na criação e consolidação de programas e ações para colocar as TICs a serviço das práticas educativas escolares; que as tecnologias, não obstante seus aspectos racionalizantes e ideológicos, apresentam possibilidades múltiplas de colaboração no processo formativo: alguns eixos reflexivos merecem ser levantados:

- o mesmo computador que atrai sobremaneira o jovem e a criança e se torna o instrumento predileto de seus estudos e lazer, dificulta-lhes a compreensão dos conceitos e das palavras, o pensar, o refletir. Como fazer desse instrumento um colaborador na arte de desenvolver as ideias, de bem expressá-las através das palavras, de dar a elas sentimento e vida?
- o mesmo computador que nos apressa, nos atropela, nos faz trabalhar mais e mais, que invade nossas horas de lazer, também pode nos ajudar a preparar ótimas aulas, a fazer de nossas "lições" momentos interessantes e estimulantes para nossos alunos. Como utilizar da tecnologia contra a própria tecnologia em proveito da formação de nossas crianças e jovens e de nós mesmos?
- o mesmo computador que carrega em suas redes "forças" que nos tornam frios, insensíveis, como a funcionalidade, a eficiência, a precisão, a velocidade, pode ajudar, também, a desenvolver a sensibilidade estética, o gosto pela arte e pela vida. Como se utilizar do feitiço contra o próprio feiticeiro? Como fazer da máquina um instrumento pedagógico, formativo?

É este o sentido que queremos dar ao termo "educação tecnológica" utilizado no título deste ensaio: "adquirir

conhecimentos capazes de compreender as TICs, manejá-las e de saber como se relacionar criticamente com elas", como nos diz Grinspun (2002, p. 54) ; "investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica", como postula Sevcenko (2001, p.19); "colocar a tecnociência no centro e começar a discutir politicamente com ela, contra ela", como complementa Santos (2003, p.6); "viver de maneira proveitosa com elas", como argumenta Cabot (2007, p.10). Enfim, utilizar-se da tecnologia contra a própria tecnologia a favor da formação.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Tradução de Aldo Onesti. São Paulo: Ática, 1986. p.115-146.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.104-Especial, p.747-768, out. de 2008.

ANDERS, G. **Die antiquiertheit des menschen I**. München: C.H. Beck, 1956.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do banco mundial para a educação na América Latina e no Caribe**, 1999. Disponível em: <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 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, 9 jun. 2006. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm.> Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIl. Decreto 9.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, §2º, art. 6º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _Ato2007/2010/2007/Decreto/D6301.htm.> Acesso em: 27 set. 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <www.uab.mec.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2008.
BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.104- Especial, p.919-937, out. 2008.
CABOT, M. **Más que palabras:** estética em tiempos de cultura audiovisual. Múrcia: Cendeac, 2007.
CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
ESTADO DE SÃO PAULO. **Universidade virtual do Estado de São Paulo**. <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2010.
GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
MAMEDE-NEVES, M. A. C; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104- Especial, p.769-791, out. 2008.
MOROZOV, E. **The net delusion**: the dark side of internet freedom. New York: Publicaffair, 2011.
Plano De Metas, Compromisso Pela Educação. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf> Acesso em: 29 jul. 2008.
PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, NBC University, v.9, n.5, p.1-2, oct. 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/ writing/default.asp. Acesso em: 29 jul. 2008.
SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: 34, 2003.
SIGNORINNI, I (Org.) **Situar a linguagem**. São Paulo: Parabola, 2008.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
UNESCO. **Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento**. 2005. Disponí-vel em <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatecnoservico/mostra_ padrao>. Acesso em: 10 out. 2006.
UNESCO–BRASIL TECNOLOGIA. **Tecnologias para a educação**. Disponível em<http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICparaeducacao/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 28 maio. 2008.
TÜRCKE, C**. Sociedade excitada:** filosofia da sensação.Tradução de Antônio Zuin, Fábio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.
ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.961-980, jul/set. 2010.

VI

A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões, 2012[1]

O **Plano Nacional de Educação**, **PNE,** de 2001, em seu capítulo 6, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação da Educação a Distância (EAD) virtual, destacada como um meio eficaz para ajudar a 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). E determina 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).

A **Universidade Aberta do Brasil, UAB,** criada em 2006, tem como prioridade o oferecimento de cursos de licenciatura e formação inicial a professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica e a constituição de um "amplo sistema nacional de educação superior a distância". Propõe-se a realizar esses objetivos por meio de parcerias

[1] Este ensaio foi escrito em parceria com Christine B. Betty e Mara Yáskara Nogueira Paiva – ambas, na ocasião, doutorandas em Educação na UNIMEP – e publicado como capítulo do livro *Formação da pedagoga e do pedagogo*: pressupostos e perspectivas, organizado por Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo; Ana Paula Cordeiro; Simone Ghedini Costa Milanez e editado em Marília e São Paulo, pela Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, em 2012, p. 119-132.

entre IES públicas, estados e municípios, utilizando a EAD para o oferecimento dos cursos. Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já 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. A UAB está em plena expansão, é um projeto de grande fôlego e de expressivo investimento financeiro, que vê no uso das tecnologias digitais, via EAD, uma possibilidade fértil para resolver os atávicos problemas educacionais no país. Em consulta ao site da UAB 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. A preocupação primeira da UAB é formar os docentes, que depois educarão nossas crianças nos distantes rincões do país.[2]

E, para apoiar as políticas expansivas de formação de professores para a educação básica, via EAD, em **2007**, pela Lei Federal 11.502, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – teve sua área de atuação ampliada e fortalecida, direcionando suas atividades também à educação básica e à formação de professores: foram criadas três outras secretarias: de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância. A "**nova CAPES**" passou a contar ainda com duas recém-criadas Diretorias: de Educação Presencial da Educação Básica e de Ensino a Distância.

Ou seja, **a partir de 2001**, uma série de intervenções políticas foi estabelecida pelo governo federal para continuar a tentativa de resolver um de nossos problemas cruciais, a formação de docentes para a educação básica, vendo na EAD uma modalidade ímpar nessa empreitada. E, pelas verbas específicas reservadas para as

[2] http://uab.capes.gov.br/.

políticas educacionais em expansão; pelo vigor e crescimento da UAB e de novas experiências de EAD no país; pela presença cada vez mais destacada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em nossas vidas, nas salas de aula; a educação a distância não parece ser uma nuvem passageira: ela veio para ficar e para ocupar espaços.

Como era de se esperar, a proposta e, sobretudo, a presença da EAD como uma modalidade alternativa e, para alguns, neste momento, prioritária, na formação de professores da educação básica, levantaram um número significativo de questões sobre sua qualidade de ensino, sobre a contribuição real que ela pode prestar à educação brasileira. O problema de fundo pode ser assim colocado: a EAD virtual, atuando diretamente na formação de educadores, trará, efetivamente, benefícios culturais e humanos para a educação dos docentes do ensino básico e das crianças deste imenso país? Esta exposição se propõe a levantar algumas dessas questões e refletir sobre elas.

Uma primeira que se nos apresenta, é trazida por Gomes (2009), no artigo "A legislação que trata da EAD". Para ele, essa modalidade de ensino, assim como as experiências de Educação de Jovens e Adultos, EJA, sempre foram marginais no contexto da educação formal. Mesmo quando a EAD ganha cidadania em 1996, com a LDB 9.394, Art. 80, e deixa de ser clandestina ou excepcional, as duas regulamentações desse artigo — a primeira em 1998 (Decreto Presidencial 2.494) e a segunda em 2005 (Decreto Presidencial 5.622) , são tímidas e desconfiadas. Há, sobretudo na academia, uma insistente suspeita sobre a utilização da EAD na formação superior de docente. E os Decretos Presidenciais, que normatizaram a EAD, continuam refletindo esse "espectro de desconfiança" em relação a essa modalidade alternativa de educação. Segundo Gomes, o Decreto de 2005 avança sob alguns aspectos em relação ao de 1998, porém, há nele preocupação detalhada e exagerada com a normatização e com os documentos necessários aos diversos processos. "Parece haver um pressuposto implícito, de longa data, -- afirma o autor -- de que a primeira (A

Educação Presencial) é mais propícia à lisura e a última (a EAD) se encontra mais permeável às irregularidades" (2009, p. 22). De um lado, Gomes tem razão: há mesmo, na legislação e na academia, uma evidente preocupação com essa nova modalidade de educação formal, sobretudo em tempos de tecnologias online. O Decreto Presidencial de 2005 é, de fato, mais restritivo que o de 1998. Se neste, a EAD era caracterizada como uma forma de ensino que possibilitava a autoaprendizagem por meio de recursos didáticos, em diferentes suportes de informação, com mais flexibilidade de tempo de duração do curso, de número de alunos por curso, de momentos presenciais de aprendizagem e de avaliação, o Decreto de 2005 estabelece orientações mais precisas: a EAD deverá ocorrer, tendo como suporte técnico as TICs; as normas e procedimentos sobre a duração dos cursos a distância são as mesmas dos cursos presenciais; amplia-se a obrigatoriedade dos momentos presenciais; aplica-se à EAD o sistema nacional de avaliação da educação superior, o SINAES; e, queremos destacar, introduz-se na conceituação de EAD a necessidade da relação didático-pedagógica entre professor-aluno, mesmo que mediatizada pelas tecnologias digitais. De certo modo pode-se dizer que os parâmetros tradicionais da educação presencial prevaleceram sobre a incipiente flexibilidade atribuída anteriormente à EAD. Por outro lado, há motivos suficientes para a academia se mostrar "receosa" em relação ao avanço das experiências de EAD na formação de docentes. Durante a exposição deste trabalho alguns desses motivos serão apresentados; neste momento queremos ressaltar apenas um: a presença destacada e diria, como que voraz, das empresas privadas no oferecimento de vagas e de cursos de EAD online para a formação de docentes da educação básica. É verdade que também no ensino superior presencial, a atuação das IES particulares se faz majoritária, expansiva e, como que, voraz. Mas não deixa de nos chamar a atenção os dados que se seguem: segundo o INEP, em 1999, eram apenas duas as instituições credenciadas para EAD; 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. 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. Ou seja, o processo de expansão da EAD, após o seu reconhecimento legal, vem ocorrendo com mais força na área da educação e sob a predominância do setor particular (Cf. DOURADO, 2008, p. 900-901).

Uma segunda questão a ser analisada diz respeito à interferência da UNESCO e do Banco Mundial nas políticas educacionais do MEC, particularmente em relação à EAD virtual para a formação de professores da educação básica. De fato, diversos 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 tecnicamente esses países, entre eles o Brasil, no desenvolvimento dessa modalidade. Por exemplo, no site da "UNESCO–Brasil Tecnologia", 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. (...) 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. [3]

[3] 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.

Por sua vez, o Banco Mundial, no documento "*La ensegñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia"* (em 1995), já tinha indicado a direção de sua atuação econômico-educacional: "Em um país latino-americano, os custos por estudante das universidades públicas são sete vezes mais altos que nas universidades privadas devido a taxas de repetição e deserção mais altas". (BM, 1995, p. 3)

Estariam esses organismos internacionais, em suas intervenções nas políticas nacionais, favorecendo, através do oferecimento da modalidade EAD, uma formação de segunda categoria a nossos docentes da educação básica? É por aí que seguem as contundentes críticas de alguns estudiosos da EAD, entre eles Malanchen (2008) e Barreto (2009). Para Malanchen, esses organismos internacionais estão antes de tudo preocupados com a sociedade do conhecimento, com o capitalismo global, com o mundo do trabalho, com o desenvolvimento e utilização das novas tecnologias, com a formação de trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, para bem utilizarem as tecnologias, e, em consequência, tendem a privilegiar a capacitação ou treinamento em serviço, a baixo custo e em curto prazo, esvaziando, assim, a formação e o papel dos professores (Cf. 2008, p. 131). Barreto, por sua vez, descreve com propriedade a opção do Banco Mundial pela EAD nos países periféricos: na sociedade do conhecimento, a educação é tida como a prática capaz de desenvolver as novas competências exigidas pela revolução científico-tecnológica para o mundo do trabalho; as TICs assumem uma posição de destaque nesse processo, e, com elas, a EAD virtual. (Cf. 2009, p. 47)

Uma educação de segunda categoria, de baixo custo, em serviço, é isso realmente o que a EAD virtual pode proporcionar? Não é o que pensa, por exemplo, Giusta, em suas experiências e análises educacionais nessa modalidade. Diz a autora:

> (...), 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)

Para Giusta, ao contrário do que parece propor a UNESCO e inúmeros projetos de cursos de EAD virtual, é preciso 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. 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.

Ou seja, se, de um lado, a UNESCO, se preocupa sobremaneira com a democratização da educação e incentiva e apoia os países em desenvolvimento no uso das TICs 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 inúmeros estudiosos como suspeitas, ideológicas e interesseiras: prevalece em sua intervenção nas políticas educacionais um "aligeiramento" da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e não ao projeto pedagógico; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo.

Haveria ambivalência na atuação da UNESCO e também do Banco Mundial junto aos países latino-americanos no apoio e no

incentivo à utilização das TICs na EAD virtual, ambivalência essa em que a dimensão ideológica prevalece sobre a dimensão educacional-formativa?

A posição de Giusta, acima exposta, de que um curso com qualidade em EAD exige um alto investimento por parte de seus organizadores, nos parece adequada, mas não leva em consideração um aspecto decisivo e fundamental na utilização das TICs na EAD e nos cursos presenciais, 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 terceira questão que colocamos, neste momento, é esta: é possível uma formação de qualidade, que busque a autonomia dos educandos, se não se levar em consideração a racionalidade instrumental e ideológica presente nos instrumentos mediadores do processo formativo? É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EAD virtual de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; ao 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, imanentemente, suas "virtudes" próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica.

Alonso (2008), em seu artigo "Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre redes e escolas", argumenta que a lógica da globalização, ao ensejar novas maneiras de pensar, de perceber, de formar, gera processos de caráter econômico, social, cultural, que influenciam as decisões no setor educacional; e que as TICs, moldadas nessa lógica, convertem-se na expressão de sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares, propiciando um descompasso entre sua produção e a produção escolar. Diz ela: "Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa

apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TICs". (p. 757)

Barreto (2008), em seu artigo "As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução", nos mostra que, em se tratando da inscrição das TICs nessa política, "há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar". Não é possível entender as TICs, 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 TICs 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.

Dourado (2008), no artigo "Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?", após analisar o embate sistemático 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 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 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. (2008, p. 905)

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 (pessoas pertencentes 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 levam em si no desenvolvimento de sua potencialidade. E, por ser tratar de um processo formativo, pensar em possibilidades de criar elementos corretivos na contramão da rota tecnológica. Alonso, no artigo citado (2008), apresenta um indicativo:

> Longe de assumir caráter prescritivo (...), refletir sobre a lógica em que surgem as TICs e a lógica escolar contribui para pensarmos não em sucessos e fracassos, mas na possibilidade de pontos de confluências em movimentos paralelos, seja pela concepção que um e outro trazem no tratamento das informações, seja pelas iniciativas de sincronicidade/interação que os marcam. (p. 750)

Uma quarta questão se nos apresenta a partir das considerações que se seguem: a EAD online deve se constituir como proposta formativa para docentes da educação básica; as condições econômico-sociais dos sujeitos prioritários da EAD na formação de docentes da educação básica não são as mais adequadas; os qualificativos "crítico, reflexivo e autônomo" e a relação dialógica educador e educando são constituintes fundamentais do conceito de formação do professor. Como fazer da EAD um projeto educacional/formativo de qualidade, tendo como parâmetros esses indicativos?

É preciso considerar que as políticas educacionais de formação docente para a educação básica, pela EAD, não se dirigem à classe média brasileira, que há tempos tem tido acesso à cultura, à educação superior, à utilização dos aparatos tecnológicos. A EAD é proposta a pessoas que, — por diferentes causas —, 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, ao mesmo tempo, vivenciam condições adversas para realizá-lo. É a essas pessoas que, primeiramente, se dirigem as propostas de EAD virtual.

A utilização das TICs para sua formação superior vai exigir delas muita disciplina, autoconfiança e tempo. E 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. E formação de qualidade significa proporcionar ao docente condições para que ele adquira os saberes e competências necessários para desenvolver sua função de educador (formação para o trabalho, para o mercado), mas, igualmente, condições para que ele desenvolva uma consciência crítica, reflexiva e autônoma de seu trabalho (formação integral). Um dos questionamentos mais frequentes às políticas e aos cursos superiores de EAD online é a de que neles se dá ênfase à utilização das TICs nas mediações pedagógicas e pouca relevância a um projeto pedagógico consistente. Por outro lado, a categoria "autonomia" é uma das palavras mais empregadas na terminologia de EAD. Mas o que se entende por autonomia? Saber se servir adequadamente dos aparatos tecnológicos para utilizá-los bem e tirar deles o máximo proveito? Sem dúvida, esta é uma dimensão importante da autonomia e, talvez para a maioria dos usuários das TICs na EAD virtual para formação de docente, muito difícil. Mas reduzir a autonomia a esse aspecto é explorar apenas sua face funcional.

Autonomia, já nos dizia Kant, significa "pensar com a própria cabeça", "falar com a própria boca", "deixar de ser menor, de ser conduzido pelas mãos". Aí, sim, poderíamos falar de autonomia,

resultado de um proveitoso conhecimento técnico das máquinas e, ao mesmo tempo, de uma consciência lúcida e reflexiva de como utilizar esse conhecimento técnico e a serviço de que causas. Então, um projeto pedagógico de qualidade de um curso de formação de docente para a educação básica, seja pela EAD online, seja pela educação presencial, deve visar o autodesenvolvimento da pessoa humana em todas as suas dimensões. Giacoia Junior (2009), com as contribuições de Adorno, nos dá bons indicativos nessa direção. Para ele, "formação" traduz a categoria alemã *Bildung*, que pode ser entendida como "capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor". (GIACÓIA JUNIOR, 2009, p. 39)

Vamos levantar uma última questão sobre a qualidade dos cursos de EAD, a relação pedagógica educador e educando, em particular, sobre o professor em EAD online. É esta uma questão complexa, abrangente, que apresenta diversas dimensões e tensões; vamos apenas pontuar alguns itens. Talvez a questão pudesse ser formulada assim: quem são realmente os professores dos cursos de EAD online? No Decreto Presidencial 5.622/2005, que regulamentou pela segunda vez o Art. 80 da LDB/1996, o docente, que tinha desaparecido da conceituação de EAD no Decreto Presidencial 2.494/1998, retoma seu lugar de direito no processo de ensino-aprendizagem. Mas retoma seu lugar de uma maneira ambígua e polêmica. Quem são os docentes de EAD online, a equipe multidisciplinar?

Mill e Fidalgo (2004), ao analisarem as relações de conhecimentos e competências travadas no interior da equipe multidisciplinar na elaboração do material pedagógico em quatro experiências de EAD, nos mostram que para o trabalho docente virtual acontecer, ele deve ser, ao mesmo tempo, um trabalho de equipe e um trabalho fragmentado pelos saberes dos diferentes membros, e que os saberes relacionados à mediação tecnológica são hegemônicos em relação aos outros saberes (pedagógicos, técnicos e administrativos), permeiam e influenciam todos os

outros saberes e são decisivos na contratação dos trabalhadores, inclusive de professores e tutores (p. 241-243). Estaria a incorporação de tecnologias na Educação contribuindo para acelerar a crise de identidade dos professores, como destaca Alonso em artigo já citado? (2008, p. 754). Diz ela: "Não se trata de negar a importância do desenvolvimento tecnológico, mas de questionar o papel central, muitas vezes atribuído às TIC, de serem potencialmente transformadoras das práticas dos docentes/escolares". (2008, p. 754 e 765)

Ou, como contrapõe Giusta (2003), com a EAD online, a função do docente se torna ainda mais relevante, não pelo 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. p. 26); e Silva complementa: como "sistematizador de experiências", "arquiteto de percursos"," "mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento". (2003, p. 265-269)

Para Barreto, por outro lado, o papel do professor no espaço da EaD e também na mediação das novas tecnologias em cursos presenciais, está cada vez se aproximando mais de outras categorias profissionais, como "facilitador", "animador", "tutor", "monitor" e a categoria "trabalho" está sendo substituída por "prática", "prática reflexiva", "atividades", "tarefas docentes". E isso significa a materialização discursiva do esvaziamento do trabalho docente. (Cf. 2004, p. 1-4)

E os tutores, são eles também docentes ou só intermediários do processo de ensino-aprendizagem? E sua formação, as condições de trabalho, o salário, os critérios de seleção? E essa nova figura do designer educacional ou instrucional, que, muitas vezes, ocupa papel de destaque na equipe multidisciplinar e até o lugar de tutores?

Como se vê, são tantas questões no interior da docência em EAD online, que estão exigindo de nós análises, reflexões, críticas.

Concluindo a exposição

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 alternativo para tentar resolver os problemas críticos e crônicos da educação básica e superior no Brasil é irreversível. Como vimos, há uma série de questionamentos à utilização das TICs na formação de professores da educação básica; apresentamos algumas delas, mas há muitíssimas outras. Por outro lado, as TICs apresentam também sua dimensão emancipatória e educativa, embora menos evidente, pelos espaços de interação, de solidariedade que proporcionam, pelo acúmulo de material formativo em suas redes: acervo de músicas clássicas e populares, bibliotecas online, clássicos digitalizados, obras de arte reproduzidas nas pinacotecas e museus virtuais, 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?

Mateu Cabot, em seu livro "*Más que palabras:* estética em tiempos de cultura audiovisual", nos dá uma direção prudente no confronto de momentos de tensão e crise: *"vivir provechosamente com ellas"* (2007, p. 10). Há na utilização das TICs na EAD e na educação presencial fenômenos que podemos qualificar de ideológicos, de portadores da racionalidade instrumental, que favorecem o desenvolvimento de uma consciência pré-reflexiva, pré-crítica, que apontam na direção de uma educação de segunda categoria, e que, se tornaram como que fenômenos naturalizados, como se eles sempre tivessem sido assim; esses fenômenos devem ser analisados e criticados com toda a força de nossa razão e de nossa sensibilidade; eles devem ser desnaturalizados; devem ser analisado em sua história, para se descobrir como se tornaram

assim, e, sempre que possível, corrigidos. Mas, por outro lado, as TICs estão aí, envolvem todas as nossas atividades acadêmicas, e carregam em si possibilidades infindas. Como aproveitar de suas potencialidades emancipatórias a serviço da própria educação? Como utilizar da tecnologia contra a própria tecnologia em proveito da formação dos docentes da educação básica? São questões que contrapomos a questões na busca da radicalização da crítica na esperança sempre de encontrar saídas, possibilidades, momentos emancipatórios.

Referências

ADORNO, T W. "A Filosofia e os Professores". In ADORNO, T W. **Educação e Emancipação.** Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, pp. 51-74;

ALONSO, K. M. "Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas". In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104- Especial, out. de 2008, p. 747-768.

BANCO MUNDIAL. ***La enseñanza superior:*** *las 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. Acesso: 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. Em 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. 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: 27 de setembro de 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.
CABOT, M. ***Más que palabras****: estética em tiempos de cultura audiovisual"*. Múrcia, Es: Cendeac, 2007.
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.
GIACÓIA JUNIOR, O. "A Educação em Nietzsche e Adorno". In PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência Formativa & Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.
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.
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: **Perspectiv***a*, 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: 28/05/2008.

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.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

UNESCO. **Aprendizaje aberto y a distancia**. Consideraciones sobre tendências, políticas y estratégias. 2002. Disponível em: www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/idex.act. Acesso: 10 out.2006.

UNESCO. **Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento.**2005. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatecnoservico/mostra_padrao. Acesso em: 10 out.2006.

UNESCO–BRASIL TECNOLOGIA. **Tecnologias para a Educação**. In <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICpara educacao/index_html/mostra_documento>. Acesso: 28/05/2008.

VII

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 ensaio foi publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica e Crises*: reflexões sobre Cultura, Estética e Educação, organizado por Belarmino Cesar G. da Costa; Fabio A. Durão; Bruno Pucci e editado pela Autores Associados, de Campinas, SP, em 2012, p. 181-204.

desenvolvida como resultado de um saber prático, vinculado ao poder e à dominação (1985, p. 20). 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 digna (1986a, p.41-42). 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. (1986b, p. 69)

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.

Sevcenko, ao analisar a passagem do século XX para o XXI, afirma: "Neste momento tumultuoso, em que a celeridade das mudanças vem sufocando a reflexão e o diálogo, mais que nunca é imperativo investir nas funções judiciosas, corretivas e

orientadoras da crítica" (2001, p.19). E Santos, ao 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 consequente 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. (2003b, p. 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 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 [2]. Afirmações 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 TICs 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, pois, 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 TICs 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 universal a essas modalidades, que evite o desenvolvimento de novas formas de exclusão e marginalidade. (2005, p. 11-12)

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

[2] 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.

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":

> — parte da pergunta: como a escola pode ajudar o aluno a preparar-se para as atividades produtivas, especialmente em vista das implicações das economias globalizadas? Considera-se encerrada 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. (p. 19)

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 TICs 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

> 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 .(MALANCHEN, 2008, p.130)

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 (2008, p. 131).

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 TICs 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 TICs assumem uma posição proeminente, e com elas, a EAD virtual. (2009, p. 47)

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 TICs 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 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 TICs na EAD virtual, ambiguidade essa em que a dimensão ideológica parece prevalecer 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 maioridade 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. Estabeleceu 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. (2009, p. 22)

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, 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". (Cf. DOURADO, 2008, p. 900-901)

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 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 TICs 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. (Cf. GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 114; Cf. também TORI, 2010)

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 EAD [3]. Há também uma mudança significativa na concepção de organização de curso e no processo 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 destacava 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

3 Criados inicialmente pelo MEC em 1998 e reformulados em 2007.

> 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 (2009), 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". (p. 23).

A maioridade 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. (BRASIL, PNE, 2001, p. 52-53) [4]

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

4 Sobre a análise do PNE, conferir o texto de Malanchen, 2008, p. 123-125.

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 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 pedagógico [5]. 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

5 Cf. http://uab.capes.gov.br/. Acesso em 27 de setembro de 2010.

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 o papel desse sistema 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 [6]. 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:

> 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.

6 Cf. análise sobre a atuação da UAB, em Dourado, 2008, p. 903-909.

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 TICs 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 TICs

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 TICs 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 procurem 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, juntas, 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

propõem 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 TICs 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. (SANTOS, 2003, p.236)

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 as salas da academia levam consigo, imanentemente, 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 e a redução", nos mostra que, em se tratando da inscrição das TICs nessa política, "há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar".

Não é possível entender as TICs, 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 TICs 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 TICs, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores. (2008, p. 933)

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, p. 237-238), 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 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.

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 tutores (p.241-243). Esse exemplo reforça mais uma vez o poder diretivo dos aparatos tecnológicos, que podem influenciar decisivamente um projeto pedagógico.

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 Auschwitzs. Trad. de Aldo Onesti. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo Ática, 1986a, pp.: 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, pp.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.. 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. Em: 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. 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 a23/12/2003b, 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 aberto y a distancia**. Consideraciones sobre tendências, políticas y estratégias. 2002. Acesso em: 10 out.2006. Em: www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/idex.act.
UNESCO. **Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento**.2005. 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.

VIII

A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial a distância online de docentes da Educação Básica, 2016[1]

Há um fecundo debate nacional sobre a questão da qualidade dos cursos de formação inicial de docentes da Educação Básica, EB, na modalidade a distância *online.* A quantidade e a qualidade de artigos científicos, de dossiês temáticos, de livros e capítulos de livros, de teses e de dissertações divulgados nos últimos anos atestam esta constatação. Afinal, a Educação a Distância, EaD, ganhou maioridade jurídica no Brasil em 1996 e, hoje, já congrega mais de 1.1000.000 alunos matriculados nos cursos de graduação do ensino superior. E se apresenta como uma modalidade diferente do ensino tradicional por se utilizar preponderantemente das Tecnologias de Informação e Comunicação, TICs, na relação professor-aluno, em tempos síncronos e assíncronos; por necessitar de um novo tipo de docência, coletiva ou poli docente; por exigir a criação de novas metodologias de ensino e de avaliação; por se destinar prioritariamente a alunos que, por questões sociais ou localização territorial, estão distantes do ensino presencial; por se transformar em uma crescente opção aos cursos de formação inicial de docentes da Educação Básica (EB).

A qualidade da educação é uma questão de fundo em todo processo formativo; mas quando esse processo se desenvolve a distância, na formação inicial de professores, em instituições de educação superior privadas, ela merece mais cuidado e

[1] Este ensaio foi editado como capítulo do livro *Atualidade da Teoria Crítica na Era Global* (Coleção Teoria Crítica n. 4), organizado por Belarmino César G. da Costa; Nilce Maria A. de Arruda Campos; Luzia Batista Oliveira Silva; Bruno Pucci; e publicado pela Nankin Editorial, 2016, p. 52-67.

problematização. E, ao falar em qualidade da educação, refiro-me a um conjunto de tópicos que entram na composição dessa constelação, entre eles: a concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação utilizados no curso; o material didático; o processo de avaliação; a docência; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; a sustentabilidade financeira; tópicos estes nomeados nos "Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância" para a elaboração de um Projeto Pedagógico[2]. Qualquer deficiência em um desses elementos pode comprometer o todo. E quando nos voltamos à formação inicial dos docentes da EB, a questão da qualidade se torna ainda mais grave, pois estamos nos referindo àqueles educadores que formarão, na escola, nossas crianças nos mais diferentes rincões do país. (PUCCI e GOMES, 2013, p. 300-301)

E um dos problemas que permeia os diversos tópicos de um Projeto Pedagógico de qualidade, e que se torna objeto de estudo e reflexão neste texto é o conceito de autonomia do educando nos cursos de graduação na modalidade EaD. Se esse conceito já acumula enviesada ambiguidade no ensino superior presencial, na modalidade a distância essa característica se acentua ainda mais. A expressão "autonomia do educando" parece ter-se tornado a palavra de ordem da EaD, tanto no discurso de seus idealizadores, quanto em documentos oficiais e legislativos educacionais brasileiros. Qualificativos como protagonista, ativo, criativo, são utilizados amiúde para caracterizar o aluno "autônomo" em seus relacionamentos com os aparelhos tecnológicos; a centralidade do processo educacional é muitas vezes colocada no aluno que, com destreza, se utiliza de seus instrumentos de aprendizagem. Não estaria essa conceituação reduzindo o termo autonomia à dimensão operacional, funcional? Ser autônomo na formação educacional não significaria ir além de sua face instrumental? Como se vê, há uma dubiedade na utilização do conceito de autonomia, que

[2] Cf. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 2007, p. 7-8.

merece reflexões. É o que se propõe a realizar este texto: o que é a autonomia do educando no processo formativo escolar? Com o apoio teórico de Immanuel Kant, Theodor Adorno e de autores contemporâneos que analisam criticamente a implantação e o surpreendente desenvolvimento da EaD na educação superior brasileira, tento estudar com mais pertinência o que se entende por autonomia do educando, particularmente nas experiências educacionais a distância. O trajeto será percorrido através de três tópicos: o conceito de autonomia em Kant (século XVIII) e em Adorno (século XX); a dimensão instrumental do conceito de autonomia em autores contemporâneos que analisam a EaD na formação de docentes da EB; o resgate do conceito de autonomia de Kant em autores contemporâneos que analisam a experiência formativa em EaD.

De fato, é surpreendente a expansão de cursos e de matrículas na educação superior brasileira a distância, particularmente nos cursos de formação inicial de docentes da EB, e em instituições particulares. Tomamos como parâmetros de análise os dados do último Censo da Educação Superior do INEP/MEC divulgado. O total de alunos matriculados na educação superior brasileira em 2012 foi de 7.037.688. Esse número representa aumento de 4,4% no período 2011–2012. O total de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições — 304 públicas e 2.112 particulares. As matrículas nos cursos superiores de graduação a distância avançaram 12,2% entre 2011-2012; nos presenciais, 3,1%. A modalidade a distância, nesse ano, já representava 15,8% do total de matrículas em cursos de graduação, ou seja, mais de 1.100.000 alunos. Essa modalidade de educação apresenta ainda uma especificidade em relação à presencial: nesta, em 2012, os cursos de bacharelado representavam 67,1% das matrículas na educação superior; as licenciaturas 19,5%; e os cursos tecnológicos 13,5%. Por sua vez, a maioria dos matriculados no ensino superior a distância cursa licenciatura, 40,4%; os que escolheram o bacharelado são 32,3%; os tecnólogos são 27,3%. A rede particular é responsável por

73% do total de alunos dos cursos superiores de graduação[3]. E, majoritariamente, os cursos nas instituições privadas acontecem no período noturno. Kant, em 1783, no contexto de uma Alemanha fragmentada, atrasada politicamente, lutando pela liberdade de expressão, em seu texto "Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?", nos apresenta uma contribuição preciosa para se entender o conceito de autonomia. Diz ele:

> Esclarecimento (*Aufklärung)* é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude*! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1985, p. 100)

O indivíduo autônomo é aquele que, através da razão, do entendimento, da coragem, rompe os laços de sua menoridade e, com ousadia, vai construindo a si mesmo, sem a direção de outrem. Aquele que entende, que se esclarece, que vê além das aparências, enxerga coisas que o tutelado não vê e que lhe podem ser desafiadoras; e, mesmo assim, assume responsavelmente o compromisso ético e político de ser senhor de si mesmo no contexto da sociedade em que vive. E Kant vai além na luta pelo esclarecimento; clama pela liberdade, pelo uso público da razão, que o homem só pode realizá-lo enquanto sábio, enquanto fala para o verdadeiro público, que é o mundo. "O uso público da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento" (KANT, 1985, p. 103). E, mesmo vivendo a vida toda na pequena cidade de Königsberg, teve conhecimento dos problemas sociais e políticos de sua época e tomou partido a favor da Revolução Francesa pelas perspectivas de esclarecimento e de autonomia que ela

[3] MEC, Censo da Educação Superior, 2012. Acesso em 12/03/2014. In: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1379600228mercadante.pdf.

representava naquele momento histórico. Em seus escritos, ao mesmo tempo em que seguia os trâmites da época para ter a autorização para publicar seus livros; com seus escritos ajudou seus concidadãos a desenvolverem uma consciência crítica do uso público da razão. Assim, por exemplo, ao dedicar a sua obra prima *Crítica da Razão Pura* ao Ministro Real do Estado, assinava: – "de Vossa Excelência o mais humilde e obediente servidor, Immanuel Kant" --, divulgando a seus conterrâneos um poderoso instrumento de crítica e de emancipação. Foi o que Adorno e Horkheimer observaram, na *Dialética do Esclarecimento*, ao analisarem a repercussão cultural e política dos escritos de Kant (e também de Hume): "Outrora, eles firmavam suas cartas como Kant e Hume – com um humilde servidor –, ao mesmo tempo que solapavam os fundamentos do trono e do altar. (1985, p. 125)

A tensão entre a integração social e o uso público da razão que constituía a essência do conceito de autonomia em Kant, foi retomado por Adorno em seus escritos filosóficos e educacionais. É verdade que, ao resgatar, junto com Horkheimer, cerca de 160 anos depois, a questão do pensador de Königsberg, no ensaio "O conceito de Esclarecimento", 1946, em terras americanas, no contexto do país tecnologicamente mais avançado, os frankfurtianos vão denunciar que a perspectiva da integração social se fez intensamente dominante em tempos do capitalismo tardio, enfraquecendo a autonomia dos indivíduos e dos grupos sociais em prol de uma razão eminentemente instrumental:

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

Para Adorno, o momento da crítica, que vai às raízes, é fundamental no sentido de que "(...) a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu

contrário" (1992, p. 216). Em razão disso, em seus ensaios educacionais a tensão entre os dois momentos antagônicos do conceito de autonomia é retomada e reforçada. Cito dois desses escritos. Na "Teoria da Semiformação", de 1959, ao analisar o conceito de formação (*Bildung)*, resgata-lhe o duplo caráter de sua constituição histórica: o da elevação do espírito (do uso público da razão) e o do conformar-se à vida real (integrar-se ao momento histórico em que se vive). É a tensão entre esses dois momentos que constituem o conceito de formação. Porém, quando um dos momentos é absolutizado, se impõe sobre o outro, a formação se transforma em semiformação, em impedimento à formação:

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

No debate com Becker na Rádio de Hessen, "Educação – para que?", em 1966, Adorno reforça a ideia de que a maioridade defendida por Kant, significa o mesmo que conscientização, racionalidade e novamente caracteriza o conceito de educação, de formação, a partir de seus dois elementos constitutivos:

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da 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. (1995, p. 143-144)

Adorno retoma, pois, o conceito de autonomia de Kant -- criado em tempos do Iluminismo, na luta do indivíduo para ser ele

mesmo, contra o poder sufocante do rei e da igreja --, e o reveste de roupagens novas, tecidas no confronto com as intempéries do nazismo e da dominação tecnológica da revolução mecânica e do capital, que não se caracterizava ainda como global. "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" (ADORNO, 1986, p. 37). Para ele, não existe autonomia absoluta, pois todo indivíduo, para sobreviver e colaborar com o seu momento histórico, precisa ser um cidadão de seu tempo, portanto, se integrar àquilo que a sociedade lhe apresenta como condição de vida; por outro lado, à semelhança de Kant, o uso público da razão é a verdadeira força na luta contra o sistema famélico que cada vez mais quer engolir o indivíduo e os grupos sociais.

Se o conceito de autonomia foi fundamental para Kant e para Adorno na perspectiva da constituição do indivíduo e dos grupos sociais no uso público da razão em momentos históricos diferentes, é possível resgatar a força crítica e reflexiva desse conceito em tempos de tecnologias digitais? O admirável e espantoso desenvolvimento tecnológico que invade as salas de aulas e se tornam imprescindíveis no processo formativo escolar, particularmente na modalidade a distância, não está cada vez mais debilitando o elemento espiritual e crítico do conceito de autonomia e absolutizando sua dimensão funcional, instrumental? É o que vamos analisar, a seguir, a partir de autores contemporâneos e de documentos que abordam a participação intensiva das TICs na educação superior brasileira.

Como se apresenta, em autores contemporâneos e em documentos oficiais, o conceito de autonomia do educando nos cursos de formação inicial de docentes da EB, nas experiências educacionais a distância? Vou analisar extratos de três artigos e de um documento oficial em que se identifica a presença de um conceito ambíguo de autonomia. Elizabeth Toledo, no artigo "A formação inicial de professores na modalidade de educação a distância – EaD: o desafio da presença da ausência", assim se expressa:

> O estudante autônomo é um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino- aprendizagem, tornando-se um indivíduo capaz de autodirigir e de autorregular seu processo de construção de conhecimento. Oriundo da escola presencial tradicional, apresenta um perfil de obediência, submissão e de objeto do processo ensino-aprendizagem, no entanto a educação a distância exige que ele seja o ator, o protagonista e não objeto desse cenário. (TOLEDO, 2011, p. 182)

Expressões do aluno como ator (aquele que faz e que representa), como protagonista (o personagem mais importante de um processo educacional; em torno do qual se constrói toda a trama educativa) são características das chamadas pedagogias ativas, aquelas que dão grande destaque às ações do sujeito como construtor do seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem. Elas se tornaram mais conhecidas em nossa realidade educacional com os métodos introduzidos pela Educação Nova e, nos últimos 20 anos, pelas concepções pedagógicas baseadas no construtivismo, no "aprender a aprender" e em teorias afins. Elas se afirmam como pedagogias ativas em contraponto às pedagogias tradicionais caracterizadas como passivas. Na citação em análise, há dois pontos que merecem observação: a primeira, ao atribuir o qualificativo de autônomo ao estudante que é sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino e de aprendizagem; que ele seja ativo no processo de aprendizagem é uma exigência fundamental em qualquer processo educacional que procura verdadeiramente respeitar o educando, o aprendiz, e não o manipular. Colocar, porém, no estudante a característica ativa e responsável também no ensino, na orientação do que e de como aprender, é exigir de alguém aquilo que ele ainda não tem. Ele é um aprendiz, alguém que reconhece que não sabe e se predispõe a saber. A segunda observação se refere à citação genérica e abstrata de que "a escola presencial tradicional apresenta um perfil de obediência, submissão e de objeto do processo ensino-aprendizagem". Kant, no texto anteriormente analisado, postulava a atividade do educando na luta para deixar de ser menor e no fazer

uso público de sua razão. O educando em Kant, no século XVIII, é extremamente ativo e responsável pelos seus atos, e precisa ser ousado! No extrato em análise, não satisfeita com a atribuição do processo de ensinar ao estudante, a autora ainda o reveste de mais autoridade nesse quesito, pois, ao ser responsável pelo seu processo de ensinar e aprender, ele se torna também "capaz de autodirigir e de autorregular seu processo de construção de conhecimento". Os docentes, então, deixam de ensinar (em latim, *docere*), para se tornarem supervisores, estimuladores, acompanhantes, monitores, tutores.

O segundo extrato é retirado do artigo de Porfírio Amarilha Filho, "Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais":

> A princípio, tem-se que o aluno da Educação a Distância deva possuir autonomia, autodisciplina e autodidatismo, que são atributos fundamentais para o processo de autoaprendizagem e sucesso do aluno em sua determinação. (...). A Educação a Distância, em que se faz uso de ambientes virtuais, requer a compreensão de que os elementos comunicativos, temporais e espaciais são assíncronos e, portanto, requer a concepção de metodologias e didáticas que orientem o aluno para autonomia, autodisciplina e autodidatismo, assim como, para o professor, a percepção de uma mudança significativa no modo da compreensão de seu papel. (AMARILLA FILHO, 2011, p. 61 e 68)

Este segundo extrato continua e reforça a ênfase no aluno de EaD como sujeito de seu processo de autoaprendizagem e caracteriza, em dois momentos específicos, como seus elementos constitutivos, os termos "autonomia", "autodisciplina" e "autodidatismo". Autoaprendizagem é o processo educativo que tem como sujeito e objeto o indivíduo que ensina a si mesmo e aprende por si mesmo. Para atingir esse objetivo ele precisa da autonomia – direito de estabelecer orientações por si mesmo para governar a si mesmo --, de autodisciplina – impor a si mesmo normas e rotinas visando uma maior eficiência na

autoaprendizagem --, e de autodidatismo – estudar e adquirir instrução por si mesmo, dispensando a orientação de professores (Cf. HOUAISS, 2001, p. 348-151). O demasiado destaque do prefixo grego "auto" no processo formativo de docentes da EB *online* pode ser um instrumento a mais nas mãos de uma sociedade competitiva que favorece o desenvolvimento, no interior do processo formativo, de um egocentrismo exacerbado, de uma atroz solidão e de uma identificação doentia com as máquinas inteligentes.

O terceiro extrato foi extraído do artigo "Tecnologia e educação a distância (ead): caminho sem retorno", de Dulce de A. Torres (2012), que traz textualmente uma citação de Moser (2003):

> Educar em uma sociedade de informação significa muito mais que treinar pessoas para uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomada de decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em um uso simples e rotineiro, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de preparar indivíduos para "aprender a aprender" de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação de base tecnológica. (MOSER, 2003, p. 109 *apud* TORRES, 2012, p. 329)

Este terceiro extrato articula duas propostas ativas, de certa maneira hegemônicas e convergentes, na modalidade EaD *online:* a pedagogia das competências e o construtivismo. O autor ensaia, a princípio, mostrar que a autonomia no processo educacional a distância vai além de um simples treinamento no uso das TICs. Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias digitais. Contudo, no momento adversativo, a seguir, quando se esperava que fosse superar a dimensão instrumental do conceito de autonomia, o autor apenas o caracteriza melhor, explicando que educar é um investimento na criação de competências que dê condições às pessoas de "operar com fluência os novos meios e

ferramentas", de "aplicar criativamente as novas mídias". Então, para ele, ser autônomo é saber dominar com competência as novas tecnologias digitais. E o autor continua, com mais intensidade ainda, nessa perspectiva, com a ajuda do construtivismo, mostrando que educar é preparar indivíduos "para serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação de base tecnológica". Na verdade, ele reduz o conceito de educar a um treinamento mais sofisticado e o conceito de autonomia à competência dos educandos no uso das novas tecnologias digitais. Os termos "criação de competência" e "aplicar criativamente as novas mídias" também estão sendo utilizados em seus significados funcionais; dizem respeito a preparar melhor a mão-de-obra para o momento histórico em que se está vivendo. Nada dizem sobre o desenvolvimento do uso público da razão na crítica desse novo *modus vivendi* que as TICs nos impuseram na contemporaneidade. E o conceito de autonomia outra coisa não é senão a preparação do indivíduo para se adaptar continuamente às mudanças tecnológicas que o sistema capitalista vai exigindo dele em seu processo necessário de aceleramento. Para Arce (2005, p. 52), o construtivismo apresenta a função máxima que a educação pode exercer neste momento específico do capitalismo: "desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver".

Quero me deter, ainda neste tópico, na análise de extratos dos "Referenciais de Qualidade para a Educação superior a Distância", de agosto de 2007. Embora tal documento não tenha força de lei, ele foi construído coletivamente, por especialistas e se preocupa tanto em garantir qualidade nos cursos de EaD, como em coibir abusos na oferta indiscriminada e sem condições básicas dos mesmos (Cf. INEP/MEC, 2007, p.2). Contudo o conceito de autonomia, como postulado por Kant e Adorno, e por nós analisados anteriormente, não é apresentado nos Referenciais em sua força e criticidade. É verdade que, na Introdução, o documento traz uma rápida conceituação do processo formativo, de modo abrangente: "Disto

decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão" (INEP/MEC, 2007, p. 7). Por outro lado, no conjunto do texto, esse aspecto critico do processo formativo com o objetivo de construir uma autonomia para a autorreflexão, para a autodeterminação, é raro e ambíguo. Antes, expressões e categorias vinculadas à utilização das novas tecnologias no processo de aprendizagem e à formação da autonomia do estudante são apresentadas de maneira ambivalente e, às vezes, confusas. Vou citar e examinar apenas dois pequenos extratos:

> Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. (INEP/MEC, 2007, p. 12)

A pergunta que se coloca, inicialmente, é a seguinte: porquê apenas em um curso a distância o aluno deve ser o centro do processo educacional? Na modalidade presencial o processo educativo não se deve desenvolver da mesma maneira, tendo a formação do estudante como o objetivo de sua intervenção acadêmica? E o processo de interação, que na educação presencial está a cargo do docente de uma disciplina específica no relacionamento dialógico com os outros estudantes em sala de aula, utilizando-se ou não das TICs. A EaD *online* deve ser apoiada em dois instrumentos específicos "implementados" para atender às necessidades do estudante: o sistema de tutoria e o sistema computacional. Se os tutores são tratados como partes de um sistema implementado, ao lado dos poderosos aparatos tecnológicos, dificilmente a dimensão da autonomia apregoada por Kant e Adorno se faz presente; prevalece a perspectiva da adaptação, da autonomia funcional. Dada a propensão para, nas experiências formativas de EaD *online,* priorizarem-se os

meios como primordiais no processo formativo, os "Referenciais de Qualidade" deveriam estar mais atentos às orientações apresentadas.

O segundo extrato diz respeito à construção do material didático para os alunos de EaD, que deve, entre outras recomendações:

> prever, (...), um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia. (INEP/MEC, 2007, p. 15)

Esta citação dos "Referenciais de Qualidade" também se apresenta como ambígua; inicialmente, ao mesmo tempo em que orienta os organizadores de um curso de graduação a distância a prever um módulo introdutório sobre conhecimentos e habilidades referentes ao uso da tecnologia, bem como sobre a metodologia em EaD a ser utilizada no curso, afirma que esse "módulo introdutório" pode ser facultativo, ou seja, pode ser ministrado ou não. E essa disciplina de iniciação à tecnologia e à metodologia do curso, que não é obrigatória, apresenta dois objetivos fundamentais para os alunos de EaD: ajudar o seu planejamento inicial de estudos e a construir a sua autonomia. Mas no contexto linguístico em que o termo é colocado paira uma dúvida real: de que autonomia o documento está falando? Se o conceito está se referindo a um planejamento inicial de estudos, portanto a uma atividade predominantemente instrumental, somos levados a entender que essa atividade está a serviço da construção de competências funcionais para o bom uso das técnicas.

Pincei alguns extratos de artigos e de um documento oficial para mostrar que o conceito de autonomia, muitas vezes e em muitos estudos, é tratado de forma instrumental e se transforma antes em um aparato a serviço da formação de mão-de- obra e de

sua adaptação ao sistema, que exige dos indivíduos, a todo momento, alterações de rumo e novas aprendizagens, para sobreviverem e se integrarem a uma máquina que os resgata e os mutila ao mesmo tempo. Não estariam essas experiências acadêmicas exigindo do professor e do aluno virtual que, antes de tudo, se adaptem ao momento em que vivem? Que procedam em conformidade com a realidade sócio- cultural? Não haveria nessas propostas a perspectiva de reduzir a formação à informação, o ser autônomo ao ser conectado? E os defensores acríticos da EaD jogam mais peso na autonomia funcional do aluno pelo fato de essa modalidade se voltar prioritariamente para aqueles que, pela sua condição social ou localização geográfica, têm mais dificuldades em acessar a internet e participar das redes sociais? Antônio Zuin e Lucila Pesce, no texto "Razão instrumental, emancipação e formação *online* de educadores" reforçam nossas questões e preocupações. Para os autores, "a racionalidade de alguns programas de formação de educadores em EaD nem sempre promove movimentos de crítica, autocrítica e reflexão. Quando ocorrem costumam ser, de forma pragmática, voltadas às possibilidades imediata do professor" ou do próprio curso. Os autores citam casos de uma mecânica adaptação de cursos às exigências dos documentos legais (PCNs, Referenciais de Qualidade ...) ou à obtenção de uma positiva performance nos resultados de programas de avaliação externa, tipo SAEB, ENADE, entre outros. (ZUIN; PESCE, 2010, p. 119-120)

Em contraposição aos autores que analisam a autonomia do estudante na EaD numa perspectiva instrumental, em que prevalece a funcionalidade das TICs e a consequente via da adaptação à realidade, trarei, nesta parte do artigo, testemunhos de outros estudiosos críticos da EaD, que entendem o processo de construção da maioridade em outra dimensão. Analisarei extratos de três textos contemporâneos.

Giolo, no artigo de 2008, "A Educação a Distância e a Formação de Professores", defende o pressuposto de que a

autonomia não é autodidatismo, autoaprendizagem; ela só pode ser construída socialmente. Diz ele, textualmente:

> A autonomia, por exemplo, tida como a atitude ou o modo de ser específico da sociedade emancipada, moderna e democrática, é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um. A autonomia só pode ser construída socialmente e, nisso, é preciso concordar com Preti (2005, p. 129), quando diz que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade. (GIOLO, 2008, p. 1228)

O conceito de autonomia é entendido em sua dimensão política e vinculado ao conceito pleno de democracia. Uma sociedade verdadeiramente democrática é constituída predominantemente por pessoas emancipadas, que fazem uso público da razão, em que o individual e o social se tensionam e se complementam; como pessoas e como grupos, numa "relação de igualdade e de respeito", tendo como exigência a construção da liberdade, a autorreflexão crítica, a intersubjetividade. Um indivíduo autônomo desenvolve inúmeros projetos de autodidatismo, de aprender por conta própria. Mas todos esses projetos de autoaprendizagem têm como fundamento primeiro a experiência do outro, o questionamento das tensões sociais, o *sapere aude*, a ousadia do esclarecimento.

Ramos e Medeiros, no artigo "Educação Online e Desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos", levantam o seguinte desafio: "Como atuar na formação docente de forma a valorizar centralmente a construção do conhecimento e não o domínio da tecnologia?". As autoras estão analisando experiências formativas pela EaD. Para elas, a utilização das tecnologias na educação *online* não se constitui um fim em si mesmo, mas vinculados ao currículo, ao projeto pedagógico e às práticas de ensino, esses aparatos tecnológicos podem propiciar

uma ajuda extraordinária e colaborar na implementação de uma nova proposta. E, assim, continuam sua reflexão:

> Dessa forma, ao pensarmos a construção de ambientes de aprendizagem para os professores devemos ter como eixo transversal a formação de pessoas com consciência política, sensibilidade social, compromisso político, autônomo, detentoras de suas escolhas individuais, mas sem perder de vista as escolhas públicas e coletivas que sustentam e imprimem à sociedade os princípios da justeza e da democracia. (RAMOS; MEDEIROS, 2003, p.45-47)

As TICs, como ferramentas contemporâneas de pesquisas e de ensino-aprendizagens, são fundamentais e necessárias para a formação de educadores nos dias de hoje; o potencial formativo presente na internet, por exemplo, é fantástico e fecundo para a construção da experiência dos docentes da EB. Mas quando esses aparelhinhos tecnológicos atuais se transformam em um fim em si mesmos, quando são fetichizados, tornam-se extremamente perigosos e prejudiciais ao processo educativo e favorecem o desenvolvimento da semiformação. As tecnologias trazem em seu bojo a racionalidade instrumental e ideológica de onde provém e para que foram feitas, ou seja, a serviço do capital. Assim o computador, com sua construção lógica imanente, e suas características de precisão, rapidez, sistematização, nos impõe um ritmo insano de trabalho e uma maneira de agir à sua semelhança. É preciso ter consciência disso na relação ensino-aprendizagem e desenvolver outros ingredientes que confrontem essas características utilitárias e funcionais. A formação de pessoas com consciência política e sensibilidade social, alimentadas pelos princípios da justiça, da democracia e pela autorreflexão crítica, pode ser um antídoto contra as propriedades nefastas das tecnologias.

Campos Pinto e Bastos Filho, no artigo "Autoria, autonomia e ética na educação a distância", asseveram que a produção de materiais didáticos de EaD deve ser um processo que envolve mais do que competências e habilidades técnicas, pois, "estas podem ser

adquiridas a partir de uma formação instrumental" (2012, p. 159). Para os autores,

> (...) a educação é o ensinamento para que o outro deixe de ser parasita. Em outras palavras, a educação constitui-se na busca da autonomia, isto é, na busca afim de se atingir a capacidade de viver sem que sempre a assistência tutorial de alguém seja condição necessária para que aquele que se educa (o aprendiz, o ser em formação) encontre a sua afirmação enquanto indivíduo. (CAMPOS PINTO; BASTOS FILHO, 2012, p.162)

E, ao valorizarem a diretriz kantiana de o ser humano deixar de ser menor (parasita) e construir, sem a tutoria de outrem, sua individualidade, ressaltam, ao mesmo tempo, que o processo de busca da autonomia, mesmo sendo uma responsabilidade pessoal, não se desenvolve no isolamento, na solidão, mas na simbiose com outros seres (Cf. 2012, p. 162). Os autores retomam a perspectiva cosmopolita de Kant, quando este, em suas lições sobre a Pedagogia, insiste que "não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua destinação" (KANT, 1996, p. 22). Assim como para Kant, a autonomia é o grito da maioridade, a finalidade da maioridade é desenvolver cada vez mais o conceito de humanidade; e o processo educacional tem uma responsabilidade muito grande nessa direção.

Este texto se propôs a debater a questão "o que é a autonomia do educando no processo formativo escolar?", tendo como foco a formação dos docentes da Educação Básica na modalidade EaD. Buscou apoio teórico para a compreensão do referido conceito em Kant e em Theodor Adorno. Observou como autores da contemporaneidade, que analisam experiências formativas em EaD, caracterizam esse conceito numa perspectiva instrumental, funcional, e buscou, como contraponto, autores contemporâneos que resgatam e atualizam o conceito de autonomia numa perspectiva dialética, tensionando os momentos de integração e de

autorreflexão crítica nele presentes. Sem dúvida a contribuição da EaD na formação de docentes da Educação Básica é fundamental neste momento em que vivemos e em que o uso das TICs faz parte integrante de nosso *modus vivendi* e, consequentemente, das instituições de ensino superior contemporâneas. Por outro lado, a construção da autonomia do estudante é uma exigência do processo educacional enquanto um todo, não apenas de sua modalidade EaD.

Contudo, nos cursos a distância *online,* em que as tecnologias mais inovadoras no campo da informação e da comunicação se fazem presentes e atuantes, intensa e constantemente, a tendência a valorizar os meios, a se adaptar aos valores do sistema que as criou, é muito forte e impositiva. E então a possibilidade de a educação se transformar em uma via de mão única na formação de mão-de-obra para o sistema e para o mercado é iminente. É o que atesta o entendimento usual do conceito de autonomia como predominantemente instrumental, funcional. Ele carrega por demais a perspectiva técnica, secundarizando o momento da crítica. O graduando de EB *online* deve ter a competência de saber usar bem os aparelhos tecnológicos; mas isso não basta. É preciso usá-los bem na perspectiva de uma humanidade melhor e, portanto, desenvolver a capacidade de elaborar juízos analíticos e reflexivos sobre a própria tecnologia e suas consequências no mundo de hoje. Adorno terminou a análise crítica da formação cultural nos anos 60 do século passado, em seu ensaio *Teoria da Semiformação,* nos colocando um desafio: "(...) estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já a privou da base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se transformou" (2010, p. 39). Penso que esse desafio proposto por Adorno a seus contemporâneos continua vivo e instigante para os conterrâneos das TICs na educação, particularmente, na EaD. Continuamos sob o domínio do anacronismo.

É possível defender ainda a perspectiva de uma autonomia do indivíduo em tempos de integração cada vez mais administrada do

sistema sobre os estudantes e sobre os docentes na vivência escolar? Contudo, não obstante a quase impossibilidade de saída, o único instrumento que ainda temos em mãos continua sendo a força para a autorreflexão crítica, para a autodeterminação e a resistência aos imperativos do conformismo e da submissão ao sistema. A teoria continua sendo uma forma de práxis.

Referências

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

ADORNO, T W. **Minima Moralia***:* Reflexões a partir da vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

ADORNO, T W. Educação – para quê?. In ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, pp. 139-154.

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

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

AMARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista** (UFMG), vol. 27, n.2, ago. 2011, p. 41-72.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2005, p. 41-62.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Regulamentação da Educação a Distância. 2007. Acesso:

25 mar. 2011. http://portal.mec.gov.br/seed/ arquivos/pdf/ legislacao/refead1.pdf.
CAMPOS PINTO, A. de; J. B. BASTOS FILHO. Autoria, autonomia e ética na educação a distância. In **Perspectiva**, vol. 30, n. 1, jan/abr 2012, p. 155-172.
HOUAISS, A.; VILLAR, M. De S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set.-dez. 2008.
INEP/MEC, **Censo da Educação Superior, 2012**. http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso: 12/03/2014.
KANT, I. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In **Textos Seletos** (edição bilíngue). Petrópolis: VOZES, 1985.
KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
MOSER, A. **A tendência pedagógica no mundo contemporâneo**. Curitiba: IBPEX, 2003.
NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da aprendizagem na formação docente a distância. In SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.
PRETI, O. (Org.). Educação a distância: sobre discursos e práticas. Brasília, DF: **Liber Livro,** 2005.
PUCCI, B.; GOMES, L. R. A pós-graduação a distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões. In **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 295-316, jul./dez. 2013.
RAMOS, V. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede *(CTAR*). Brasília: UNB, *online*, 2009, p. 37-63.

TOLEDO, E. M. L. A formação inicial de professores na modalidade de educação a distância – EaD: o desafio da presença da ausência. **Educere et Educare,** vol. 6, n. 12, jul/dez 2011, p. 173-189.
TORRES, D. de A. Tecnologia e educação a distância (ead): caminho sem retorno. **Revista Intersaberes**, vol. 7, n. 14, ago/dez 2012, p. 322-334.
ZUIN, A.A.S.; PESCE, L. Razão Instrumental, emancipação e formação *online* de educadores. In SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A.A.S. (ORGS.). **Formação Online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: a Wak Editor, 2010, p. 109-136.

IX

Tecnologia como forma de violência na Educação Básica, 2018[1]

Este texto se propõe a analisar um tipo de violência sutil e insidioso que, sob a roupagem de parcerias colaborativas e sem fins lucrativos, invade as escolas da educação fundamental, particularmente do ensino médio, e, sustentada por tecnologias de gestão empresarial, visa adequar a direção do estabelecimento de ensino, bem como seus docentes e discentes aos interesses do capitalismo neoliberal. E, para iluminar essa problemática, o texto buscará apoio nos escritos de Theodor Adorno dos anos 1960, em diálogo com as recentes reflexões de Pierre Dardot e Christian Laval sobre a nova forma com que o sistema capitalista se reveste na contemporaneidade: o neoliberalismo.

O diálogo entre Adorno e Becker[2], na radio de Hessen, em 1968, "A Educação contra a Barbárie" nos traz elementos elucidativos de como os interlocutores compreendiam a sociedade capitalista de seu momento, especificamente as manifestações de barbárie perpetradas ao extremo pouco mais de duas décadas antes, e que continuavam repercutindo nas relações sociais e nas instituições escolares. Adorno, ao insistir que a tese da desbarbarização "tornou-se a questão mais urgente da educação", expõe seu conceito de barbárie "... que, estando na civilização do

[1] Este ensaio, escrito em parceria com Josianne Francia Cerasoli (UNICAMP), foi publicado como capítulo do livro *Tecnologia, Violência, Memória*: diagnósticos Críticos da Cultura Contemporânea, organizado por LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; CABOT, Mateu; ZUIN, Antônio A. São Paulo: Nankin Editorial, 2018, p. 87-104 (publicado no Brasil e na Espanha)

[2] Hellmut Becker, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim.

mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação à própria civilização; (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ...". (1995a, p. 155)

Becker questiona a técnica utilizada por muitos professores de promoverem em suas disciplinas a "competição entre indivíduos e entre grupos" como um "princípio pedagógico saudável", insiste que essa técnica "representa em si um elemento de educação para a barbárie" e quer saber de Adorno sua opinião. Este diz partilhar "inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário à educação humana". Por sua vez, Becker se insurge contra a tese de que "é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva" e avança em sua argumentação: "... penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar" (idem, 1995a, p. 161-163). Adorno reforça a proposição de Becker, enfatizando que diante da "falência da cultura" que engendrou Auschwitz e diante da "perpetuação socialmente impositiva da barbárie", que atinge "de um modo abrangente a consciência das pessoas", seguramente é muito difícil mudar essa situação, porém é possível criar um ambiente mais favorável à transformação do clima existente na educação. E conclui seu raciocínio:

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

Adorno em outros ensaios educacionais e filosóficos faz menção aos modos de comportamento que atestam como um dos motores centrais da sociedade capitalista, a competição, a

concorrência, influía decisivamente nas relações sociais de produção e, por sua vez, nas relações escolares: a indiferença/ a frieza burguesa (1995b, p. 134); a persecução acirrada dos próprios interesses (1995b, p. 134); a atitude de espectador diante do sofrimento do outro (2009, p. 301); a violência contra os proscritos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 151). Na sociedade capitalista da década de 1960, a competição escolar não era apenas um incentivo didático; era, sobretudo, buscar exaustivamente o próprio interesse; ser omisso para com o colega em suas dificuldades de aprendizagem; reprimir, desprezar, rejeitar o não-idêntico como um estranho.

E quais eram as características constitutivas do capitalismo vivido por Adorno? Da conferência inaugural do 16º. Congresso dos Sociólogos Alemães, de 1968, "Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial", extraímos algumas delas:

- a expansão das corporações multinacionais, dos mercados e do trabalho, do consumo das massas, gerou, de um lado, uma melhoria no padrão de vida, de outro, menor visibilidade das diferenças de classe. Com o intenso desenvolvimento tecnológico se deu uma superprodução, e, ao mesmo tempo, redução do emprego industrial e aumento do setor dos serviços; o desenvolvimento tecnológico foi canalizado a serviço do lucro, do poder, da invenção de meios destrutivos (idem, 1986, p. 63- 69);

- O trabalho industrial tornou-se modelo de sociedade na criação de procedimentos-padrão, que se expandiram para as esferas administrativa, da distribuição, da cultura; o intervencionismo do Estado para atenuar os antagonismos sociais, bem como para a promoção de serviços públicos nas áreas socioculturais e também na área trabalhista; o uso intenso dos meios de comunicação para manter as massas sob controle; a prevalência das relações sociais de produção que poderiam debelar a fome no mundo, pelo intenso desenvolvimento das forças produtivas. (*idem*: p. 68; 71-73).

Mas, como o sistema capitalista periodicamente entra em crise e é obrigado a se reconstituir para poder sobreviver, os

acontecimentos não se deram de forma diferente nos inícios da década de 1970. A inflação galopante, a queda de juros e a desaceleração do crescimento levaram governos conservadores, como o de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, nos anos 1980, a questionarem o chamado Estado do Bem-Estar Social e a desenvolverem uma nova ordenação social que gerasse a diminuição de salários e gastos públicos, a redução dos direitos adquiridos, considerados por demais onerosos, a privatização de empresas públicas. O resultado desse processo, assumido a seguir em outros países, foi o desmantelamento do Estado Social, intervencionista na economia, e o surgimento do neoliberalismo, norteado pelo livre mercado.

Reagan e Thatcher, bem como seus assessores, se fundamentaram na ideologia do "capitalismo livre", desenvolvido por economistas críticos do "welfarismo", entre eles: Friedrich von Hayek (1899-1992), Nobel de economia em 1974; Ludwig von Mises (1881-1973); e Milton Friedman (1912-2006), Nobel de economia em 1976. Esses teóricos defendiam o não intervencionismo do Estado nas questões econômicas e a eficácia do mercado na autorregulamentação, mas com aspectos diferentes do *lassez- faire* tradicional. É o que nos propomos a conhecer em diálogo com Dardot e Laval, no livro *A Nova Razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal (2016). Segundo os autores, "... 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 (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Destacaremos quatro traços que configuram a racionalidade neoliberal:

Primeiramente, o mercado não se apresenta como um dado natural, mas como uma realidade em construção, que precisa da intervenção ativa do Estado, assim como da criação de um sistema de direito específico (idem, 2016, p. 377). Há dois elementos fundamentais que constituem o mercado: a concorrência e o modelo empresarial. A exigência de competitividade comanda não apenas o crescimento do mercado interno; estende a sua potencialidade a

todos os países, a todos os setores da ação pública, a todos os domínios da vida social, sob o pretexto de tornar a oferta mais acessível. Há uma "mercantilização sorrateira" que se desdobra da racionalidade do mercado a todas as esferas da sociedade por meio da forma-empresa. Forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional são instaurados pelo sistema neoliberal e "oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial" (*idem*, 2016, p. 8; 27). Veja a atuação do FMI, do Banco Mundial, da OCDE, da OMC e outras instituições vinculadas ao capitalismo neoliberal.

O Estado, mesmo não tendo um papel intervencionista no mercado, se torna um elemento fundamental na sociedade neoliberal, pois, à semelhança de uma empresa, cria "condições fiscais e sociais" para atrair investimentos estrangeiros "favoráveis à valorização do capital"; contribui para a criação de leis e projetos que levam "a comprimir salários e gastos públicos, a reduzir 'direitos adquiridos' e a enfraquecer os mecanismos de solidariedade que escapam à lógica assistencial privada" (*idem*, 2016, p. 199). Por outro lado, o mercado se transforma em "um processo de aprendizagem" por carregar em si "uma cultura de empresa" e "o espírito de empreendedorismo" e contribuir com as outras esferas da sociedade – a administrativa, a jurídica, a cultural e a educacional – na autoformação da subjetividade dos indivíduos. E há mais um detalhe importante: o mercado financeiro se constituiu em agente disciplinador de todos os atores da empresa, desde os dirigentes até os trabalhadores de base, pois, com a privatização do setor público -- uma das exigências da sociedade neoliberal--, o poder dos investidores institucionais, bem como dos capitais estrangeiros na propriedade das empresas, se tornou predominante e todos devem se submeter "à necessidade de 'prestar contas' e ser avaliado em função dos resultados obtidos". E, com o novo modelo de empresa, o controle dos que

nela trabalham é feito por metas, por avaliação de desempenhos, pela análise dos resultados. (*idem*, 2016, p. 10-11; 201; 228)

O **segundo traço** da racionalidade neoliberal assim é anunciado pelos autores: "A essência da ordem de mercado reside não na troca, mas na concorrência, definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou "empresas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377). O mercado, não sendo mais um ambiente natural no qual circulam as mercadorias livremente, ele se torna um *tour de force* regulado por "motivações sociológicas e competências específicas". E o elemento referencial desse processo não é, em primeiro plano, 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. E o que o move nesse projeto de empreendedorismo é a descoberta de si mesmo como "competitivo-empresarial". Nessa perspectiva, o conhecimento diretamente utilizado nas relações de mercado "não se refere ao porquê, mas ao quanto"; é o conhecimento que se pode adquirir e utilizar de maneira proveitosa "para vencer os outros na competição". (*idem*, 2016, p. 139-144; 148)

A tecnologia de ponta que propiciou a passagem para esse estágio da economia foi a gestão empresarial. "Todos os problemas são solucionáveis dentro do 'espírito de gestão' e da 'atitude gerencial': todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor". A formação do "espírito de empreendedorismo" se tornou para o Banco Mundial e a OCDE "uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais" (*idem*, 2016, p.154-155). O postulado-chave dessa nova "governança" estabelece a gestão privada como mais eficaz que a gestão pública; é mais reativa, mais flexível, mais inovadora, "porque é mais especializada, menos sujeita que o setor público a regras estatutárias". Como consequência desse princípio, presenciamos a redução do orçamento do Estado, a supressão do maior número possível de agentes públicos, a redução da autonomia profissional de algumas

categorias de trabalhadores (como médicos, professores, psicólogos e outras), o enfraquecimento dos sindicatos do setor público. A reforma deste setor é inspirada nas práticas da gestão privada. E, com a diminuição dos recursos nos setores públicos, os dirigentes estatais foram levados a desenvolver novas formas de organização, como o surgimento de "parcerias público-privadas", que, cada vez mais assumem o controle de escolas, estabelecimentos de saúde, de assistência sociais e outros. (*idem*, 2016, p. 290-291; 300-307)

O **terceiro traço** mostra que "o Estado não é apenas o guardião vigilante desse quadro: ele próprio, em sua ação, é submetido à norma da concorrência. Ele é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com os outros Estados (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). É função do Estado não apenas reforçar a concorrência nos mercados existentes, mas também criar concorrência onde ela ainda não existe. "Parece que é impossível conceber um sujeito que não seja ativo, calculista, à espreita das melhores oportunidades". Dentro do princípio de "liberdade de escolha", que preside a conduta dos sujeitos, o Estado deve proporcionar-lhes as condições objetivas para que possam usar sua liberdade de ação e, em todos os domínios, protegê-la. O consumidor deve tornar-se previdente: munir-se de todas as garantias (seguro, casa própria, poupança, previdência), escolher racionalmente os melhores produtos e os melhores fornecedores de produtos, buscar a oferta comercial mais vantajosa. (*idem*, 2016, p. 137; 223-224)

Coube ao Estado, através das privatizações do patrimônio público e do estímulo à poupança individual, criar um elo forte e permanente entre o capital financeiro e a gestão empresarial, conferindo um poder notório a bancos e seguradoras. E, em diversos momentos, o governo neoliberal fez o papel de credor de bancos e empresas de seguros em situação de falência. O indivíduo participante ativo do mercado passa a ser considerado um "produtor" e não um simples consumidor; o sujeito passa a ser tratado como "capital humano" a ser implementado, desde a

educação infantil, para que se torne frutífero e lucrativo para si mesmo e para o sistema (*idem*, 2016, p. 203-204; 215; 378). Daí a importância estratégica da escola no desenvolvimento do espírito de empreendedorismo.

E, finalmente, o **quarto traço** característico da racionalidade neoliberal enfatiza que "a exigência de uma universalização da norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmos os indivíduos em sua relação consigo mesmo. ... A empresa é promovida a um modelo de subjetivação" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Todo indivíduo é um empreendedor em potencial, e é próprio da economia de mercado despertar e fazer brotar nele essa faculdade empresarial. Ele é "um ser dotado de espírito comercial", atento a qualquer oportunidade de lucro que possa aproveitar. "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". Para o empreendedor, toda situação que não corresponda às condições de concorrência é-lhe considerada uma anomalia; com tino de conduta perspicaz, ele tenta sempre "superar e ultrapassar os outros na descoberta de novas oportunidades de lucro". A competição e a rivalidade são-lhe virtudes fundamentais em seu processo de tornar-se aquilo que ainda não o é plenamente. (*idem*, 2016, p. 31; 133-136; 145-147; 153)

Após buscar apoio teórico nos escritos de Adorno e de Dardot e Laval, vamo-nos dirigir o olhar para as parcerias público-privadas que, sob as orientações ético-normativas dessa mesma sociedade neoliberal, invadem as escolas da educação fundamental, particularmente do ensino médio, e se servem de uma forma de violência "sutil e insidiosa" ao conduzir a formação dos participantes desses estabelecimentos na direção dos interesses do capital financeiro internacional.

As parcerias público-privadas foram aprovadas pela constituição de 1988 e seu marco regulatório foi oficializado pela lei

federal 13.019 de 2014, alterado pela lei 13.204, de 2015 [3]. As organizações privadas, que estabelecem parcerias com a administração pública, são entidades da sociedade civil genericamente identificadas como organizações não governamentais, e juridicamente abrangem institutos, fundações, entidades sem fins lucrativos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs, e as Organizações Sociais subvencionadas pelo Estado, as OSs. São organizações, vinculadas a grandes empresas nacionais e internacionais, que, imbuídas de *slogans* e apelos sedutores, dizem prestar gratuitamente consultorias e/ou serviços aos setores públicos – saúde, educação, cultura, política e outros – e cada vez mais se fazem presentes e atuantes na realidade social e política que vivemos no momento. Nomeamos alguns dessas organizações que se interessam, sobremaneira, pela formação dos alunos da educação fundamental, particularmente do ensino médio: *Fundação Lemann* (vinculada ao dono da ANBEV e promotora da Escola Eleva, com foco no ensino médio em tempo integral); *Instituto Unibanco* (oferece consultorias e treinamentos aos gestores de escolas de ensino médio; seu principal projeto é o Jovem de Futuro); *Fundação Itaú* (trabalha em parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, oferecendo consultorias e treinamento de gestão aos secretários de educação e aos diretores de escolas); *Todos pela Educação* (vinculada à Gerdau, empresa siderúrgica; com influência notória no MEC, no governo Lula e, atualmente, no governo Temer); *Instituto Natura* (desenvolve trabalhos de consultorias a secretarias estaduais de educação para implantação do ensino médio integral); *Instituto de*

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

Co-Responsabilidade pela Educação (vinculado ao atual Ministro da Educação, Mendonça Filho; desenvolve consultorias para implantação do ensino médio integral, em Pernambuco); *Instituto Ayrton Sena* (responsável pela plataforma educacional do governo Dória, na cidade de São Paulo); *Instituto Inspirare* (presidido pelo bilionário Bernardo Gradin; uma de suas propostas é o desenvolvimento de programas de inovação no campo da educação integral e no uso de tecnologias, para o segmento de 6º. ao 9º. ano, fundamental II); *Ensina Brasil* (sustentada pela família de Bill Gates e pelas Fundações Lemann e Itaú Social, se especializou no recrutamento de professores temporários, particularmente para o Ensino Médio, procedentes de quaisquer cursos superiores, para atuarem em escolas estaduais, após cinco semanas de preparação); *Instituto Millenium* (sua parceria com a *Atlas Network* e com a mídia corporativa brasileira: os grupos Abril e RBS, filiado à Rede Globo, e o jornal O Estado de São Paulo); *Conspiração Mineira da Educação* (vinculada à Fundação Pitágoras, atuante nas escolas de Minas através da tecnologia SGI = Sistema de Gestão Integral); *Aliança Brasileira pela Educação* (recentemente constituída, que continua no Estado de São Paulo a aplicação da tecnologia SGI). Uma das características marcantes dessas organizações é a parceria que elas estabelecem entre si em sua forma de atuação na área educacional. Mas a característica mais marcante de cada uma delas, embora negada e camuflada, é a pregação ideológica que desenvolvem a serviço dos interesses do capitalismo neoliberal. E é sobre esse aspecto que vamos nos deter agora.

Podemos dizer que cada uma dessas organizações se transforma em uma *Think Tank*, termo criado nos Estados Unidos e utilizado a partir de 1950 para designar organizações que se dedicam a produzir e/ou a difundir ideias, estratégias, projetos de políticas públicas, com o objetivo de influenciar governos e/ou formar e conformar uma determinada opinião pública. Em geral essas organizações procuram transmitir sua mensagem através de uma imagem técnica, com aparente neutralidade, tentando evitar

uma identificação ideológica, mesmo que claramente defendam concepções ideologicamente orientadas.

Essa conceituação de *Think* Tank, quem nos apresenta é a pesquisadora Kátia Gerab Baggio (2016, p. 22), em seu texto "Conexões ultraliberais nas Américas: o *think tank* norte-americano *Atlas Network* e suas vinculações com organizações latino-americanas". A autora nos traz informações reveladoras sobre o fato de fundações privadas brasileiras agirem como autênticos *think tanks*. O *Atlas Network* tem como missão fortalecer o movimento mundial pela liberdade (sobretudo, de mercado), identificando, treinando e apoiando indivíduos com potencial para fundar e desenvolver organizações independentes eficazes que promovam a visão de liberdade em todos os países. Há onze organizações brasileiras que aparecem no site do *Atlas Network*, como parceiras, entre elas: *Instituto Liberal*; *Instituto Millenium*; *Estudantes Pela Liberdade*; *Instituto Liberdade*. Os membros dessas organizações são pessoas que atuam em órgãos de imprensa da mídia corporativa, em geral como colunistas, e nas organizações liberais ou ultraliberais, além de participarem ativamente dos eventos dessas organizações, ministrando palestras, cursos etc. "Basta dar uma olhada nas páginas na internet de várias dessas organizações, incluindo o *Instituto Millenium* — o *think tank* mais diretamente vinculado às empresas brasileiras de mídia —, para constatar essa recorrência de nomes", nos diz a autora. (BAGGIO, 2016, p. 3, 6 e 7)

O Movimento Brasil Livre, que liderou as manifestações contra a Presidenta Dilma, mantém vinculações estreitas com o *Atlas Network*. Muitos membros desse movimento foram treinados por esse *Think Tank* e "agora estão aplicando o que aprenderam no local onde vivem e trabalham" (*idem*, 2016, p. 11). O *Estudantes pela Liberdade*, criado em 2012, ao qual se encontra articulado o *Movimento Brasil Livre*, na pressuposição da autora, recebeu apoio financeiro do *Atlas Network* e de outras organizações internacionais e nacionais para sustentar as despesas com suas atividades "missionárias", que passaram de 29.000 reais, em 2012, para

300.000 em 2016. E, segundo o site da organização, em 2016 já tinham treinado estudantes de 357 universidades e criados mais de 200 grupos de estudos em instituições de ensino. E quais foram os elementos básicos desses treinamentos? Eles mesmos respondem:

> Através de nossos projetos, buscamos promover ideias como empreendedorismo entre jovens estudantes, um debate plural de ideias, e por meio da educação, criar uma geração de futuros líderes. Por sermos uma organização apartidária e sem fins lucrativos, buscamos desenvolver projetos que realizem mudanças no ambiente estudantil sem envolvimento com interesses de terceiros, respeitando sempre nossos valores e missão. [4]

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

As análises de Baggio (2016), em conexão com os estudos de Dardot e Laval (2016) nos ajudam a entender mais a fundo o espírito de luta das organizações sociais em angariar adeptos para sustentar os interesses do neoliberalismo, bem como em divulgar com intensidade a ideologia que o sustenta. Freitas (2012), com inspiração na pesquisadora americana Diane Ravitch, denomina esses novos atores de "reformadores empresariais da educação", pela crença deles de que a lógica do mercado e seus princípios reguladores, que geraram resultados na gerência da iniciativa privada, "deveriam ser a base das reformas educacionais no

[4] http://www.epl.org.br/. Acesso: 31/07/2017.

Brasil". E ressalta o avanço dos mesmos em sua atuação na área educacional, desde a participação direta na criação de políticas públicas até o funcionamento das escolas do ensino fundamental (p. 345; 380). É o que vamos tentar ver a seguir através da análise de duas organizações privadas: da *Todos pela Educação* – TPE, que se caracteriza pela atuação de forma sorrateira em uma dimensão mais ampla do setor educação, na elaboração de políticas públicas; e da *Aliança Brasileira de Educação* – ABE, que se interessa pela atuação direta no interior das instituições escolares.

O *Todos pela Educação* surgiu em 2005, em evento organizado por empresários e intelectuais a eles orgânicos, que se reuniram para analisar a realidade educacional brasileira, no contexto do capitalismo neoliberal. O grupo questionou a baixa qualidade da educação e os problemas que a mesma criava para a capacidade competitiva do país, concluindo que as políticas educacionais em vigência se mostravam incapazes de atender aos interesses nacionais; e que os empresários tinham como missão "mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação". O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado "Compromisso Todos pela Educação", que foi lançado na reunião seguinte, em São Paulo, em 2006. Seu campo de ação visava principalmente a melhoria da Educação Básica. O evento inicial foi organizado por três *think tanks*: *Fundação Coleman*, *Fundação Jacobs* (ambas com sede na Suíça) e *Instituto Gerdau*, brasileiro. Os empresários, bem como os intelectuais participantes, saíram dos eventos com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira "Pela primeira vez, um grupo de lideranças, apoiado por organizações da sociedade civil e em sintonia com os governos, decidiu juntar esforços em torno de um grande projeto educacional para o país", afirmou um dos intelectuais participante da reunião. (MARTINS, 2008, p. 4)

Com esse horizonte político, os empresários estruturaram o TPE de modo a transformá-lo num *think tank* da educação no país. A

sustentação financeira foi estabelecida pela captação de recursos privados, obtidos dos denominados "patrocinadores" da organização, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE). Assim, megaempresários da economia brasileira, representantes das três esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do CONSED e da UNDIME [5], e representantes de diferentes organizações da sociedade civil -- entre eles, as Fundações Ayrton Senna, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Santander, Vale, PREAL, Lemann --, passaram a unir esforços em torno de um projeto único de educação para o país. (*idem*, 2008, p. 5 e 6)

Os organizadores do TPE partiram do pressuposto de que havia um número grande de projetos educacionais afins aos interesses corporativos que eles defendiam, e que a dispersão de esforços impedia uma intervenção consistente e estratégica na educação pública, pois esta envolvia a "socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos" (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 7-8). Destacamos alguns representantes do TPE que ocupam ou ocuparam postos-chave na educação brasileira: Claudia Costin, dirigente no Ministério da Administração e da Reforma do Estado no governo Fernando H. Cardoso; Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita, no CONSED; Maria do Pilar Lacerda, na UNDIME; Fernando Haddad (sócio fundador do TPE), no Ministério da Educação; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari no Conselho Nacional de Educação (CNE); Maria Helena Guimarães de Castro, atualmente secretária-executiva do MEC, à frente da reforma do Ensino Médio.

As 5 metas do TPE se expressam de forma convincente, como se fossem uma deliberação de governo: 1). Toda criança e jovem de

[5] Conselho Nacional de Secretários da Educação e União dos Dirigentes Municipais da Educação

4 a 17 anos na escola; 2). Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3). Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4). Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; 5). Investimento em Educação ampliado e bem gerido. E deve-se destacar sua forma organizada de atuação, bem como a didática exposição de suas atividades no site, sobretudo as que se referem ao Observatório do Plano Nacional de Educação. [6]

De outro lado, o compromisso de todos pela educação se volta sobretudo pelo empenho em favor de uma "educação de qualidade". Mas o que o TPE entende por qualidade da/na educação? Certamente não é atender plenamente o que estabelece a LDB de 1996, em seu artigo 2º.: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[7]. O TPE se detém como que exclusivamente no tópico "desenvolvimento do educando (em) sua qualificação para o trabalho". A participação intensa de seus membros na aprovação da Reforma do Ensino Médio, a defesa da subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados de avaliação nacional e internacional, a redução do professor "a um manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações", comprovam a prioridade desse *Think Tank* aos interesses do neoliberalismo. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11)

A *Aliança Brasileira pela Educação* – ABE, que se interessa pela atuação direta no interior das instituições escolares, é a segunda organização privada que pretendemos analisar. Na verdade, como denominação, é uma *Think Tank* recente, lançada em agosto de 2016. Mas ela há mais tempo presta serviços à educação fundamental, especialmente em Minas Gerais. Em 1966 surge como

[6] In: https://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas. Acesso: 28/07/2017.

[7] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 28/07/2017.

um curso pré-vestibular, intitulado Pitágoras; em 1972 se concretiza com o Colégio Pitágoras, para alunos do 1º. e 2º. graus; em 1999 surge a Fundação Pitágoras, com o objetivo de viabilizar projetos educacionais em instituições públicas e privadas; nos inícios dos anos 2000 é instituída a primeira Faculdade Pitágoras, em parceria com a *Apollo International*, do Arizona, USA; 2007 é o ano da abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional; em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro da *Advent International*, que se tornou parceira na empreitada; a partir de 2010, a Kroton inicia a todo vapor a aquisição de universidades e faculdades, cursos presenciais e a distância, fundindo-se, em 2013, com a Anhanguera Educacional. Atualmente a Kroton Educacional possui cerca de 1 milhão de alunos no ensino superior; 910 polos de EaD, espalhados pelo país; 228 mil alunos da Educação Básica; e mais de 600 escolas parceiras.

Enquanto Fundação Pitágoras, com o cognome de Conspiração Mineira pela Educação, a organização tornou-se reconhecida pelo trabalho de gestão educacional nas escolas de Educação Fundamental, na aplicação da metodologia Sistema de Gestão Integrado, SGI, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. O SGI foi implantado em 110 municípios e 1.098 escolas, envolvendo 2.975 educadores e 728.000 alunos.

O SGI foi criado com base em critérios de excelência aplicados na gestão empresarial e adaptados aos moldes educacionais, na busca do "alto desempenho do aluno", que pode ser verificado por meio de avaliações externas. Este sistema é chamado integrado, pois tenta articular os esforços das diferentes esferas envolvidas no processo educacional: a Secretaria Municipal de Educação (SME), a escola, a sala de aula e o aluno a fim de padronizar, as missões, as metas, as estratégias, os procedimentos. O resultado é o avanço significativo dos alunos, nas suas habilidades de leitura, escrita, cálculo, expressão oral e solução de problemas. [8]

[8] In: http://fundacaopitagoras.com.br/atuacao/ Acesso: 28/07/2017.

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

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

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

serão criados 6 grupos de trabalho em São Paulo, abrangendo 300 escolas e beneficiando cerca de 300 mil alunos. [9]

* * *

Adorno e Becker, em seus diálogos na década de 1960, já viam na competição, como princípio didático no aprendizado escolar, um elemento de educação para a barbárie e se posicionavam contra a frieza, a indiferença, a luta de um contra o outro, que a atitude competitiva gerava: "Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, (...), então Auschwitz não teria sido possível" (ADORNO, 1995b, p. 134). O que pensariam esses educadores em relação à formação escolar, cerca de cinquenta anos depois, quando a competição entre alunos, entre docentes, entre gestores de estabelecimentos educacionais se torna uma norma de conduta e de realização (de)formativa? "A relação do sujeito com ele mesmo foi profundamente afetada". A competição, em tempos de capitalismo neoliberal, foi levada a seu extremo, até nas relações escolares. Os participantes do processo educacional passam a ser julgados não pelos valores da cooperação, da solidariedade, pelos critérios éticos e políticos próprios de uma sociedade democrática; e sim por sua eficiência, pelo seu empreendedorismo, pela sua competência em sobressair-se em relação ao outro. "Predomina a relação custo-benefício"; prevalece "a construção de uma nova subjetividade contábil e financeira". (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201; 313)

E, como se pode concluir, pelas características constitutivas do neoliberalismo, a violência contra si mesmo e, sobretudo, contra o outro, perpassa ininterruptamente o processo de aprendizagem, a vivência na família, na sociedade, no trabalho, no lazer, na

[9] Ver: "Kroton lança a Aliança Brasileira pela Educação". In: http://www.naoperdenao.com.br/2016/09/kroton-lanca-alianca-brasileira-pela.html e "Educação dá início a novo programa de capacitação de líderes escolares". In: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-da-inicio-a-novo-programa-de-capacitacao-de-lideres-escolares. Acesso: 28/07/2017.

intimidade. Trata-se de uma violência rotineira, insidiosa e permanente, que pesa sobre os sujeitos em sua luta pela sobrevivência, resultante de um "quadro normativo global", que, como uma (anti)-ética abrangente, orienta as condutas, as escolhas, o dia-a-dia de todos os combatentes. A sala de aula se transforma em um laboratório de tensões, de disputas, de afirmações do ego. O outro é-me sempre um rival, um concorrente, alguém que devo vencer, superar, para me realizar como um jovem-empreendedor, como um capital humano bem-sucedido. A minha escola é superior à outra porque obteve um conceito superior na avaliação nacional ou internacional.

Essa violência sutil, mas incisiva, que o empreendedorismo distila nas relações escolares gera um clima de desconfiança entre os participantes do processo educativo; se a escola não teve uma avaliação positiva, o gestor é visto como incompetente pela Secretaria Municipal de Educação; o professor é culpabilizado pelo gestor da escola e pelos pais dos alunos; os alunos são classificados como indolentes e pouco competitivos.

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

Referências

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

ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno.** Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 62-75.
ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 119-138.
ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.
BAGGIO, Kátia G. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC**, Campo Grande, MS, 2016. http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf. Acesso: 28/07/2017.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Estado de Sítio).
DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria H.; JORGE, Tiago. Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores em Minas Gerais. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.10, n.17, p. 199 - 214, 2016.
FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, n. 119, p. 379-404, 2012.
FREITAS, Luiz C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.
EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital em ação na política Educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Ano 10, Nº 15/2012, p. 1-29.

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

X

Hugo Assmann: da Teologia da Libertação à Educação para a Sensibilidade, 2009[1]

Hugo Assmann nasceu em Venâncio Aires, RS, em 22 de junho de 1933. Estudou Filosofia no Seminário Central de São Leopoldo/RS (1951- 1954) e Teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, dos Jesuítas (1954-1958). Ordenou-se sacerdote, em 1958, em Roma. No ano letivo 1959/1960, realizou estudos de pós-graduação em Sociologia na *Universität Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt am Main*, Alemanha. Realizou, a seguir, seus estudos e pesquisas de doutorado em Teologia, obtendo o título de Doutor, em 1961, pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma.

Assmann foi um dos precursores da "Teologia da Libertação". Num primeiro momento, sua reflexão se realizou na linha de uma "Teologia do Desenvolvimento", como atesta seu artigo "Tarefa e Limitações de uma Teologia do Desenvolvimento", publicado pela *Revista Vozes*, n. 62, em 1968. Num segundo momento, sua reflexão avançou para uma "Teologia da Revolução". Seu livro *Opressão-Liberação. Desafio aos cristãos,* publicado no Uruguai, em 1971; bem como o artigo "Caracterização de uma Teologia da Revolução", publicado em 1968, na Revista *Ponto Homem*, indicam essa direção. Num terceiro movimento, suas reflexões desembocaram na "Teologia da Libertação".

Hugo participou da Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín, como teólogo assessor dos bispos brasileiros, em agosto/setembro de 1968. Medellín foi um marco na igreja latino-

[1] Entrevista com Melsene Ludwig, esposa de Hugo Assmann, publicada na Revista *Comunicações* (PPGE/UNIMEP), Vol. 15, 2008, p. 13-40. Entrevistadores: Cleiton de Oliveira; Christine B. Betty; e Bruno Pucci.

americana, pós Vaticano II. Teve o apoio e a participação de Paulo VI na abertura da Conferência. Os três temas fundamentais que permearam os documentos de Medellín foram: Opção pelos Pobres; Teologia da Libertação; Comunidades Eclesiais de Base. Em dezembro de 1968, com o Ato Institucional n. 5 e o consequente endurecimento do regime militar, Hugo resolveu deixar o país e, inicialmente, buscou refúgio na Alemanha, a convite dos teólogos católicos Karl Rahner e Baptist Metz; em Münster, nos anos 1969-1970, lecionou a disciplina "Teologia Latino-Americana". Em Munique Hugo conheceu Melsene Ludwig, a Mel, gaúcha de Porto Alegre, que nesse período trabalhava em Munique na British European Airways. Mel e Hugo nunca mais se separaram. Durante 39 anos viveram juntos, trabalharam juntos, tiveram dois filhos e combateram juntos o bom combate da vida.

O exílio de Hugo continuou por muitos anos ainda. Em 1970, a convite de um amigo jesuíta, refugiou-se no Uruguai, onde trabalhou como professor de Ética Social na *Universidad de la Republica de Montevideo.* No final de 1970, a convite dos Padres Oblatos, trabalhou como teólogo e investigador, no Instituto de Pesquisa de Oruro, na Bolívia. Com o golpe de Hugo Banzer, na Bolívia, em agosto de 1971, fugiu para o Chile, na época do governo socialista de Allende e trabalhou com os jesuítas na "Igreja e Sociedade na América Latina", ISAL – Instituto Ecumênico financiado pelo Conselho Mundial das Igrejas; lecionou por dois anos (1972/73) a disciplina "Comunicação Social" na Universidade Católica do Chile. Data de 1973 o seu livro *Teologia desde la práxis de la Liberacion*, considerado por Enrique Dussel como a primeira demarcação da Teologia da Libertação. Participou, como assessor teológico do movimento "cristãos para o socialismo". Permaneceu nesse país até janeiro de 1974, pouco tempo depois do golpe de Pinochet, em 11 de setembro de 1973. No final do exílio do casal Assmann no Chile nasceu, em Santiago, a filha Careimi. Obrigados a deixar o Chile foram para São José da Costa Rica.

Permaneceram na Costa Rica durante sete anos. Hugo lecionou "Comunicação" na *Universidad de Costa Rica* e "Sociologia" na

Universidad Nacional, em Heredia, município vizinho da capital, de 1974 a 1980. Ao mesmo tempo, participou com Mel e outros teólogos latino-americanos da fundação do "*Departamento Ecumênico de Investigaciones*" (DEI), financiado inicialmente pelo Conselho Mundial das Igrejas, que se transformou em centro por excelência de formação pastoral e teológica para cristãos vindos de diversos países da América Latina. Hugo e Mel tiveram o prazer de hospedar em sua casa, dentre outros, Lula, frei Betto, Paulo Freire e Hélio Bicudo. Hugo, além de suas atividades específicas como professor nas duas universidades e seus cursos no DEI, viajou várias vezes a Cuba, a Manágua, ao México, aos Estados Unidos e à Europa, ministrando cursos e conferências sobre suas pesquisas teológicas. Em parceria com Franz Hinkelammert, ex-seminarista e economista, escreveu, em 1989, a obra *A idolatria do mercado: um ensaio sobre economia e teologia.* Em 1975, em São José da Costa Rica, nasceu Eremin, o segundo filho do casal Assmann. É de autoria do teólogo a reflexão que caracterizava bem a densidade e o engajamento de sua teologia:

> Se a situação histórica de dependência e dominação de dois terços da humanidade, com seus 30 milhões anuais de mortos de fome e desnutrição, não se converte no ponto de partida de qualquer teologia cristã hoje, mesmo nos países ricos e dominadores, a teologia não poderá situar e concretizar historicamente seus temas fundamentais. Suas perguntas não serão perguntas reais. Passarão ao lado do homem real. [2]

Em 1981, a convite do professor Elias Boaventura, então reitor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Hugo e Mel voltaram ao Brasil – a anistia tinha se dado pouco tempo antes – e iniciaram seu trabalho nessa instituição: ele como professor de "Sociologia e Comunicação" e ela em atividades de secretaria. O casal participou da criação da Editora da UNIMEP, no início de 1981, sendo Hugo seu primeiro editor. Entre as primeiras obras editadas, estão os livros de Enrique Dussel sobre a *Filosofia da*

[2] ASSMANN, *Teología desde la praxis de la liberación*, Salamanca: Sígueme, 1973, p. 17.

Libertação (em coedição com a Editora Loyola) em 1982 e a tese de doutorado de Bruno Pucci, *A Nova Práxis Educacional da Igreja: 1968-1979* (em co-edição com as Ed. Paulinas), em 1984. Hugo fez parte do Conselho de Política Editorial da UNIMEP, responsável pela criação da *Impulso*, em 1987, revista que surgia para apoiar os Programas de Pós-Graduação da UNIMEP.

Hugo iniciou suas atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP, ainda em 1981 Orientou 43 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Foi também o primeiro professor da UNIMEP a orientar estudos de pós-doutorado, tendo como orientando Jung Mo Sung, no ano de 1999. A partir de 1997, suas pesquisas foram direcionadas prioritariamente para questões educacionais no interior da Sociedade do Conhecimento, as quais o acompanharam até o final de 2005, quando, então, após 24 anos, encerrou suas atividades acadêmico-científicas no PPGE, por problemas de saúde. Suas publicações educacionais mais conhecidas são: *Paradigmas Educacionais e Corporeidade* (1994); *Metáforas Novas para Reencantar a Educação*: epistemologia e didática (1996); *Competência e Sensibilidade solidária*: Educar para a Esperança (2.000), em co-autoria com Jung Mo Sung; *Reencantar e Educação: rumo à sociedade aprendente* (2003); *Curiosidade e Prazer de Aprender*: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa (2004).

Hugo Assmann faleceu em uma sexta-feira, 22 de fevereiro de 2008, às 16 horas, em São Paulo, no hospital onde estava internado. Segundo Jung Mo Sung, "seu rim já não estava mais funcionando, os pulmões estavam comprometidos. Ele pediu um copo de água para a enfermeira; quando ela voltou com a água, ele já não estava mais entre nós".

A Revista do PPGE/UNIMEP, *Comunicações,* em sua edição de 2008, ano 15, n. 1/2, 155 páginas, foi toda ela dedicada à memória de Hugo Assmann. Além de conter a entrevista que ora publicamos integralmente, traz também dois artigos inéditos seus, bem como textos/ensaios elaborados por colegas e orientandos. E, na entrevista que realizamos com Melsene Ludwig, há, como

introdução, "Um pouco de sua vida", da qual retiramos as informações sobre a trajetória de Hugo, bem como o conjunto de sua produção científica. O Editorial da referida edição de 2008, foi elaborado por Jung Mo Sung, seu orientando de Pós-Doutorado e Professor de Pós-Graduação em Ciências da Religião na Universidade Metodista de São Paulo. Cito, para concluir a apresentação de Hugo Assmann, dois parágrafos do Editorial escrito por Jung:

> Hugo foi um autêntico intelectual movido por uma paixão intensa que procurava combinar o rigor teórico com a criatividade no pensar e liberdade para romper com fronteiras artificiais das ciências que bloqueiam a sensibilidade solidária e a compreensão dos fenômenos complexos da vida e da sociedade. Alguém que assumiu a sua vocação intelectual como expressão de seu compromisso com a causa dos pobres e oprimidos e procurou viver a "fraternura" nas relações humanas.
>
> ...
>
> Ele nos deixou um legado que precisa ser explorado, aprofundado e enriquecido com novas reflexões e pesquisas. Para isso, precisamos superar um tipo de complexo de inferioridade intelectual que abate sobre uma parcela significativa do mundo acadêmico latino-americano, o qual sempre está olhando para o que os teóricos do Norte disseram ou dizem, sem perceber a riqueza teórica produzida nestas terras que, há muito, deixaram de ser colônias. A geopolítica do conhecimento colonialista internalizado em muitos de nós e nas nossas instituições acadêmicas precisa ser superada, descolonizada.[3]

Entrevista com Melsene Ludwig em 6/11/2008

Cleiton: Mel, obrigado por você ter aceitado o convite para conversarmos sobre o Hugo. Queremos conhecer um pouco mais nosso companheiro de trabalho, que nos deixou em fevereiro

[3] MO SUNG, Editorial da Revista *Comunicações* (PPGE/UNIMEP), Vol. 15, 2008 p. 3.

último, mas cuja presença e lembrança permanecem entre nós, professores e alunos do PPGE/Unimep. Vamos falar inicialmente sobre sua infância e sobre seu período de formação?

Melsene: Não existe mais nada escrito sobre seu tempo de formação; inclusive o diploma de doutorado dele, tudo foi perdido num incêndio que queimou a casinha em que morava, em Porto Alegre. Então, essas coisas não existem mais. A infância dele foi no interior de Venâncio Aires. Nós até visitamos a cidade antes dele ter o AVC. Fomos, de carro, a Santa Cruz do Sul, depois a Venâncio Aires, mas foi entre Santa Cruz do Sul e Venâncio, lá no meio, numa estradinha de terra, onde ele foi criado e passou a infância. O pai dele era professor numa escolinha. Depois, Hugo foi enviado para o seminário e aí começou a estudar.

Bruno: Quantos anos ele tinha quando entrou no seminário?

Melsene: Doze anos. Um pouco mais tarde do que normalmente as crianças entravam. Depois, ele estudou em São Leopoldo, e mais tarde foi enviado para Roma. Inclusive, eu tenho uma foto dele junto dos que foram para Roma com ele, todo o grupo. Isso, eu tenho na Internet; vou enviar a foto a vocês. Hugo se ordenou padre em Roma.

Bruno: Ele era secular ou pertencia a alguma congregação religiosa?

Melsene Ele era do clero secular. E o bispo dele era o famoso Dom Vicente

Scherer. Ele fez o doutorado em Roma e o seu orientador era um jesuíta, Joseph Fuchs. Na última vez em que fomos à Europa fomos visitá-lo. Ele ficou emocionadíssimo com a visita.

Bruno: Em que ano?

Melsene: Acho que foi em 1994. Já faz bastante tempo. Ele estava bem velhinho, aposentado, mas ainda estava em Roma e meio desgostoso, porque queriam mandá-lo para a Alemanha, para o pensionato dos idosos e ele não se sentia pronto para isso; ele estava ainda muito bem. Sei que conversamos por horas, e ele ficou muito entusiasmado e me acolheu, também, com um carinho muito

grande. Ele era alemão. Inclusive o Hugo fez a sua tese de doutorado em alemão.

Cleiton: E o alemão, ele aprendeu na infância, com a família?

Melsene: Sim, ele já falava alemão no Brasil, então aperfeiçoou o idioma. Depois, realizou estudos em Frankfurt – fez mestrado em Comunicação.

Bruno: Ele foi aluno do Habermas. Você sabe se ele teve aula com Adorno ou Horkheimer?

Melsene: Na época, ele teve contato com esse pessoal em Frankfurt.

Cleiton: Então, espera um pouco. Primeiro ele estava em Roma.

Melsene: Primeiro, ele estava em Roma e fez o doutorado. Quando ele voltou...

Bruno: Quando ele se ordenou padre? Foi depois que voltou de Roma?

Melsene: Não. Ele foi ordenado em Roma. Daí, voltou e assumiu a paróquia do Mont Serrat, em Porto Alegre. Foi ele quem construiu a igrejinha que está lá até hoje. É uma igreja em forma de leque. Eu já a visitei. Foi onde ele conheceu Ester Grossi e uma turma de pessoas mais intelectuais, moradores dali e que o ajudaram a consolidar a paróquia.

Bruno: Dizem que lá ele andava de lambreta...

Melsene: É, ele andava de lambreta e morava lá mais no "baixão", nas casinhas mais simplesinhas. Ele começou a construir a igreja, mas não chegou a terminá-la... Naquela época, a única ideia do bispo era construir igrejas. Então, ele começou a dar aulas e a enveredar mais para a "esquerda".

Bruno: Em que ano?

Melsene: Antes do golpe de 1964, início dos anos 60. Eu sei que ele começou a dar aulas em São Leopoldo também. E como ele tinha ideias progressistas, já não foi muito bem visto pelo bispo; ele começou também a escrever coisas a respeito da pastoral. Essas primeiras coisas que escreveu foram todas queimadas, bem como foi queimado todo o acervo de livros que ele tinha. Eu não sei todos

os detalhes. Eu sei que o bispo começou a encrencar com ele porque ele começou a ir muito para o lado da esquerda.

Bruno: Dom Vicente Scherer era bem conservador?

Melsene: Era ultra, ultraconservador. Terrível, ele era terrível, terrível. Uma quantidade enorme de padres lá de Porto Alegre saiu por causa dele, porque ninguém o aguentava. Ele era extremista de direita, era muito duro. Depois, Hugo participou da fundação de uma associação de empregadas domésticas, no sentido de regularizar a profissão. E, por isso, ele enfrentou um Inquérito Policial Militar (IPM). Um dos IPMs dele foi por causa disso.

Cleiton: Por quê? Ele teve mais de um?

Melsene: Teve outro por ser de um partido de esquerda. Não sei de qual. Não me lembro mais.

Bruno: Isso tudo em Porto Alegre?

Melsene: Tudo em Porto Alegre, entre 1964 e 1968. Depois de 68, os IPMs foram retomados contra ele. Mas já antes de 64 ele estava em situação difícil em Porto Alegre; foi para São Paulo e começou a lecionar naquele instituto onde todas as ordens estudavam: dos dominicanos. Como é que chamava? [...] Era o Instituto de Filosofia e Teologia (IFT). Ele foi professor em São Paulo, onde conheceu os dominicanos. Então, quando aconteceu o golpe ele já estava em São Paulo.

Bruno: Ele conheceu aí frei Betto?

Melsene: Frei Betto, frei Gorgulho, frei Roberto Romano, ele conheceu toda essa turma aí. Ele tinha bastante contato com os dominicanos, no convento.

Bruno: Oh! Mel só para você ter uma ideia: em 1968 eu fiz um curso de pastoral litúrgica, no Rio de Janeiro, e a maioria do pessoal que lecionava no curso e que participava como aluno era ligada à Teologia da Libertação e o Hugo deu uma semana de aula nesse curso. No segundo semestre de 1968.

Melsene: E no fim de 1968 ele foi embora. [...] Era mesmo IFT, em São Paulo; inclusive a freira, diretora da escola em cuja capela foi rezada a missa de sétimo dia do Hugo, tinha sido aluna dele nesse instituto.

Cleiton: Você se lembra de mais algum fato marcante?

Melsene: Ainda no fim de 1968, quando foi instituído o Ato Institucional nº 5 (AI 5), retomaram todos os IPMs contra o Hugo. Então ele foi chamado para ir depor e, nessa situação, foi embora para a Alemanha, via Paraguai, eu acho. Não sei se ele saiu via Argentina. Sei que saiu clandestinamente.

Cleiton: Ele chegou a depor?

Melsene: Não, ele foi chamado e aí, como estavam prendendo todo mundo com o endurecimento total de 1968, ele foi para a Alemanha, pois já havia recebido um convite de Metz (Johann Baptist Metz) e Rahner (Karl Rahner) para escrever um artigo sobre Teologia Política para uma revista teológica. Ele traduziu vários livros de Rahner. Metz o convidou para lecionar um semestre em Münster, na Faculdade Teológica. Então, primeiro ele ficou meio ano em Munique escrevendo o tal do artigo, em parceria com outro teólogo, que foi publicado posteriormente. E foi ali que eu o conheci, em Munique. Porque lá havia um restaurante em que os brasileiros se reuniam às quintas-feiras à noite; ele aparecia por lá também. E a gente se conheceu nesse restaurante.

Bruno: E você fazia o que, Mel?

Melsene: Eu trabalhava numa companhia de aviação.

Cleiton: Você era aeromoça?

Melsene: Não. Eu trabalhava em terra, na *British Airways*, que fazia os voos internos. Naquele tempo, existia a cortina de ferro; para Berlim só voavam companhias estrangeiras, a Lufthansa não podia voar para lá. Voavam para Berlim três companhias aéreas: British European Airways, Pan American e Air France. Depois, eu fui para Münster, consegui um emprego melhor na Secretaria de Trabalho por causa dos idiomas e passamos, ainda, aquele tempo em Münster.

Bruno: E você, vem de onde? Você é gaúcha também?

Melsene: Eu sou gaúcha. Sou de Porto Alegre e fui conhecer o Hugo na Alemanha.

Cleiton: Em que época isso?

Melsene: Em 1969.

Bruno: E você já estava lá há mais tempo?

Melsene: Eu estava lá desde 1963. Eu passei sete anos na Alemanha.

Bruno: Você tinha feito algum curso, ou era mais porque sabia a língua?

Melsene: Não. Eu já sabia a língua e antes já havia trabalhado como correspondente; na companhia de aviação consegui emprego com facilidade, porque falava bem inglês, alemão e outros idiomas. Eu trabalhava em terra, fiz cursos em Londres. Depois, fui trabalhar na Secretaria de Trabalho, na Alemanha; naquela época havia muitos trabalhadores estrangeiros, mais de dois milhões entre iugoslavos, turcos, gregos, portugueses, espanhóis e ninguém falava o português, nem o espanhol. Chegavam trens cheios de trabalhadores, para serem distribuídos entre as indústrias, e eu ia para a estação de trem recebê-los e falar com eles, responder a quem tinha perguntas, para que eles pudessem se comunicar quando chegavam; quando eles tinham algum problema, eu ficava ali com a função de traduzir o que eles diziam.

Bruno: Você tinha quantos anos nessa época?

Melsene: Trinta e pouco. Depois de ter lecionado um semestre, Hugo saiu de lá, indo primeiro para o Uruguai.

Cleiton: Ah! De lá ele veio para o Uruguai?

Melsene: Sim. Ele tinha sido convidado pelo teólogo Juan Luiz Segundo para trabalhar com ele no Centro Pedro Fabro, um instituto jesuíta de pesquisas. Então, trabalhou nesse Centro e também dava aulas numa universidade em Montevidéu. Nunca recebeu um centavo por nada; não pagavam a ele, pois não tinham dinheiro. Naquela época, eram difíceis as coisas. Anos 1970!

Cleiton: E ele ficou muito tempo no Uruguai?

Melsene: Ficou quase um ano; aí ele foi convidado por um instituto de pesquisa dos Padres Oblatos, em Oruro, na Bolívia, pois naquela época ele já participava da Teologia da Libertação e já tinha livros escritos; em 1970, saiu o seu primeiro livro e pouco depois saiu o livro do Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, para o qual ele fez o prólogo.

Bruno: E você veio junto com ele da Alemanha?

Melsene: Não. Eu fiquei por lá, mas a gente se correspondia constantemente. Ele foi para a Bolívia, por convite desse Centro de pesquisa dos Oblatos, eu não me lembro como se chamava. Eles faziam pesquisa sobre a religiosidade dos mineiros, pois lá havia grandes minas de estanho. Aí veio o golpe de Banzer, na Bolívia. Hugo tinha estado um pouco antes em Santa Cruz de La Sierra, num grande encontro de teólogos e participou também, em Medellín, do Congresso de Medellín, redigindo documentos; foi um dos padres teólogos que ficavam na retaguarda e os bispos iam consultá-lo sempre que precisavam. Assim, funcionou naquela época. Bom! Isso tudo foi antes de eu conhecê-lo. Isso eu sei, só por relatos de amigos e artigos, os quais contavam sobre a participação dele em Medellín. Até Tamayo (2008), em artigo recente, por ocasião da morte do Hugo, mencionou tal participação.

Cleiton: Quem?

Melsene: O Juan, no El Pais de Madrid, você tem aquele artigo que saiu em Londres? Do Mathews (2008)?

Cleiton: Não.

Melsene: É um teólogo, autor de um artigo também muito interessante sobre a morte do Hugo. Foi publicado no Times, de Londres. Ele telefonou para nós e falou em português. Pelo sotaque, ele estudou português em Portugal e, portanto, falava bastante bem nossa língua. Ele escreveu um artigo muito bonito.

Cleiton: Vamos voltar um pouco para cá. Ele estava na Bolívia...

Melsene: Ele estava na Bolívia naquele instituto e a gente sempre se correspondia, com a ideia de que eu iria para lá.

Bruno: E ele já estava apaixonado?

Melsene: Estava, estava.

Bruno: E vice-versa?

Melsene: É. Isso também já estava claro e a gente já não era mais criança. Cada um de nós já tinha bem mais de trinta anos. Depois, veio o Golpe de Banzer. Hugo, um tempo antes, tinha estado em Santa Cruz de La Sierra, em um encontro, e notara que a

cidade estava cheia de militares brasileiros. Numa noite, voltando com os colegas de um restaurante para o alojamento, caminhando à beira de uma estrada, uma moto investiu contra ele, por trás, e pegou-o bem no cóccix, afundando-o, quebrando-lhe a perna e deixando-o desacordado, porque foi uma batida muito forte. Eles acharam que foi um atentado, pois foi muito estranho; o homem que o atingiu estava com alguém na garupa; foi uma coisa que não ficou esclarecida. Estavam bêbados ou não? Ninguém soube explicar. Naquela época, era tudo tão misturado que ninguém nunca ficou sabendo exatamente o que foi. Então, ele estava assim meio ruinzinho. Isso foi umas semanas antes. Ele teve ainda uma apendicite aguda e foi operado de emergência. E veio o golpe. Estava ele e todos os padres no Centro, reunidos lá em Oruro para resolver o que iam fazer, e vieram os soldados, entraram e já começaram a ameaçá-los de morte. Começaram a atirar as máquinas de escrever pelas janelas, aí apareceu um superior dos soldados, alguém com uma graduação um pouco mais alta, entrou e disse: "Não, parem, parem com isso. Vamos parar". E voltando-se para os padres: "Oh! Vocês peguem suas coisas e saiam daqui. Só saiam daqui. Não vai lhes acontecer nada". Aquele policial, de nível superior estava mais consciente; acho que ele sabia que os presentes eram padres. Então, acho que ele também se assustou. E os padres pegaram as coisas e puderam sair. E o Hugo, mais outro padre e o motorista pegaram uma camionete dos Oblatos e fugiram pelo altiplano. Assim, Hugo foi parar no Chile, em Iquique. E o cara conhecia todo o altiplano. Foram mais para o norte do Chile, e o Hugo, recém-operado, com parte da ferida infeccionada, pois tinham que ter deixado um dreno e não deixaram. Ele chegou a Santiago do Chile com um abscesso e foi parar no hospital para drenar. Com isso, ele melhorou. Aí, ele escreveu: "Estou no Chile, venha!". Eu comprei uma passagem de navio, que era mais barato para poder levar todas as minhas tralhas, e fui para o Chile.

Bruno: Você estava onde na ocasião?

Melsene: Eu estava em Münster. Fui até Gênova de trem e lá peguei um navio.

Cleiton: O navio veio por onde?

Melsene: O navio atracava em Cannes, Barcelona, Lisboa, Rio de Janeiro, Santos, Montevidéu e Buenos Aires. O Hugo foi me esperar em Buenos Aires e nós fomos de trem para o Chile. Atravessamos a Cordilheira dos Andes. Legal a viagem. Isso foi em novembro de 1971, quando cheguei ao Chile.

Cleiton: Bom! Também era um período de efervescência no Chile, não era?

Melsene: Lógico. Tempo de Allende.

Bruno: E no Chile, o que Hugo fazia lá?

Melsene: Ele estava trabalhando com os jesuítas e também dava aulas na Universidade Católica e no ISAL e a gente trabalhava lá. Havia um Centro, com escritório, no qual faziam publicações, revistas e ali se trabalhavam com as pastorais e também se faziam coisas referentes à Páscoa, ao Natal.

Cleiton: Isso em Santiago?

Melsene: Em Santiago do Chile.

Cleiton: Iquique foi só a passagem?

Melsene: Em Iquique, ele passou para ir a Santiago, onde ele já tinha contatos. Sempre teve. Com os padres todos, com esse pessoal mais à esquerda. Ele tinha contatos na América Latina inteira por causa da questão da teologia latino-americana, de Medellín.

Cleiton: Mel, e em que ano?

Melsene: A Conferência Episcopal de Medellín, Colômbia, se deu em agosto e setembro de 1968, antes ainda de o Hugo ir para a Alemanha.

Bruno: A Conferência de Medellín se tornou um dos suportes teológicos fundamentais para o setor progressista das Igrejas Cristãs na América Latina, com a Teologia da Libertação.

Cleiton: Vamos voltar para Santiago.

Melsene: Em Santiago e em todo o Chile havia grande efervescência.

Bruno: E você já estava lá?

Melsene: Já. Trabalhava junto com o Hugo, no Centro. Fazia correspondência, datilografava documentos.

Cleiton: E vocês ficaram até quando lá?

Melsene: Ficamos até 15 de novembro de 1973. Careimi nasceu no dia 1º de outubro de 73, lá no Chile, em Santiago. Ela nasceu três semanas depois do golpe contra Allende.

Cleiton: Dizem que havia falta de tudo, até leite. Eles boicotavam? Você teve dificuldade?

Melsene: Olha... Claro! O pessoal contra o Allende, antes do golpe, começou a esconder toda a mercadoria. Escondiam tudo. Era fila para óleo, fila para isso, para aquilo. Era bem complicado. E depois do golpe apareceu tudo. Estava tudo lá. Não é que havia falta de mercadorias; estava tudo escondido.

Cleiton: O Golpe foi em setembro e vocês ficaram até quando?

Melsene: Foi em 11 de setembro e ficamos até 15 de novembro.

Bruno: Vocês sentiam perseguição por parte deles?

Melsene: Não, porque como a gente trabalhava com o Conselho Mundial de Igrejas... No dia do nascimento da Careimi havia uma comissão do Conselho Mundial de Igrejas, que veio tratar das questões de imigração, de refugiados, de Direitos Humanos. Estavam em reunião em nossa casa, e a gente tinha feito um jantar. E ela nasceu naquela noite. Estava todo mundo lá em casa, e eu entrei em trabalho de parto e tive que sair correndo para o hospital, porque a partir das 22 horas ninguém saía mais para a rua. Tinha o toque de recolher. Então, foi essa lembrança que guardei. Que eles estavam lá para formar as casas de refúgio, pois começaram assim: grandes conventos, escolas que não eram tão usadas, seminários. Foi tudo feito casa de refúgio, com bandeira da Organização das Nações Unidas (ONU). O Conselho Mundial entrou nisso, também, para proteger as pessoas. E, lá dentro, nenhum policial, nenhum militar podia entrar. Isso foi feito em diversos lugares e em Santiago, para proteger as pessoas.

Cleiton: Não eram somente as embaixadas?

Melsene: Também. As embaixadas, por exemplo, a do Panamá, tinha um apartamento com quase cem pessoas lá dentro.

Era um lugar com poucos quartos, era um apartamento. Então, tinham coisas, assim, absurdas. E quando levavam alguma pessoa para esses lugares, os carros tinham que levar a bandeira branca e ninguém podia tocar; mas era assim, os militares observavam todo mundo que entrava nessas casas. Era um controle terrível. E eles matavam gente. Todos os dias a gente ia para a beira do rio e lá havia muitos mortos. Tinha muita gente baleada. E no estádio nacional, sem falar naquilo, ali morreu brasileiro que ninguém sabia o motivo, morreu só porque era brasileiro... Quem era estrangeiro estava na mira, na mira dos militares. E o Hugo começou a trabalhar nessa comissão com o Conselho Mundial de Igrejas; um dia, um tal de major Merrik, desse nome eu me lembro até hoje, falou para ele: "Olha, o senhor está na próxima lista". Um monte de gente começou a ficar nas listas, estrangeiros como o Franz Hinkelammert... e muitos outros.

Bruno: Ele estava lá?

Melsene: Estava.

Bruno: Eles escreveram juntos?

Melsene: Sim. Depois, quando foi fundado o Centro na Costa Rica. Então, o major disse: "apronte suas coisas porque você está na lista". Avisando já para a gente se preparar. Então, a gente preparou as malinhas. E, por sorte, antes até da Careimi nascer, antes do golpe, um professor de Comunicação da Universidade da Costa Rica tinha estado lá em casa e convidou o Hugo: "Por

que você não vem dar aulas lá com a gente, em Costa Rica?". Ele era o diretor da Comunicação. Porque a gente estava escrevendo dois livros marxistas sobre a religião, era Marx e Engels sobre a religião e depois também, os outros marxistas e a religião.

Bruno: Você participava das atividades com ele?

Melsene: Sim. Eu trabalhava com o Hugo. Aí, então, o Javier Solis, padre e também jornalista – era dono de um jornal de esquerda, em Costa Rica, que durou muitos anos – esteve em casa e nos convidou para ir para lá. E esse convite ficou no ar. Quando veio o golpe no Chile e a gente teve que sair, o Hugo entrou em contato

com ele, e nós fomos primeiro para Lima, no Peru, pois outros amigos nossos já tinham ido para lá. A gente se encontrou lá.

Cleiton: Saíram legalmente?

Melsene: Saímos legalmente. Nós tínhamos nosso passaporte. A Careimi tinha o próprio passaporte chileno. Saímos normalmente.

Bruno: O Dussel, da Filosofia da Libertação, estava no Peru, não? Ou ele é argentino?

Melsene: Não, ele é argentino.

Bruno: Mas o Hugo já o conhecia nesse período?

Melsene: Eu acho que o Hugo já o conhecia. É porque esse pessoal de esquerda se conhecia entre si. Um lia as coisas do outro. Na época, havia uma efervescência enorme, coisas da esquerda, no Chile e na Argentina também. A Bolívia já tinha caído com o golpe. E agora, o Chile. Então, os países próximos que apresentavam alguma perspectiva eram Peru e Argentina. Era o eixo que ainda apresentava para nós condições de vida.

Cleiton: Vocês foram para o Peru?

Melsene: Fomos para poder entrar em contato com Costa Rica, porque do Chile você já não podia mais entrar em contato com ninguém. Então, de lá Hugo mandou um telegrama para o Javier Solis contando a situação e perguntando sobre o convite feito. E ele prontamente respondeu: "Venham, a porta aqui está aberta". Ficamos um mês e meio no Peru.

Cleiton: A menina era bebezinho ainda?

Melsene: Era, tinha um mês e meio.

Cleiton: Que difícil! Não é, Mel, você viajando com um bebezinho?

Melsene: E só com a roupa do corpo.

Cleiton: E no Peru vocês ficaram em algum convento?

Melsene: Não, primeiro nós ficamos uns dias num hotel e depois alugamos uma casinha, fora de Lima, porque em Lima era muito horrível o ar; a gente não conseguia respirar direito; era muito nevoeiro.

Bruno: É muito alto?

Melsene: Não, mais ou menos à beira mar, mas sempre tem nevoeiro. Por causa da corrente de Humboldt sempre tem nevoeiro, você nunca vê céu azul em Lima. Então, subimos um pouquinho pela encosta da Cordilheira. Chosica e Chaclacayo são duas cidadezinhas bem bonitinhas. Alugamos um apartamento pequeno em Chaclacayo. Era dentro de uma casa mesmo, tinha um apartamentinho à parte. Pessoal muito legal! Ficamos até chegar a resposta de São José da Costa Rica. E aí nós fomos embora, saímos em janeiro de 1974 e fomos para São José da Costa Rica. O Hugo já em fevereiro começou a lecionar na Universidade da Costa Rica e na Universidade Nacional; ele foi catedrático nas duas Universidades.

Bruno: A Universidade da Costa Rica era estatal?

Melsene: As duas eram estatais.

Cleiton: As duas em São José?

Melsene: Não, a Universidade de Costa Rica, em São José e a Universidade Nacional em Heredia, outra cidadezinha ali perto, quinze a vinte minutos de carro.

Cleiton: E vocês ficaram bastante tempo lá?

Melsene: Ficamos sete anos e o Eremin nasceu lá, em 1975.

Bruno: E o Hugo lecionava o quê?

Melsene: Principalmente Comunicação, na Universidade da Costa Rica. Lecionava Ciência da Comunicação, Sociologia da Comunicação. Depois, em Heredia, ele foi até diretor da Faculdade de Sociologia; ali era mais a parte sociológica.

Cleiton: Isso foi até?

Melsene: Até 1981. Em fevereiro de 1981 nós viemos para o Brasil.

Bruno: Espera, mas aí tem muita coisa. Esse momento em que ele estava na Costa Rica é um momento de muita luta política, de efervescência, a luta sandinista?

Melsene: É toda, toda a guerra sandinista.

Bruno: Eu queria que você falasse um pouco disso. E você, o que fazia? Além de cuidar das crianças?

Melsene: Eu trabalhava no "Departamento Ecumênico de Investigaciones", (DEI)[4], fundado pelo Hugo, em parceria com o Pablo Richard, um padre que também, fugiu do Chile, com o Franz Hinkelammert, Arnoldo Mora, José Duque, Elza Tamez, Javier Solis e outros teólogos latino-americanos, quase todos ex-padres. A gente fundou o DEI e começou a publicar livros, e ficar importante, promovendo cursos de pastoral; vinha gente da América Latina inteira fazer os cursos de três meses de duração ministrados lá.

Bruno: Você participava também?

Melsene: Participava. Eu trabalhava no escritório, com a datilografia, fazia o trabalho de secretaria. Sempre trabalhei com o Hugo. As crianças eram pequenas, mas depois que ficaram maiores, elas iam para a escolinha e eu tinha uma auxiliar que vinha todos os dias fazer as coisas da casa. Então, eu podia sair para trabalhar, as condições eram razoáveis. A gente se dava bastante bem lá, porque os professores recebiam um salário decente; dava para viver.

Bruno: É verdade que o Hugo andava muito de lambreta?

Melsene: Ele tinha uma lambreta. É porque ele nunca dirigiu. Eu tinha um carro.

Cleiton: Ele nunca dirigiu? Nem aqui?

Melsene: Não. Carro ele nunca dirigiu. Era eu quem dirigia.

Cleiton: E na lambreta ia bem?

Melsene: Na lambreta ele ia bem. É a sensação de espaço dele. No carro ele se perdia, porque no carro você tem que ter uma sensação de espaço do carro. Ele ia para Heredia com sua lambreta.

Bruno: O DEI, esse departamento de documentação, era ecumênico?

Melsene: Ecumênico. Ali tinha católicos e protestantes trabalhando. E também tinha financiamento do Conselho Mundial de Igrejas.

[4] Espaço privilegiado de diálogo rigoroso e crítico entre os teólogos da libertação e cientistas sociais.

Bruno: Você se lembra do testemunho do Geoval, no culto que fizemos pela passagem do Hugo?

Melsene: É, o Geoval... ele aparecia lá.

Bruno: Foi ele que falou que o Hugo andava de lambreta.

Melsene: É ele andava de lambreta. E então, lá ele trabalhava com o Dussel. Ele sempre teve bom relacionamento com teólogos e filósofos da Libertação. No DEI circulava gente como Oscar Romero. [5]

Bruno: E o Ivan Illich? [6]

Melsene: Não, porque o Ivan estava no México. Ele agia mais sozinho, individualmente, se recordo.

Cleiton: Mas ele tinha também amizade com Hugo?

Melsene: O Hugo o conhecia e o apreciava. Gustavo Gutiérrez, também da Teologia da Libertação, apareceu no DEI.

Bruno: Os grandes intelectuais da Teologia da Libertação, todos apareciam por lá, não é?

Melsene: É, sem falar em Ernesto Cardenal [7] e Fernando Cardenal. Há muita história nas ações do DEI. O Lula apareceu lá, na Costa Rica.

Bruno: Em que ano?

Melsene: No primeiro aniversário da revolução sandinista, em 1980. Ele tinha saído da prisão; obteve licença para viajar como convidado para participar dos festejos da vitória sandinista, em Manágua, e ele veio com frei Betto e mais dois jornalistas. O Lula e

---

[5] Oscar Romero, arcebispo de São Salvador, comparado a Martin Luther King na luta pelos Direitos Humanos em El Salvador. Assassinado, em 1980, por um atirador de elite do exército salvadorenho, enquanto celebrava missa.

[6] Padre austríaco, viveu um bom tempo em Cuernavaca, México; crítico da sociedade de consumo e da educação que se desenvolve nas escolas. Batalhador pela emancipação dos países da América Latina. Amigo de Paulo Freire. Escreveu, dentre outros, o livro "Uma sociedade sem escola". É dele a frase: "A escola parece estar destinada a ser a igreja universal de nossa cultura em decadência."

[7] Sacerdote católico, vinculado à Teologia da Libertação, participou ativamente da Frente Sandinista de Libertação; poeta, foi ministro da Cultura do primeiro governo da Nicarágua, após a vitória das forças sandinistas. Seu irmão, Fernando Cardenal, também era sacerdote.

frei Betto ficaram hospedados lá em casa, antes de irem para o aniversário da Revolução. E a gente organizou para o Lula o encontro com Fidel, em Manágua.

Bruno: Antes eu queria saber desse envolvimento do Hugo com os sandinistas.

Melsene: Não foi do Hugo individualmente e, sim, do Centro como um todo. Porque, na verdade, a Costa Rica inteira estava envolvida com a luta dos sandinistas, pois havia um grande número de refugiados em São José. O Ernesto Cardenal estava lá. Todos os futuros ministros da Nicarágua estavam lá; o que foi o primeiro ministro da Cultura, Sérgio Ramires, era escritor e conhecido, e todos eles estavam na Costa Rica. O povo ajudava. Você andava ali por fora de São José e topava com um monte de caixas de pinus, muito bem feitas, caixas de armas vazias, claro. As armas chegavam pela Costa Rica e dali iam para os sandinistas. A gente começou a se envolver porque estava do lado deles. E todo o pessoal de esquerda também; a Costa Rica era um país democrático, nunca teve ditadura. Tanto assim, que nem exército tem mais.

Cleiton: Nem exército tem?

Melsene: Não. Escola sim, para todo mundo. Então é um país bastante democrático.

Bruno: E o DEI tinha contato com todas essas lideranças?

Melsene: Tinha, por intermédio da pastoral e desses cursos de três meses que o pessoal vinha, de vários lugares, fazer. Vinha gente do México, de todos os países do centro-americano, também da Colômbia, da Venezuela, até do Brasil; vinham para aprender coisas novas. E o pessoal levava uma boa bagagem porque o curso era desenvolvido em módulos e vinha gente legal para aprender e, depois, ministrar o curso em seu país. E esse trabalho continua até hoje: o DEI publicando artigos, a revista deles, o jornal, livros. Era esse o trabalho da gente ali, onde havia um movimento internacional intenso. Sempre havia visitantes e o pessoal dali também sempre viajava para fazer palestras em outros países. O Hugo sempre viajava para a Europa e para muitos outros países para fazer palestras. Era convidado.

Bruno: Quanto tempo demorou a revolução sandinista?

Melsene: Ah! Os sandinistas... Começou nos anos 1930 e foi até 1979. Sim, porque em 1980 foi o primeiro aniversário da vitória da revolução, em julho. Aí, o Lula foi, o Fidel foi. Eu fui lá, para a praça.

Cleiton: Como é que é esse contato com Cuba? É em função também do Centro?

Melsene: Na verdade, esse contato começou com um movimento, no Chile, de Allende: "Cristianos por el Socialismo", um movimento de padres, religiosos e leigos que lutavam, a partir da fé cristã, para transformar a América Latina em socialista. Fidel foi ao Chile e também apoiou esse movimento. Havia padres, leigos e igrejas que sempre estavam em contato com Cuba. Tinha o seminário teológico em Matanzas, então sempre estiveram lá metodistas, batistas, presbiterianos e outros cristãos.

Bruno: Matanzas fica em?

Melsene: É em Cuba. Tem um seminário teológico lá, mas não lembro de que denominação.

Cleiton: Mas e a revolução cubana permitia isso?

Melsene: Sim, eles sempre estiveram com Fidel por causa da opressão que existia antes. Só os bispos católicos foram mais resistentes. Os evangélicos... havia muita gente avançada, sempre com Fidel.

Cleiton: Vocês foram várias vezes para Cuba também?

Melsene: Eu fui uma vez. O Hugo foi várias vezes.

Cleiton: Ele teve, também, contato com Fidel?

Melsene: Teve, em Santiago do Chile, quando Fidel foi para lá num grande encontro de padres e pastores; o grupo "Cristianos por el socialismo" encontrou-se com ele, e o Hugo foi convidado para ir a Cuba. Uma vez, nós fomos convidados como família, então eu fui com as crianças; ficamos lá uma semana conhecendo a ilha.

Bruno: Mas, quando o Hugo ia para lá, era para fazer alguma atividade?

Melsene: Também. Ele ia para fazer palestras.

Bruno: Nossa que vida interessante!

Melsene: Era muito! E apareciam brasileiros por lá, na Costa Rica. Houve também, em São José, um grande encontro sobre Direitos Humanos. Hélio Bicudo e algumas pessoas ligadas à defesa dos Direitos Humanos, como advogados, apareceram por lá. Trouxemos o Hélio para nossa casa. Nessas ocasiões, sempre fazíamos então, uma comidinha brasileira. O Paulo Freire esteve várias vezes lá em casa. Ele foi convidado pelos sandinistas e, inclusive, após a vitória, fez parte da campanha da alfabetização da Nicarágua. Foi ele quem organizou tudo.

Cleiton: Na Nicarágua?

Melsene: É. Eu sei que ele e o Hugo trabalharam juntos lá. Foi um acontecimento de enormes proporções. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) participando.

Bruno: Você quer dar uma paradinha?

Melsene: Não. É que é muita coisa. Foram sete anos de Costa Rica e aconteceram muitas coisas.

Bruno: Que outros brasileiros foram para lá?

Melsene: Brasileiros foram relativamente poucos para Costa Rica, porque é um país que ninguém conhece, não é? Até hoje é um tanto desconhecido. Os americanos conheciam mais a Costa Rica que os brasileiros. Nós fomos parar lá por causa das circunstâncias, mas, na verdade, havia pouquíssimos brasileiros lá. As crianças nem aprenderam a falar português por causa disso, porque não tinham com quem falar. A não ser visitas esporádicas que vinham lá em casa.

Cleiton: E vocês em casa falavam o quê?

Melsene: A gente falava mais espanhol, mesmo porque a empregada falava espanhol.

Cleiton: Alemão não?

Melsene: Não. Não tinha com quem falar essa língua. Porque era tudo em espanhol, as crianças frequentavam a escolinha em espanhol. Careimi foi alfabetizada em espanhol. Então, quando eles vieram para cá, falavam só espanhol. Entendiam o português. A gente chegou ao Brasil em fevereiro e um mês depois iniciaram-se

as aulas. A Careimi entrou na escola e teve que se integrar, se virou, a professora também foi muito legal, entendeu a situação e em meio ano ela estava integrada.

Bruno: E como era o Hugo na Universidade em Costa Rica?

Melsene: Olha, ele era muito benquisto. Muito, muito respeitado. Tanto que, na última vez que nós estivemos na Costa Rica, fizeram uma homenagem especial para ele nas duas universidades, tanto na Nacional, em Heredia, como na Universidade da Costa Rica.

Cleiton: Quando foi a última vez que vocês estiveram lá?

Melsene: Já início de 1990. Inauguraram o mestrado e doutorado em Comunicação, na Universidade de Costa Rica, e ele foi convidado como palestrante; vieram muitos alunos antigos prestigiá-lo. Sei que a sala estava cheia; tinha muito mais de cem pessoas. Pessoal que trabalhava na televisão, com jornalismo, pessoas conhecidas. Foi muito legal. E também em julho de 1992, para a comemoração dos 15 anos da fundação do DEI.

Cleiton: E o Hugo já tinha começado a intensificar a escrita e a publicação nesse período ou não?

Melsene: Sim, ele estava sempre publicando coisas.

Cleiton: E, "A Trilateral"?

Melsene: "A trilateral. A nova fase do capitalismo mundial" foi nesse período. O livro foi publicado no Brasil depois, em 1986.

Bruno: Não existe um livro sobre Economia, que o Hugo escreveu junto com o Teotônio dos Santos? Teotônio também estava exilado nesse período.

Melsene: Teotônio? "A Trilateral". Teotônio era exilado também. E era economista.

Cleiton: O Hugo transitava na política, sociologia, psicologia, economia, etc.?

Melsene: Transitava. Na economia, especialmente por causa do Franz Hinkelammert, que era economista e, ao mesmo tempo, cristão. Ele tinha também estado no seminário, mas depois se decidiu por economia, ao estudá-la na Universidade Livre de Berlim. Ele era economista, mas sempre vendo também a parte teológica. Ele e o

Hugo escreveram o livro "A idolatria do Mercado: um ensaio sobre economia e teologia", publicado no Brasil, em 1989.

Bruno: Ele estava ali como exilado?

Melsene: Não, ele dava aulas na Universidade de Honduras, transitava entre Berlim, Honduras, mas tinha a casa dele em Costa Rica. E colaborava também com o DEI, mas volta e meia passava um semestre na Universidade Livre de Berlim. Ele sempre manteve contato com a Alemanha, até pelos filhos que estavam nesse país, estudando; depois ele se casou com uma hondurenha e teve mais filhos.

Bruno: E quando é que começa a aparecer a vontade de voltar para o Brasil?

Melsene: Bem, vontade sempre existiu. Aí, em 1980, quando veio a anistia, o Hugo participou, como convidado, de um Congresso de Teologia, em São Paulo. A anistia já tinha saído e ele veio. Entrou pelo Rio de Janeiro. No Chile, já não tínhamos conseguido renovar o nosso passaporte. O meu não foi renovado. Eu tinha o alemão, por sorte. De brasileiro, de nenhum brasileiro que estivesse em Santiago naquela época era renovado o passaporte; e lá tinha refugiado brasileiro à beça. Então, o meu não foi renovado. Eu não tinha nada com nada, mas não renovaram também. Mas como eu tinha o alemão em dia, não havia problema e saí de Chile com meu passaporte alemão, regularmente.

Cleiton: E ele tinha outro passaporte também, ou não?

Melsene: O Hugo tinha um passaporte que não sei onde ele arrumou. Mas em São José, nós e as crianças fizemos passaporte; o cônsul e o embaixador eram democratas, eram pessoas mais decentes e nos deram passaportes.

Cleiton: Brasileiro?

Melsene: É, brasileiro. Fomos lá para a embaixada e tudo funcionou direitinho e a gente saiu com um passaporte legal. Então... quando o Hugo chegou ao Brasil, pelo Rio de Janeiro, olharam o passaporte e perguntaram: "Cadê seu visto de saída?" O Hugo falou: "Não, não tenho". Porque naquela época quem saía do país devia ter um visto de saída e ele não o tinha porque o

passaporte foi feito em Costa Rica. Aí eles entraram numa salinha, foram consultar um cadastro, demoraram, demoraram, fizeram algumas perguntas e colocaram um carimbinho no passaporte. Aí, o Hugo chegou em São Paulo, para o Congresso de Teologia organizado pelo cardeal Arns e outros teólogos e cristãos. Hugo mostrou o passaporte ao cardeal e ao advogado Greenhald, que teve que esperar até o último dia, mas conseguiu a devolução do passaporte devidamente em ordem para o Hugo poder retornar. Os fiscais do aeroporto perturbaram-no muito, porque o passaporte dele não tinha o visto de saída. E nem podia ter, estava tantos anos fora, desde 1968.

Bruno: Vindo para esse encontro, ele já começou a ver alguma coisa?

Melsene: Ele conheceu o Ely Eser, [8] que estava participando do Congresso de Teologia. Ely Eser o convidou para vir conhecer a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, e, em seguida, já o chamou para vir para esta instituição. O Hugo também estava tentando ir para Florianópolis e para Brasília. Uma ocasião, ele encontrou um professor de Brasília, da Comunicação, e mandou seu currículo para lá. Como demorou a resposta, ele entrou em contato com o professor. Este foi falar com o reitor, que era capitão de mar e guerra na época, um homem de direita. O reitor só abriu a gaveta e disse: "Oh! Aqui não vem". Então, veio essa proposta da UNIMEP e a gente aceitou, porque achamos melhor vir com as crianças naquela idade, pois já tínhamos visto problemas de exilados com filhos adolescentes; a transferência é mais difícil, muito complicado. Criam-se outros tipos de laços. E com as crianças, uma de sete e outra de cinco anos, a coisa ainda era mais tranquila. E, assim, viemos para Piracicaba, em 1981.

Bruno: E você, conhecia o Elias? [9]

Melsene: Não. Hugo o conhecia, porque ele tinha vindo antes para fazer uma palestra aqui.

---

[8] Ely Eser Barreto Cesar, então, vice-reitor da UNIMEP.

[9] Elias Boaventura, reitor da UNIMEP, na época.

Bruno: Eu me lembro disso. Quando o Hugo veio aqui foi interessante porque...

Melsene: Isso foi no final de 1980. Ele veio fazer a palestra. Conheceu Santa Bárbara d'Oeste.

Bruno: Ele pediu uma reunião com o pessoal da ADUNIMEP [10]. A ADUNIMEP começou em 1979 e naquele tempo os dirigentes eram o Barjas Negri, o Renato Maluf, o Marco Antônio S.de Faria e eu. Nós fizemos uma reunião com o Hugo, eu não sei se foi na casa do Renato ou do Faria, ali perto do Restaurante Ponto 71. Perto do Objetivo. Eu vim de Rio Claro com o Fabiano para participar dessa reunião. O Hugo queria trocar as ideias com a ADUNIMEP para conhecer um pouco mais a UNIMEP.

Melsene: E também já existia a questão do PT. Não era?

Bruno: Sim. Mas não tratamos da questão do PT na ocasião, pois o Barjas estava com a gente e ele nunca foi petista.

Melsene: Não. Não era do PT. Mas o PT já estava em formação.

Bruno: Ah! Sim.

Melsene: Porque assim que nós chegamos, em 1981, o Machado [11] e o Lula vieram conversar com o Hugo. Eles estavam formando o PT.

Bruno: Quanto tempo depois vocês chegaram? Primeiro veio o Hugo?

Melsene: Em fevereiro de 1981, toda a família já estava em Piracicaba. Hugo logo começou a dar aulas.

Cleiton: Mais uma mudança, Mel?

Melsene: É, eu já estava meio acostumada a mudar. Porque eu sou de Porto Alegre, fui para o Rio e, depois, para a Alemanha, para o Chile e por aí afora. Então, sabe? Eu sou meio cigana mesmo. Sou assim, meio internacional. Eu não sou bairrista de ficar num canto. Eu também estava sempre disposta a mudar.

Bruno: E logo de cara o Hugo já criou a editora ou foi depois?

---

[10] Associação dos Docentes da UNIMEP

[11] José Machado, ex-professor da UNIMEP, ex-deputado federal e ex-prefeito de Piracicaba.

Melsene: Foi depois... um ano e tanto depois... a pedido do professor Elias.

Cleiton: Eu não sabia dessa passagem.

Melsene: É, começou a criar a editora da UNIMEP.

Bruno: Sei que um dos primeiros livros a ser editado foi a minha tese de doutorado, defendida em 1982, em convênio com as Paulinas.

Melsene: É, foi. E antes disso tinha saído alguns livrinhos pequenos, como Papo de Boteco (LIMA JUNIOR, 1982) e aquele outro livrinho do Parke Renshaw.

Bruno: Lembro-me. Eu já lecionava na pós de educação. O Parke era ligado à Reitoria?

Melsene: Sim, era da pastoral também. Ele era pastor metodista, tinha formação universitária. Ele era um cara legal. Ele falava bem o português.

Bruno: E como o Hugo se sentiu voltando para cá no contexto do surgimento do PT; ele que naquele momento, defendia ideias mais de esquerda, marxista?

Melsene: Sim... sim.

Bruno: Como é que ele sentiu isso?

Melsene: Ele começou a ver a abertura real e a possibilidade de mudanças no país; ele sempre acreditou nisso; sempre acreditou na esquerda.

Bruno: Eu conversava muito com ele. Para ele, a direção de Moscou ainda era uma referência para a esquerda. Ainda era um ponto para você comparar as coisas e ver o que era importante de ser feito ou não.

Melsene: Sim e não.

Cleiton: Você ia falar mais alguma coisa...

Melsene: É porque aos pouquinhos, claro, ele foi observando o que estava acontecendo com a esquerda e tudo o mais. Começou a derrocada na Nicarágua. Viu o embargo dos americanos a Cuba. A maior burrice dos americanos, até hoje, foi esse tal de embargo. Porque se eles não tivessem feito isso, Fidel já teria caído há muitíssimo tempo. Evidente! Evidente! E saiu a Rússia de lá e a

coisa deu no que deu... Ele começou a ver a questão da satisfação dos desejos das pessoas e isso, naquela esquerda da Rússia, não existia, não podia existir e ele começou a perceber aquilo como um fato negativo dentro da rigidez de toda a esquerda. E aí, também, os exemplos começaram a aparecer. Depois da queda do muro isso ficou mais e mais evidente. Então, ele foi se desiludindo com muitas coisas.

Bruno: Mel, você sabe por que eu falo isso: é porque quando ele veio visitar a UNIMEP, antes de vir definitivamente, ele solicitou um encontro com a diretoria da ADUNIMEP, para conhecer, sentir as coisas.

Melsene: Sim, porque ele foi militante e criou uma associação de empregadas domésticas em Porto Alegre. Era uma associação de classe para ajudar as pessoas. Isso foi dentro de uma ideia de esquerda. Era uma vertente organizar as pessoas.

Bruno: Mas, por outro lado, nos primeiros anos em que estava por aqui, ele tinha uma certa dificuldade com a ADUNIMEP. Ele não aceitava as atividades corporativistas da ADUNIMEP, não é?

Melsene: Não.

Bruno: Porque ele julgava, a partir de sua visão política, que a atuação da ADUNIMEP se guiava pelas coisas imediatas e não numa perspectiva mais ampla de mudança social.

Melsene: É fato que a a ADUNIMEP, principalmente quando pleiteava aumentos, a distância entre os salários mais altos e os mais baixos sempre aumentava. E isso era uma das coisas que ele não entendia. Ele achava injusto e não achava decente.

Bruno: E uma das grandes qualidades do Hugo era falar o que pensava.

Melsene: Por isso, ele sempre chocou muita gente. As pessoas achavam ruim que ele falasse as coisas que pensava, mas ele sempre foi assim, de falar mesmo.

Bruno: Uma das grandes virtudes dele.

Melsene: É, porque eu acho que se ninguém fala, sempre fica encoberto. E ele era uma pessoa que falava. E isso também foi um dos problemas dele com a Igreja.

Cleiton: Deixe-me perguntar: e a relação dele com a Igreja foi esmaecendo?

Melsene: É, depois. Acho que quando ele ainda estava no Uruguai, Dom Vicente Scherer já não deu mais as ordens para ele. Agora... ele também nunca pediu seu afastamento da Igreja. Ele morreu padre de verdade!

Bruno: Ah! Ele nunca pediu oficialmente seu afastamento do sacerdócio?!

Melsene: Não, nunca pediu. Ele morreu padre. Isso o Beozzo [12] e antigos amigos dele, lá na missa de sétimo dia, mencionaram.

Cleiton: De onde ele conhece o Beozzo?

Melsene: O Beozzo e tantos outros, como o Edênio do Vale [13], ou foram alunos dele no IFT ou trabalharam com ele. Edênio trabalhava com ele naquela época e o conhecia. Várias pessoas falam que ele sempre foi contestador, pois sempre falava as coisas que pensava.

Cleiton: Mas ele foi deixando de frequentar a Igreja e de realizar os sacramentos?

Melsene: Sim, ele nunca mais rezou missa, mas a gente sempre ia à missa.

Bruno: E comungavam também?

Melsene: Sim. E ele sempre foi aceito por todos os bispos. Dom Oscar Romero, por exemplo, o conhecia, sabia quem ele era.

Bruno: Dom Romero chegou a ser cardeal?

Melsene: Não. Foi arcebispo de El Salvador, foi aquele que foi assassinado durante a missa, porque, na verdade, ele não era um homem de esquerda, mas era um homem que pensava pelos pobres. Ele simplesmente chocou os poderosos e foi assassinado durante a missa. E um pouquinho antes disso ele foi lá no DEI, em Costa Rica. Eu fui buscá-lo no aeroporto e levei-o para lá e para cá; ele foi falar aos alunos, fez uma palestra. Conheci-o pessoalmente,

---

[12] José Oscar Beozzo, sacerdote e um dos grandes teólogos e historiadores da Igreja Católica.

[13] Sacerdote, teólogo, Reitor da PUC-SP nos anos 1980.

um homem que era uma joia! Todos os bispos amigos foram assim. Esses bispos mais de esquerda sempre continuaram amigos dele. A gente conversava com eles... Dom Helder Câmara foi amigo dele.

Bruno: Dom Morelli também?

Melsene: Sim. Sempre continuaram amigos dele e me aceitaram numa boa, nunca questionaram nada. Nunca tive problema nenhum. Agora é lógico que, em Roma, o Joseph Alois Ratzinger, antes de ser papa, foi feroz com o Hugo. Ele é um crítico da Teologia da Libertação, então todo mundo que era da Teologia da Libertação para ele era o diabo. Isso para ele!

Bruno: Ele, o cardeal Ratzinger, fez referências explícitas ao Hugo?

Melsene: Sim. Naquela época, na década de 1980, surgiu, de repente, uma campanha contra a Teologia da Libertação. E o Ratzinger estava por trás disso. O Leonardo Boff também, na época em que foi chamado pela Secretaria da Doutrina da Fé, em Roma, foi inquirido pelo Ratzinger.

Cleiton: Não foi mais recente o caso do Boff?

Melsene: Não, foi naquela época nos anos 80, quando houve aquela famosa campanha contra os teólogos da Libertação. A notícia chegou a Piracicaba; todos os jornais queriam entrevistar o Hugo. Eram chamadas da manhã à noite na casa da gente, jornalistas querendo fazer entrevistas. E, ainda saiu por aí que o Hugo tinha se convertido ao protestantismo, porque agora dava aulas na Universidade Metodista. O Hugo sofreu muito. Essa situação o deixou abalado.

Bruno: O Hugo conheceu o Leonardo Boff?

Melsene: Claro. Eram muito amigos. Acho que eles já se conheciam há bastante tempo. O Leonardo era nosso amigo; veio aqui em Piracicaba, na casa da gente, era amigão.

Bruno: Ele era franciscano?

Melsene: Era franciscano. O Leonardo vai muito à Alemanha e a outros países fazer palestras. Há, por outro lado, Júlio de Santana, um teólogo metodista, que o Hugo conheceu em

Montevidéu e trabalhou com ele no Conselho Mundial de Igreja. Júlio teve que sair do Uruguai depois do golpe.

Bruno: E o Hugo, aqui, nesse período, já começou a dar aula na Pós-Graduação?

Melsene: Ele começou logo. Ele dava aula inicialmente na Comunicação e, em seguida, o nosso amigo, o Sigrist, [14] o convidou para trabalhar na Pós-Graduação em Educação. Eles já se conheciam de Roma e se reencontraram aqui; Hugo começou a dar aula na pós, e, em seguida, a orientar e co-orientar mestrandos e a participar de bancas de defesa.

Cleiton: Mel, veja bem: caiu o muro de Berlim. Ficou esse desencanto dele com o socialismo real e ele foi também deixando a esquerda. Uma coisa tem a ver com a outra? Como é que você vê isso?

Melsene: Na verdade, veja você: o último livro sobre a curiosidade, as coisas sobre Pedagogia, os últimos livros dele. Ele se voltou, voltou nele toda a parte cristã, para dentro da educação. Desencantou mais da política e se dedicou para outra coisa, porque ele começou a ver as barbaridades que aconteciam por aí. Toda a questão da Nicarágua, uma luta da qual nós participamos de coração e alma, e depois deu no que deu. Foi um horror! E é uma coisa estranha: entre o pessoal da primeira turma dos guerrilheiros colombianos que começou com o padre Camilo Torres, havia um tal de Renê, do qual não me lembro o sobrenome, que precisou fugir da Colômbia e foi parar lá em casa. Parava de tudo lá em casa. Ele estava totalmente neurótico. Tomava uma garrafa inteira de pinga, ficava, assim, totalmente vidrado. Sei que, enfim, as crianças eram pequenas e o Hugo disse: "Não dá para ter essa pessoa dentro de casa". E a gente o encaminhou para outros lados. Isso na época do começo da guerrilha colombiana, que tinha um ideal, tinha uma razão de ser. Hoje não, hoje é tudo bandido. Não é? Realmente todos são bandidos. A gente viu isso já naquela época. O que se deu depois com os guerrilheiros da Nicarágua? O pessoal fica

[14] José Luiz Sigrist, durante muitos anos, foi coordenador da Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

psicologicamente condicionado a ser guerrilheiro, a ter arma na mão, e eles não conseguem mais viver normalmente. Na Nicarágua, a gente viu que muitos daqueles que lutaram pela revolução viraram depois contra ela. Foram pagos pelos americanos e como eles não sabiam fazer outra coisa... Sabe? Para eles... Esse pessoal que vive anos nessa vida, ele não consegue mais sair dali. É uma coisa triste de ver!

Cleiton: Hugo manteve contato com a família dele (os pais e os irmãos)?

Melsene: Sim, manteve. Manteve sim, porque a família dele morava toda no oeste catarinense.

Cleiton: Ah! Então não estavam mais no Rio Grande do Sul?

Melsene: Não. Eles saíram, foram mais tarde para o oeste catarinense. O irmão dele mais velho casou, tinha família e foi para lá e levou os pais também.

Bruno: Em que cidade?

Melsene: Eles estão em Iporã do Oeste, perto de São Miguel do Oeste, lá de onde veio o Roque Strieder, lembra do Roque?

Bruno: Eu o encontrei agora, na Universidade de Passo Fundo.

Melsene: É pertinho de Iporã. É uma cidade menorzinha. Na época, quando nós íamos, em 1981/82, nas férias, Iporã era praticamente uma rua com outras ruas laterais, não tinha asfalto, uma poeira só. Hoje está asfaltada. Cresceu bastante.

Cleiton: É perto da Argentina, suponho?

Melsene: Bem pertinho. Fica perto do Rio Uruguai. Você vai para Itapiranga, que é um pouco mais para frente, e já é quase fronteira da Argentina. É bonita a região. Ali vivia a mãe dele porque o pai faleceu enquanto ele estava no exílio, nos anos 70. Nessa época, nós fomos visitá-la.

Bruno: Hugo tinha mais irmãos?

Melsene: Tinha. Eram cinco, duas irmãs e três irmãos. O irmão mais velho, depois dessa visita, em 1982, teve um enfarto, depois pegou um câncer e logo faleceu. O irmão mais novo está, hoje, no Mato Grosso do Sul com a família toda. Está vivo ainda. E as duas irmãs já faleceram. Uma delas morreu muito jovem, com 20 anos.

Extraiu um dente, tomou uma injeção e teve um choque anafilático. E a outra faleceu no oitavo parto. A filha dela, a mais velha, estava na missa de sétimo dia do Hugo.

Bruno: Ele tem um sobrinho ou primo lá na UFSC, em Florianópolis?

Melsene: Não é sobrinho. Os sobrinhos estão em Porto Alegre. O de Florianópolis é o Silvino Assmann, é um parente próximo. A gente o conheceu, ele é de Venâncio Aires, mas se parece demais com o filho mais velho do irmão do Hugo, que está em Porto Alegre; é "cara de um, focinho do outro."

Bruno: E o Silvino trabalhou no Vaticano?

Melsene: É. Ele é muito legal. Um homem brilhante.

Bruno: É até tradutor de pensadores italianos... Mel, uma coisa que o Hugo gostava muito, depois que ele começou a escrever livros sobre a educação, era fazer conferências no Rio Grande do Sul; ele era constantemente convidado para isso.

Melsene: Era. Ele ia muito nesses encontros de educação, de capacitação para educadores. Seminários grandes, gigantescos, com quinhentas, mil pessoas. A gente foi em Santa Rosa, Santo Ângelo, Soledade, e, em Santa Catarina, também foi em vários.

Cleiton: Mel, quando vocês vieram para cá certamente apareceram outros convites para vocês mudarem de novo, mas vocês quiseram ficar? Isso aconteceu?

Melsene: Não. Aqui ele achou que estava bem e estava gostando do que estava fazendo. E também a gente não queria mais mudar. E outra coisa: mudar para o Sul, onde é muito frio, nós também já não queríamos mais. Ele não gostava muito do frio. Estar de volta ao Brasil para ele estava muito bom.

Cleiton: E como era a rotina dele? Ele estudava em casa nos últimos tempos?

Melsene: Sempre estava no computador. Muito, porque eu acho que foi um dos primeiros a ter computador em casa. Era com tela preta e a letrinha branca. Você ficava uma hora esperando entrar o sinal.

Cleiton: E ele logo se encantou?

Melsene: A primeira coisa era computador em casa. Nossa ele era, ele sempre era assim, antenado, as coisas novas ele tinha que saber.

Bruno: É, sobre a teoria crítica, por exemplo, sempre que saía alguma coisa na Alemanha, ele vinha logo falar para a gente.

Melsene: É, porque como ele lia em vários idiomas para ele era fácil, não tinha problema. Para ele ler inglês, francês, italiano, alemão ou espanhol, era a mesma coisa.

Bruno: Latim.

Melsene: É, latim e grego também.

Bruno: Um pouco de hebraico.

Melsene: É também. Naquela época, a gente estudava diferente. No meu tempo de ginásio, a gente saía preparado diferente.

Bruno: Oh! Mel, como era ser mulher de homem como Hugo?

Melsene: Ah! Eu nunca me acanhei com isso, não. Não, porque, conseguindo acompanhá-lo, não tinha motivo para ficar acanhada; como eu sempre trabalhei junto com ele, eu sempre estava por dentro de tudo.

Bruno: Você o assessorava.

Melsene: Eu o assessorava em tudo... É, eu acho que se ele não tivesse me conhecido, ele não teria vivido tanto tempo... Eu sempre trabalhei o tempo todo junto com ele.

Cleiton: E agora um lado bem pessoal: como ele era em casa, era de consertar torneira, lâmpada?

Melsene: Ele cozinhava, lavava louça, fazia de tudo também em casa. Se tivesse que cozinhar, ele cozinhava, gostava de cozinhar. Agora, quando ele escrevia, se encerrava no escritório e ficava lá. Ele sumia.

Cleiton: Quando nós íamos a sua casa, ele gostava de mostrar as coisas.

Melsene: Era. E depois era um adorador de livros. Era um vício até; não podia ir a uma livraria sem comprar algo. Nos primeiros tempos, a gente ia a São Paulo para ele comprar livro. Porque não tinha livraria em Piracicaba.

Bruno: Eu me lembro de um fato: ele participou da minha banca de doutorado, ele, o Rubem Alves, o Edênio do Vale, o Severino. O Sigrist era meu orientador. E aí ele leu minha tese e me chamou lá na sua casa, antes da defesa. E, depois de um belo almoço, me fez uma série de objeções, que, depois, me ajudaram muito na defesa.

Melsene: Ele sempre foi muito crítico, inclusive, às vezes, ele era durão demais. Ele chocava, ele adorava chocar.

Bruno: Quando eu voltei para a UNIMEP, cá nós demos aula juntos para uma turma de 15 doutorandos. Éramos cinco professores. A classe ficou rachada, metade apoiando o Hugo e a outra metade a nosso favor. Nessa época, a gente não estava concordando com algumas ideias do Hugo; ele estava estudando Maturana e também Morin, o teórico da complexidade.

Melsene: E que hoje estão na crista da onda, aí. Ele sempre foi aquele que abria caminhos. Ele tinha um bom faro pelas novidades. Ele percebia que era por ali que se devia ir e ia. Ele era meio profeta nessas coisas.

Cleiton: Não se acomodava.

Melsene: Não, nunca. Até a última hora ele não se acomodou.

Cleiton: E a relação com os orientandos?

Melsene: Ele era duro. Dava um duro danado, mas sempre foi benquisto. Era o jeitão dele. Era uma personalidade forte, muito inteligente, brilhante, porque tudo ele captava no ar. E não tinha quem o contestasse, não, porque ele pesquisava as coisas, lia muito, ele estava sempre lendo.

Bruno: E os livros do Hugo foram traduzidos para diversas línguas?

Melsene: Sim, os dois últimos livros sobre educação foram traduzidos para o espanhol. Os livros vinculados à Teologia da Libertação foram traduzidos para diversas línguas: espanhol, italiano, inglês e alemão.

Cleiton: E havia algum livro em especial que ele gostava?

Melsene: Desse, sobre a curiosidade ele gostou muito; foi o último. E todo mundo que o lê, gosta. Aqueles sobre a educação ele

gostava muito, porque, no fim, sua frustração com a política e a economia o fez voltar-se mais para a educação. “Não, eu vou me encontrar na educação”, dizia. E aí ele começou a falar sobre re-encantar a educação e isso foi o que o levou a tantas palestras no Sul, porque existiam aquelas coisas dos sindicatos, todo mundo pessimista. E ele disse: “Não, tem que levantar, tem que achar a beleza das coisas!”

XI

A indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, 1991[1]

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 reza o seguinte:

> As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A integração, porém, entre essas três dimensões que constituem a universidade (formar bem, produzir o saber e servir à comunidade em que se encontra) não foi sempre assim. Há nas entrelinhas da temática uma história de lutas políticas e ideológicas que perpassam interesses antagônicos presentes no interior da sociedade civil e da sociedade política. Um pouco dessa história poderá nos ajudar a entender melhor a questão.

O Nascimento da Extensão

A Constituição de 1968, do Regime Militar, fala da indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa, sem nenhuma menção à extensão. Todavia, o termo extensão, que já aparecia em textos legais desde 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras, de Vargas e Francisco Campos), começa a ganhar espaço na década de 60. Assim, a LDB de 1961 menciona a extensão uma única vez e articulada aos estágios; a Lei 4.881-A de 1965, que contém o Estatuto do Magistério Superior, ao falar sobre o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, dispõe que este regime não proíbe as atividades de

[1] Este ensaio foi publicado na Revista **Impulso** (UNIMEP), PIRACICABA, SP, v. 05, n.10, p. 33-42, 1991.

extensão. É no bojo do Ato Institucional n. 2, no Decreto-Lei n. 252 de fevereiro de 1967, que a extensão aparece pela primeira vez articulada ao Ensino e à Pesquisa, mas não formando um tripé:

> A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhes são inerentes (art. 10).

A Lei 5.540/68, do Ensino Superior, praticamente incorpora essa articulação, eliminando a expressão "em sua missão educativa" e acrescentando à locução verbal "deverá estender" o seu objeto "à comunidade" (art. 20).

Em março de 1969, o Conselho Federal de Educação, para legitimar a introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica, OSPB, EPB e Educação Física, ao interpretar o art. 20 da Lei 5.540, apresenta a extensão como compulsória na integralização das funções das universidades.

Ainda em 1969, Maria de Molina Garcia Valenzuela, a partir de um estudo encomendado pelo CRUB, apresentou na Reunião Plenária dos Reitores a tese de que a extensão é conceituada como a terceira função da universidade. O Ensino e a Pesquisa são suas funções clássicas e a Extensão a função moderna.

A Política Nacional Integrada à Educação, proposta pelo MEC em 1975, resgata a função modernizante da extensão:

> Desenvolver a pesquisa intimamente associada à extensão, de modo a assegurar à universidade uma função renovadora e participante.

Desde 1977, com a Lei 6.494, começa a se explicitar uma vinculação direta entre estágio e extensão.

> O estágio, independente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma e atividade de extensão,

mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social (art. 2º.) [2]

Assim, pelos caminhos tortuosos e sombrios da Ditadura Militar, a Universidade Brasileira foi constituindo seu perfil dito moderno. Diversas variáveis contribuíram para essa gestação: o desenvolvimento por parte do governo de várias tentativas para transformar o ensino superior em ensino pago; a ampliação extraordinária do ensino superior pelos caminhos da iniciativa privada; a diminuição significativa na aplicação de verbas à educação superior por parte do governo; a ampliação do controle político e ideológico do Regime sobre as instituições de ensino superior; o predomínio no governo e no MEC de uma concepção técnico-burocrática da educação. Tudo isso leva a um estrangulamento da universidade pública, de seu potencial crítico. Há deterioração na qualidade de ensino, eliminação da pesquisa engajada, atrelamento das investigações científicas aos interesses do capital. É a modernização conservadora imposta às instituições de Ensino Superior que consagrou a racionalidade empresarial e a tecnocracia como valores primeiros. É nesse contexto que a extensão ganha cidadania no interior das universidades, como um de seus pilares básicos.

Por um Padrão Único

Em contraposição a essa visão empresarial, privatista e tecnocrática de universidade, queremos apresentar uma outra visão, antagônica, gestada coletivamente, no interior da própria academia, pelo movimento docente através de suas associações de classe locais e nacional.

A ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), que tem suas raízes nas contradições históricas do final

[2] Nesta parte fomos subsidiados por ROCHA, R. P. da. *O mal-estar na Organização Universitária*, 1989, p. 22-41.

da década de 1970, vai progressivamente assumindo a tese da "Indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão", mas a partir de outros pressupostos. Ela surge como uma necessidade de os professores do Ensino Superior se organizarem nacionalmente para defenderem um novo tipo de universidade diante da implantação de uma reforma de Ensino (Lei 5.540/1968) que apresentava as características de:

> Progressiva aceleração do processo de privatização e de empresariamento do ensino, crescente desobrigação do Estado com o financiamento das universidades, definição pelo poder público de uma política educacional que não assegurou efetivamente condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica e autoritarismo estatal.[3]

A Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira, discutida coletivamente em seus Congressos e Seminários desde sua fundação (1981) e elaborada de 1982 até 1986, mostra que as funções básicas da Universidade, Ensino, Pesquisa e Extensão, devem ser pensadas politicamente e vivenciadas a partir de um

> Padrão único para a universidade brasileira que elimine as distorções e autoritarismo, e assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da sociedade brasileira. [4]

As lutas de resistência da ANDES contra o processo de privatização do Ensino Superior aconteceram também após a queda da Ditadura, quando governos "democráticos" continuaram, mesmo que camufladamente, as insanas tentativas anteriores, como, por exemplo, através dos Projetos GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) e GRIPE (Gratificação Individual por Produtividade de Ensino).

---

[3] ANDES, "Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira". In *Cadernos da ANDES*, Juiz de Fora, jun. 1986, n. 2, p. 12.
[4] ANDES, "Proposta das ...., 1986, p. 12.

O mesmo espírito de resistência e competência da ANDES se manifestou durante a Constituinte e se manifesta agora, durante o processo de elaboração da nova LDB, quando então junto com outras 14 organizações (ANDE, ANPED, ANPAE, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE), constituídas no FORUM NACIONAL em Defesa da Escola Pública, com sede em Brasília, conseguiram, através de seus representantes e/ou aliados no Congresso Nacional, introduzir pontos significativos sobre a Educação em geral e a Universidade Brasileira em particular. O artigo 207 da Constituição, que citamos no início deste trabalho, é certamente uma prova desse esforço coletivo.

O projeto de LDB da Educação Nacional aprovado no Congresso da ANDES de Londrina (ferreiro de 1990) e levado às outras entidades do FORUM NACIONAL é, sem dúvida, um documento amadurecido que mostra a capacidade dessa Entidade Sindical de se sobrepor à luta corporativa, apresentando ideias de interesse para a maioria trabalhadora da sociedade. Em seu artigo 59 lê-se: "A educação superior se organizará com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". [5]

Vimos, através de alguns momentos da história recente, como se foi constituindo formalmente a indissociabilidade entre as três funções principais da Universidade. No entanto, o que se entende por Ensino, Pesquisa e Extensão e como essa indissociabilidade deve se dar realmente numa universidade voltada para os interesses da maioria da população?

> A universidade (...) se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. (...) É uma instituição social de interesse público (...) que se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica.

[5] Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ANDES – Sindicato Nacional. In *Universidade e Sociedade*, I (1): encarte, fev. 1991.

> Condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo.
>
> Desta forma, não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, mas acolher elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução histórica da sociedade. [6]

É a partir dessa conceituação de universidade que a ANDES, tendo em vista a grave heterogeneidade na situação do ensino superior no Brasil, a desobrigação orçamentária do Estado em relação à educação e o aprofundamento do processo de privatização do Ensino Superior, propõe o estabelecimento de um padrão único para a universidade brasileira, que elimine as distorções e o autoritarismo e dê condições de se estabelecer uma produção cultural e científica mais de acordo com as aspirações da sociedade brasileira. [7]

O padrão único não significa acabar com as diferenças existentes entre as diversas universidades brasileiras, diferenças essas constituídas historicamente a partir de especificidades locais, regionais e outras. Significa essencialmente elevar o nível do ensino superior no país. De um lado, busca corrigir uma situação que gerou a expansão indiscriminada de cursos superiores, na qual predominam a má qualidade acadêmica, as péssimas condições de trabalho dos professores, as insuficientes condições de estudo para os alunos.

De outro lado, objetiva transformar as universidades públicas que contém em si algumas possibilidades de desenvolver bem suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, mas acabam produzindo pouco devido à ausência de estímulos para a produção científica, ao autoritarismo presente em seus regimentos e à

---

[6] ANDES, "Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira", 1986, p. 2.

[7] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p 12.

insuficiência de recursos por parte do governo. Portanto, o padrão único para a universidade brasileira pressupõe:

- Valorização e ampliação do Ensino Público e Gratuito, enquanto um direito de todos os que ingressam na universidade. Isso significa o governo federal, estadual e municipal assumirem realmente a educação e dotarem as universidades públicas com verbas orçamentárias suficientes para a realização de seus objetivos sociais. Significa também exigir das universidades particulares que se aproximem ao máximo do padrão único de universidade, em termos de autonomia e democratização, das condições de pesquisa, ensino e extensão.

- Autonomia e democratização da universidade na gestão coletiva de seus recursos, na discussão e elaboração das políticas de ensino, pesquisa e extensão, na composição de suas instâncias de execução e deliberação, na escolha de seus cargos de direção e representação. Nos estabelecimentos particulares, a autonomia se realiza ainda a partir da independência da universidade em relação às entidades mantenedoras, e nas públicas, a partir de sua independência política e administrativa em relação aos poderes executivos. A constituição de um ambiente autônomo e democrático no interior da academia é *conditio sine qua non* para a prática de um debate político, de um ensino criativo, de uma pesquisa independente, de uma administração compartilhada e de uma profunda reformulação dos estatutos e regimentos das universidades para garantir a participação plena da comunidade acadêmica nas decisões de seus diversos segmentos.

- Unificação das condições do trabalho docente. O trabalho docente inclui uma gama imensa de atividades, tendo como cerne o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. São atividades de ensino: a preparação de cursos, de aulas, atendimento ao estudante, atualização profissional e acompanhamento do progresso do conhecimento em sua área de estudo e ensino, e conhecimento pleno do conteúdo didático utilizado, bem como das técnicas mais adequadas para transmiti-lo. São atividades de pesquisa científica, artística e produção técnico-industrial a

participação em pesquisas individuais ou coletivas, a orientação de iniciação científica aos graduandos, de dissertações e teses aos pós-graduandos, a produção de livros, artigos, textos didáticos, a participação em projetos de interesse social e comunitário, a montagem e organização de laboratórios, bibliotecas, a produção de obras artísticas e culturais etc. Acrescentem-se ainda as atividades referentes à organização e à administração acadêmica, à melhoria das condições de colaboração e relacionamento entre professores, funcionários e estudantes e as atividades de extensão e de prestação de serviços. [8]

Assim sendo, a busca de um padrão único para a universidade brasileira exige que se estabeleçam medidas concretas na instauração de critérios homogêneos para o desempenho da prática pedagógica e científica, tida como:

> Carreira unificada para todo o magistério superior, isonomia salarial, estabilidade no emprego, carga e estrutura curricular, regime de contratação, concursos públicos de ingresso na carreira, critérios de aprovação de projetos de pesquisa etc.

A Qualidade de Ensino

A partir dessa proposta de universidade, podemos ver mais de perto como se coloca a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A questão da qualidade do Ensino não pode ser entendida abstratamente. Só se pode falar em um ensino de boa qualidade, crítico e competente, se ele estiver organicamente associado às atividades de pesquisa e de extensão. Caso contrário, o ensino superior será apenas uma reprodução de um conhecimento estático e ultrapassado.

Cabe ao professor ter tempo e espaço para estudar, sistematizar seus conhecimentos de forma dinâmica e viva, atualizar-se, ter

[8] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p. 14-15

acesso aos avanços científicos, didáticos e culturais em sua área, ter uma visão mais abrangente de seu campo de estudo, ter condições de, em seu trabalho ou fora dele, participar de debates e encontros científicos para estar em condições de ministrar suas aulas com competência e criatividade, estar disponível fora da sala de aula para orientar com proveito seus alunos em estudos, pesquisas e intervenções na sociedade, para assistir e dar seminários, para participar do trabalho de construção coletiva das políticas de ensino, pesquisa e extensão no interior da universidade.

Associado à dimensão do ensino, toda universidade deve dar condições e incentivos para seus docentes se capacitarem cada vez mais, a nível de mestrado, doutorado, pós-doutorado, para o exercício pleno do magistério superior.

O trabalho do professor universitário não se resume, porém, às atividades de ensino, como acontece principalmente nas universidades e faculdades particulares, em que a realidade do professor horista é predominante. O professor ganha pelas suas horas-aula ministradas, sem tempo e nem condições para se preparar para a docência, para se atualizar, para se capacitar, para ajudar a construir a política acadêmica de sua universidade.

Assim, o professor universitário se transforma em um "doador de aulas", um professor viajante, que não tem um local específico de trabalho, que vive um bom tempo de sua vida nas estradas, de cidade em cidade, em busca de um maior número de aulas para poder sobreviver, ou alterna suas muitas horas de ensino no Primeiro e Segundo graus com os bicos no ensino superior. É por isso que a proposta das ADs e ANDES para a universidade brasileira fala em dedicação parcial e dedicação exclusiva e aponta para as universidades particulares a necessidade da superação progressiva do regime de hora-aula. [9]

Quando se fala em qualidade de ensino se fala necessariamente em desenvolvimento científico, em atividades de pesquisa. O bom ensino é resultado de conhecimentos novos,

[9] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p. 14 e 27.

articulados com o acervo existente, mas construído penosamente através dos diferentes tipos de investigações científicas, de sistematizações teóricas, de longo tempo despendido em experiências originais, em produções culturais e artísticas.

Atualizar e revitalizar a docência com os resultados de conhecimentos novos construídos, individual e/ou coletivamente, é uma exigência de um ensino universitário contemporâneo de seu tempo. Orientar pesquisas, dissertações, teses, monografias, escrever livros, artigos, apostilas, criticar e expor-se à crítica, participar de associações científicas de sua área de conhecimento com contribuições inovadoras, colaborando assim para a construção do saber científico, tecnológico e artístico, tudo isto faz parte da essência do trabalho do docente do ensino superior, capacita-o sobremaneira como profissional e realiza-o como um criador.

Nesse sentido, a pesquisa científica séria e verdadeira tem uma dimensão coletiva, não se atrela a interesses dominantes, constrói-se dentro de uma perspectiva social e democrática. Daí a importância de a política de pesquisa ser definida autonomamente pela universidade a partir dos organismos colegiados, democraticamente constituídos, em lugar de se colocar em dependência das prioridades fixadas *a priori* pelas agências financiadoras ou pelo capital.

O poder público deverá garantir o financiamento pleno das atividades de pesquisa da universidade nas próprias dotações orçamentárias. Os recursos adicionais, provenientes de outras fontes de financiamento, terão caráter suplementar. [10]

Fazer pesquisa não é privilégio apenas dos programas ou dos docentes vinculados ao pós-graduação. O incentivo à iniciação científica deve estar presente desde o ingresso dos alunos nos cursos superiores. E as universidades particulares, se quiserem avançar em termos da capacitação de seus docentes e da qualidade de ensino, deverão colocar a pesquisa no coração do tempo de trabalho de seus docentes.

---

[10] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p. 20.

A via de Mão Dupla

A extensão universitária, embora tenha demorado mais tempo para ganhar espaço entre as funções nobres da academia, chegou em tempo para enfatizar o compromisso social da universidade com a comunidade em que se insere. À medida em que a universidade começa a sair de seus muros e se abrir para o mundo maior das necessidades humanas e sociais, a extensão, assumida de forma crítica e construtiva, começa a se fazer presente como um chamamento, como um convite insistente para o real. Ela apresenta e aponta o sinal de contradição no interior da academia e só se constitui e se recria na articulação de suas atividades com as atividades de ensino e pesquisa.

A extensão acadêmica enquanto processo educativo, cultural e científico, possui duas dimensões complementares: vincula o ensino e pesquisa de forma indissociável e se apresenta enquanto uma via para a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

> A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional e a democratização do conhecimento acadêmico com participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.[11]

A extensão acadêmica, entendida nessa perspectiva, apresenta inovações importantes: supera a visão tradicional e assistencialista da prestação de serviços; sugere os estágios como um processo

[11] Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas (1-3:1987-1989), Florianópolis, UFSC, 1990.

extensionista desde o início dos cursos de graduação, para colocar os estudantes em contato com diversas modalidades e faces de sua área de saber ou profissão, superando assim a dimensão tradicional do conceito de "sala de aula", mostrando que o ato de ensinar-aprender não se restringe apenas ao espaço físico restrito, mas diz respeito a outros espaços dentro e fora da universidade; visualiza-se como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e da restauração de sua credibilidade; subsidia a construção de uma política acadêmica de pesquisa no sentido de saber-se o que deverá ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam os novos conhecimentos; enfatiza a necessidade de se buscar os conhecimentos dentro de um caráter interdisciplinar/transdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas de conhecimentos e contribuindo para a construção de uma nova forma de se fazer ciência e de se transmitir o saber construído; alicerça-se no conceito da relação teoria-prática, como expressão de uma práxis acadêmica.

A extensão, pois, com todas as suas variáveis e modalidades, tem que sair dos conceitos, dos preceitos legais e das intenções documentais e se transformar de fato numa atividade prioritária dos docentes e discentes do ensino superior. O tempo acadêmico reservado prioritariamente para o ensino, a pesquisa, deve, pela própria indissociabilidade, ser dividido também com a extensão. O que se percebe nas universidades públicas é que se desenvolvem muitas atividades de pesquisa e quase nada de atividades de extensão. A extensão assumida no sentido crítico e acadêmico apresentado acima se processa com muito mais intensidade e competência em universidades particulares confessionais.

De um lado, estamos longe ainda de realizarmos uma articulação orgânica e produtiva entre ensino, pesquisa e extensão no contexto de um projeto pedagógico-educacional global formulado pela comunidade acadêmica e vinculado às reais necessidades da maioria da população. De outro lado, uma universidade de bom nível acadêmico, para dar condições de trabalho pleno a seus docentes-discentes em suas funções

essenciais de ensino, pesquisa e extensão, deve ter a maioria dos professores em regime de dedicação exclusiva.

Esse padrão de qualidade só poderá ser atingido pela transformação e expansão da universidade pública e pela retração da participação do ensino privado. Não há como o Estado se desobrigar do custeio da universidade pública sem comprometer sua qualidade. [12]

Não é ir contra o Estado oferecer subsídios às universidades particulares, quando esses subsídios são utilizados exclusivamente no sentido de se atingir o padrão único de qualidade apresentado pelos docentes do ensino superior, ou seja, destinados a projetos de pesquisa, a programas de capacitação docente e programas de extensão de serviços de interesses sociais. É imprescindível, porém, que a comunidade universitária, através de seus colegiados democraticamente eleitos, controle a distribuição e a gestão desses recursos públicos. [13]

Enfim, para concluir nosso trabalho, tentamos mostrar que a expressão "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira.

Referências

ANDES, "Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira". In **Cadernos da ANDES,** Juiz de Fora, jun. 1986, n. 2.

[12] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p. 13.
[13] ANDES, "Proposta das ..., 1986, p. 23.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS (1-3:1987-1989), Florianópolis, UFSC, 1990.
MORAES, I. N. de. Educação Brasileira: uma nova Lei de Diretrizes e Bases. **Universidade e Sociedade,** Brasília, I (1), fev. 1991, p. 37-46.
PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – ANDES – SINDICATO NACIONAL. In **Universidade e Sociedade**, I (1): encarte, fev. 1991.
ROCHA, R. P. da. O mal-estar na Extensão Universitária. **Organização Universitária e Ensino de Graduação.** Santa Maria, RS, MEC/UFSM/PADES, 1989, p. 22-41.

XII

Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios, 1992[1]

> Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia. (ARROYO, 1986, p. 18)

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões decorrentes de uma pesquisa-diagnóstico, patrocinada pelo INEP e pelo CNPq, realizada junto às 8as séries noturnas do 1º. grau, do município de São Carlos-SP, nos anos de 1989 a 1990, e que teve como tema a questão da qualidade do ensino para os alunos-trabalhadores como condição de democratização da escola pública. Tece considerações sobre o conceito de qualidade de ensino e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores, representados pelo atual processo de qualificação/ desqualificação/requalificação da força de trabalho, visando fornecer subsídios para uma resposta à questão: por que a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno?

[1] Este artigo, elaborado em parceria com Valdemar Sguissardi foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC (Brasília), em 1992, v. 73, n. 173, p. 30-62. Sua produção refere-se ao Projeto "Qualidade do Ensino: Qualificação/Desqualificação e Necessidades do Aluno- Trabalhador", que integra o Programa Diagnóstico do Setor Educacional, patrocinado pelo INEP/MEC, e para a sua realização contou com a colaboração do professor Newton Ramos de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Araraquara, e dos seguintes alunos de graduação do curso de Pedagogia da UFSCar: Celso Conti, Maria Inês C. Octaviani e Rosângela E. Cezaretti.

Um tema revela-se central na análise da relação trabalho-educação no ensino de 1º. e 2º. graus, e em especial no ensino noturno: o profundo desconhecimento, pela escola, tanto do trabalho, como categoria histórico-concreta, quanto do aluno, como trabalhador, "livre" vendedor de força de trabalho, com plenos direitos de cidadania. Numa palavra, evidencia-se a clara separação entre educação escolar e trabalho moderno.

Impõe-se comprovar essa realidade e buscar lhe uma explicação em face do objetivo da análise da questão da democratização da escola pública e, de modo específico, da qualidade do ensino destinado aos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores.

Para análises pertinentes e conclusões objetivas, importa considerar-se o espaço e as circunstâncias em que esses dados foram produzidos. As informações levantadas e sistematizadas em recente estudo-diagnóstico a respeito da estrutura e funcionamento da escola pública, das relações e condições de trabalho e da prática educativo-escolar de alunos e professores das 8as séries noturnas do 1º grau traduzem a realidade do ensino noturno de uma cidade como São Carlos, bastante representativa do Estado de São Paulo, em termos de indicadores econômico-sócio-culturais e educacionais, embora situando-se acima da média nacional.

O que se verifica, pois, na escola pública de 1º grau em São Carlos, no âmbito das atividades do ensino noturno, extrapola inegavelmente a realidade local, para espelhar com bastante fidedignidade, a nosso ver, o que ocorre nesse Estado e talvez ocorra com muito maior gravidade em outros Estados do País.

A busca de explicações para a realidade aqui constatada não deve, por isso, restringir-se a possíveis causas imediatas, locais ou conjunturais, mas apoiar-se em categorias de análise que permitam o desvelamento das razões histórico-concretas e estruturais que produzem essa realidade extremamente crítica.

Diante disto, a questão fundamental assim pode ser formulada: porque a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno? Mais do que reafirmar os dados dessa

realidade calamitosa — porém abstrata, se vista fora do contexto estrutural/superestrutural e das circunstâncias que a constituíram —, visa-se subsidiar, nas próximas páginas, uma possível resposta a essa questão, além de tecer algumas considerações sobre a qualidade do ensino, como condição de democratização da escola, e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores que o processo de qualificação/ desqualificação/requalificação da força de trabalho está significando.

Vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho

E inaceitável, do ponto de vista metodológico, conceber o que ocorre na superestrutura escolar como estando imune às determinações históricas do modelo de desenvolvimento brasileiro. Isto é, as vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho, antes (ou ao mesmo tempo) que acontecem na realidade escolar, existem e existiram no Estado e na sociedade civil de que, com alguma eventual e frágil autonomia, a escola faz parte. Florestan Fernandes, em artigo recente sobre as perspectivas históricas da luta pela Escola Pública (1990, p.21), ressaltava que: "A cultura da ignorância não é coisa recente, é a tentativa de afastar a massa do povo da sociedade civil, das lutas políticas e, principalmente, da consolidação do trabalhador em classe".

Deste ponto de vista, basta lançar-se um rápido olhar para o caminho percorrido pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em nosso País, dos tempos coloniais e escravocratas (de abolição tão recente!) aos nossos dias, [2] para verificar-se que a emergência e a aceitação do trabalho livre, do

[2] Cf., entre outros, Caio Prado Júnior. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1988; Octávio Ianni. O Progresso Econômico e o Trabalhador Livre. In: HOLLANDA, S. B. de (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira. II*. O Brasil Monárquico. 3. Reações e Transações. Cap. VII, S. P., DIFEL, s/d. p. 297-319; e Florestan Fernandes. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, 3ª ed.

trabalhador "livre" e, sobretudo, do trabalhador entendido como conjunto, coletivo e classe, e do próprio conceito histórico-concreto de trabalho e de classe trabalhadora, foram e continuam sendo extremamente problemáticas tanto no nível político-econômico quanto no sociocultural. No caso específico da abolição da escravidão, foram fatores estritamente econômicos, reforçados por desdobramentos ideológicos (culturais, religiosos) que a determinaram e garantiram o surgimento do trabalhador livre como força de trabalho, mercadoria nova, mas jamais como partícipe ou responsável intelectual pelo processo de produção. Diante da expansão crescente das novas racionalidades técnico-sociais, que a cada etapa se tornam mais indispensáveis à aceleração da produção e ao aumento da produtividade e do lucro, aceitou-se a transformação do escravo em trabalhador livre. De simples meio (vivo) de produção, transformou-se em força de trabalho, fator adequado à produção de lucro.

> Ao transformar o escravo em trabalhador livre, o que ocorre é a libertação da empresa dos ônus da propriedade de um "fator" que agora só interessa pela sua capacidade de produzir valor. (...) Somente quando o trabalhador é livre, sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E com tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro. (...) É com a separação completa entre o trabalhador e os meios de produção que se estabelece uma condição básica à entrada da economia nacional no ciclo da industrialização. (lANNI, s/d, p. 304)

A separação entre trabalho/trabalhador manual e intelectual tem se constituído, desde as origens, numa condição inerente ao processo de contínua subalternização da maioria dos trabalhadores, proibidos de se conceber como coletivo, como um todo solidário, como classe. Procurou-se, apesar da sua "libertação", manter cada "novo" trabalhador na condição de cativo de seu "novo" senhor (da fazenda, do comércio, da indústria). Daí, as organizações operárias de toda a natureza trabalhista terem se constituído na suprema afronta ao patronato; estas mesmas

organizações, que foram capazes, no ambiente de extremo controle e repressão da nascente classe trabalhadora no País, de promover greves memoráveis como as de 1906, 1917, 1919 e dos anos 20.

É a partir da Revolução de 1930 que as forças dominantes no poder — iniciada certa supremacia do novo capital industrial sobre o capital agroexportador — são obrigadas a reconhecer a efetiva existência do trabalhador e da classe trabalhadora. As mudanças políticas consagram as transformações que vêm ocorrendo no plano econômico e das relações entre as classes sociais. O movimento operário amplia-se, melhora sua organização, mas encontra pela frente um Estado

> ... fortalecido, centralizado e atuante, com novos instrumentos e formas de dominação de classe. O conflito entre capital e trabalho, até então tratado pela classe dominante simplesmente como questão policial, passou a ser tratado como questão política; o Estado procurou administrar o conflito entre trabalhadores e patrões tomando iniciativas políticas importantes. Por um lado, criou uma estrutura sindical corporativista, dependente e atrelada ao Estado, inspirada no Fascismo Italiano; por outro, criou o Ministério do Trabalho, a Justiça do Trabalho e a CLT. (OLIVA, 1987, p.48)

Administrar e conter essa nova configuração da luta de classes no interior do Estado foi a preocupação das novas forças do capital dominantes, cuidado que se estende até os dias de hoje.

Nessas circunstâncias, o "peleguismo" vicejou no terreno fértil da cooptação, que tem sido sempre a grande arma do capital e de seus prepostos no poder do Estado para desestruturar a solidariedade e as lutas operárias, tanto durante as longas ditaduras quanto nos períodos de fugaz democracia liberal-burguesa. Como corolário do acima exposto, a existência do trabalho e do trabalhador livre e, especialmente, a organização dos trabalhadores em sindicatos (que não sejam meramente beneficentes e corporativos), em centrais sindicais combativas e em partidos políticos, foram sempre também apenas toleradas em alguns períodos e reprimidas e desmanteladas em longos outros.

Esse comportamento das classes dominantes não é exclusividade do modo de produção capitalista no Brasil, mas é inerente à própria essência desse modo de produção. Não foi John Locke, o grande mestre do liberalismo, quem — ao lado da defesa intransigente da igualdade natural entre os homens, da propriedade privada, do fortalecimento do governo civil e da justiça como garantia dessa igualdade e de sua mais importante decorrência, a propriedade privada — sugeria que "nas raras ocasiões em que os assalariados elevam seus pensamentos acima de subsistência, a única espécie de ação política é a insurreição?" (ARROYO, 1987, p.46). O direito sagrado da propriedade, dos que a possuíssem ou viessem a consegui-la, com um Estado zelando por sua estrita garantia, era e continua sendo um dogma fundamental. A propriedade e a liberdade de comprar e explorar a força de trabalho dos "proprietários livres" da força de trabalho, os trabalhadores, adquiriram, na história do capitalismo, caráter de dogma tão inviolável e sagrado que, na Inglaterra liberal, um Decreto de 14 de julho de 1791, dois anos após a tomada da Bastilha, estabelecia que qualquer coligação operária constituía atentado à liberdade e à Declaração dos Direitos do Homem, passível de punição mediante multa de 500 libras e a cassação, por um ano, dos direitos de cidadania ativa. Esta legislação foi abolida somente em 1825 (MARX, 1984, p. 280). Ure, um dos apologetas da maquinaria e da tecnologia modernas, tantas vezes referido por Marx em O Capital, não via nas organizações operárias senão a disposição ignorante de pretender destruir as virtudes redentoras da humanidade dos novos inventos que multiplicariam infinitamente a capacidade de produzir-se o bem-estar de toda a humanidade, ricos e pobres, fracos e poderosos, indistintamente.

Fica, assim, sempre evidente, na história do desenvolvimento da revolução burguesa em todos os países avançados e do Terceiro ou do Quarto Mundo que: primeiro, não têm sido e continuam não sendo os interesses dos trabalhadores que prevalecem como bandeiras de luta das forças burguesas no poder; segundo, qualquer ameaça à manutenção das taxas de lucro e à

acumulação do capital, aos limites aceitáveis (do ponto de vista das elites) dos conflitos entre capital e trabalho e à propriedade privada se traduz por golpes de Estado, pela implantação de ditaduras e pela destruição da organização operária.

O trabalhador, tomado isoladamente como mercadoria e fator de produção da mais-valia e do lucro, é o que importa. O trabalhador, enquanto coletivo e classe combatente pela sua efetiva participação no controle do processo de produção, com as consequências disto decorrentes, torna-se um inimigo mortal da "ordem", do "progresso" e da "paz-social".

Toda a história político-econômica e social recente — passando pelo modelo de substituição de importações e de internacionalização da economia, pelo Golpe de 64 e pela ditadura militar, pelas chamadas "abertura gradual e restrita" e "transição democrática", pelos sucessivos "Planos" (Cruzado, Bresser, Verão, Collor I e Collor II) etc. — acrescenta novos dados para a compreensão desse conflito entre capital e trabalho em nosso País. As contradições entre capital e trabalho se aguçam. Das cinzas da superexploração, do desemprego, do arrocho salarial, da repressão renascem e vão se articulando as organizações operárias. Inicialmente, movidas por razões estritamente corporativas. Aos poucos e sem desprezar os interesses imediatos, ampliam sua consciência do que constitui e explica a realidade que a todos envolve e dão nova configuração aos mecanismos de confronto. Na prática, derrubam as barreiras das leis antigreve e anticentrais sindicais e do arrocho salarial e estabelecem os parâmetros pelos quais se conduzem na luta, que desemboca em alguns ganhos relativos à democracia real, tanto no local de trabalho quanto nas relações sociais em geral, diversos deles consignados na nova Constituição de 1988. A polarização do 2º turno das eleições presidenciais de 1989 foi ilustrativa da ocorrência de mudanças bastante significativas em relação ao tema do trabalho e dos direitos da classe trabalhadora.

Os novos tempos não mais admitem o paternalismo, o providencialismo e o populismo, característicos do tratamento

dispensado ao trabalho e aos trabalhadores no Brasil desde os anos 1930. A crise atual coloca, sob muitos aspectos, o capital numa situação histórica nova, que lhe exige novas estratégias. A recessão, a pretexto de única saída para o combate à inflação — provocada pelo modelo de desenvolvimento concentrador, promovido pelas forças dominantes em seu próprio benefício —, é uma amostra dessa nova estratégia.

Novas contradições se põem para o trabalho e, portanto, novas estratégias se impõem aos trabalhadores e às suas organizações, visando superar os patamares insuportáveis a que foram alçados os índices de miséria, de espoliação do trabalho, de negação dos mínimos direitos de cidadania. A educação pública de qualidade é um dentre tantos. É hora de compreender-se o significado desse espaço de contradições e de luta no interior do Estado capitalista no Brasil.

Como a escola capitalista em nosso País tem acolhido, na sua organização político-administrativa e prático-pedagógica, o trabalho e o trabalhador? O trabalho, como realidade abstrata, ahistórica; o trabalhador, como cidadão de segunda categoria. Isto é, a escola acolhe, na prática, a tradução de conceitos de que estão profundamente impregnadas a cultura dominante e a popular ideologizada, no Brasil.

Mesmo que se entenda a escola como um "subsistema social", com relativa autonomia e lógica própria — derivadas de suas funções específicas, portanto, eventual e parcialmente imune às conjunturas específicas das relações de produção dominantes nas diferentes épocas—, a marca ideológica característica da pequena burguesia, que é "o horror ao trabalho manual e sobretudo ao trabalho na fábrica", traduz-se, na escola, pelo desprezo ao moderno conceito de trabalho, pela discriminação aos filhos dos trabalhadores e aos próprios trabalhadores. No dizer de Lettieri, é esta separação histórica da escola em relação ao mundo da produção que a mantém em crônico estado de crise (In: GORZ, 1980, p.202).

A discriminação do trabalhador e a separação da escola em relação ao mundo do trabalho são revelados inegavelmente ao

analisar-se qualquer aspecto da organização político-administrativa e das atividades escolares: direção, conselhos de escola e de classes, localização das escolas, suas condições físicas e materiais, qualificação e rotatividade da direção e do corpo docente, conteúdos curriculares e programáticos, normas disciplinares e formas de avaliação, distribuição de vagas por períodos etc. Isto sem se falar da indisfarçável "expulsão" de que são vítimas os trabalhadores ou filhos de trabalhadores, no conhecido processo de seletividade escolar.

Do ponto de vista histórico, a tradução, no discurso e na prática da escola capitalista, do distanciamento entre educação e trabalho foi assumindo, entre nós, diferentes formas. No capitalismo concorrencial, quando poucos filhos de trabalhadores frequentavam a escola, eram-lhes destinados os saberes práticos, o ler, o escrever e o contar, garantia de sobrevivência e de qualificação mínima para o trabalho produtivo. Na fase monopolista do capital, quando maiores contingentes de trabalhadores chegaram à escola, a qualidade do ensino se deteriora, reduzindo-se, na melhor das hipóteses, a um ensino profissional de baixo nível.

Um fato é irrefutável: a burguesia, por interesses de várias naturezas, num primeiro momento, e, por pressão das massas, em seguida, absorveu na escola básica um número cada vez maior de trabalhadores, mas, por razões de ordem econômica e política, foi se desinteressando quanto ao nível de sua qualificação. No ideário e no discurso correntes, tanto no interior como fora da escola, atribui-se frequentemente a deterioração da qualidade do ensino à presença cada vez maior de trabalhadores na escola. Faz-se referência aos alunos trabalhadores em termos de alunos "cansados", "sem interesse", "sem responsabilidade",[3] o que não leva em conta que a maioria deles responde pela própria

[3] Cf. Célia P. de Carvalho, Período Noturno da Escola Pública: educação do jovem e do adulto trabalhador? Congresso Estadual de Educação — Subsídios, (2 a 5 de abril de 1991), S. Paulo, Publ. da APEDESP e AFUSE. p. 6-7.

sobrevivência e, muitas vezes, da de suas famílias, e que a escola noturna ainda é vista por eles como um fio de esperança para saírem da situação em que se encontram. A dupla jornada de trabalho (na empresa e na escola), a incompatibilidade entre os tempos de trabalho e de estudo, o trabalho desqualificado, os salários aviltados, a insegurança ocupacional, a falta de condições de estudo a domicílio, a ausência de perspectivas de emprego melhor, o espectro do desemprego e o próprio desemprego, as consequências pauperizantes e desmobilizadoras da recessão, enfim, as necessidades objetivas dos jovens trabalhadores, ainda não se constituem em razões para explicar a crise de qualidade e também não conseguiram sensibilizar os responsáveis pela escola pública para mudanças profundas e radicais.

O desconhecimento e a discriminação flagrantes dos interesses da classe trabalhadora na escola e em especial na escola noturna revelam-se, igualmente, na ausência de representatividade real dos trabalhadores, por exemplo, em qualquer das instâncias normativo-executivas, colegiadas ou não, da estrutura escolar. Ignorando o trabalho moderno (na teoria e na prática), ocorre, em todos os sentidos, também a ignorância e o desprezo, por parte da escola, por tudo o que signifique cultura geral e técnica que interesse de fato às lutas dos trabalhadores. A estrutura e os conteúdos curriculares continuam sendo concebidos e organizados para não-trabalhadores ou como se a presença de trabalhadores ou pré-trabalhadores na escola fosse algo esporádico e ocorresse apenas como forma de os trabalhadores adquirirem os conhecimentos pensados e adequados para as classes média e dominante.

Encontra-se aí a razão fundamental dos sucessivos fracassos de iniciativas oficiais de reformulação do ensino noturno no Estado de São Paulo, por exemplo, que, nos últimos quatro a cinco anos, elaborou diversas propostas de modificação da estrutura e das condições de funcionamento do ensino noturno nesse período. Poucas dessas alternativas foram implementadas e ainda, ao que tudo indica, com diminuta repercussão na qualidade do ensino. Como diz Célia P. de Carvalho, não há até agora um projeto que

"concretize o objetivo fundamental de examinar as possíveis trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública" (1991, p.7), apesar de 35 % das matrículas do 1º grau e 67% do 2º grau situarem-se nesse período e 85% dessa clientela trabalhar e estudar numa dupla jornada de trabalho, que nem a escola e nem a sociedade reconhecem de forma objetiva e consequente.

Destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola

Buscar as raízes históricas dessa destinação escolar, marcadamente de classe e de discriminação do trabalho e dos trabalhadores, é remontar à Grécia de *A República* de Platão, à formação dos funcionários públicos no Império Romano, e fazer uma parada obrigatória nesse percurso para considerar as propostas igualitário-cristãs e práticas de Comênius em sua *Didática Magna* (1630). Esse reformador propugnava por uma instrução pública igualitária para todos, à custa do Estado, que nascia (renascia) das brumas da Idade Média, para tornar-se o Leviatã dos séculos vindouros. Comênius contribuiu para explicar as origens de uma escola de classe (a burguesa, classe universal naquele momento). Quanto ao "horror" ao trabalho, firmou-se certamente como consequência da Contrarreforma católica, que se impôs duradouramente nos países latinos dos Velho e Novo Continentes.

Como escola de classe, a escola capitalista aparece na clássica obra de Adam Smith, *A Riqueza das Nações* (1776). É concebida como escola onde os trabalhadores, em especial os manuais, devem aprender conhecimentos básicos de ordem geral, de extrema utilidade para as manufaturas e indústrias nascentes, mas principalmente onde devem adquirir a disciplina e as atitudes necessárias ao trabalho coletivo, onde se habilitem a resistir às ideias de sedição contra o poder e o *status quo* dominantes. Era também pensada como uma escola compensatória, destinada a contribuir para superar algumas das péssimas consequências da divisão e

especialização do trabalho, que o filósofo economista, apesar de apologista do novo modo de produção, reconhecia com admirável clarividência. Mas era uma escola profundamente burguesa (não podia ser de outra forma), para conformar os trabalhadores da classe nascente às necessidades da classe já então dominante.

Um marco na constituição da escola da classe capitalista é, sem dúvida, o que ocorre no contexto da revolução francesa, quando suas numerosas propostas, ora avançadas, ora retrógadas, sucumbem finalmente à contrarrevolução conservadora que impõe o modelo educacional napoleônico, centralizador e autoritário. Os limites impostos ao acesso ao conhecimento por parte dos trabalhadores, numa das propostas mais progressistas da época, a de Condorcet, antecipa o que viria a ocorrer no século XIX, na chamada Restauração, quando nem mesmo a laicidade (ao lado da universidade, gratuidade e estatalidade) do ensino foi respeitada: às vésperas dos eventos da Comuna de Paris ou da Guerra Franco-Prussiana, a educação pública francesa encontrava-se novamente sob o controle do "exército de sotaina" e tinha todas as características de uma escola que apenas suportava a presença do proletariado entre os filhos da burguesia e da pequena-burguesia. A não ser a luta da Internacional Socialista, dos pioneiros que pensaram a unidade entre instrução e trabalho, dentre os quais se destacaram Marx e Engels, com algumas propostas tornadas clássicas, a escola burguesa negava, na prática, as próprias promessas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática). As lutas históricas dos trabalhadores em defesa da escola pública, a começar pelos esforços realizados pela Comuna de Paris, passando pela Revolução Russa e por diversas experiências de governos democráticos e populares, especialmente em países capitalistas centrais, contribuíram, se não para aproximar as estruturas e os conteúdos escolares da realidade do trabalho, ao menos, nesses países e continentes, para garantir a universalidade e a gratuidade do ensino até os 16 ou 17 anos.

No entanto, a experiência universal nos países capitalistas demonstra que a escola tem sido e continua sendo um fator que

contribui para a hegemonia burguesa. Antes, porque grande parte do saber, produzido pelo trabalho coletivo dos trabalhadores e apropriado pela classe proprietária dos meios de produção, sequer chega à escola ou a ela chega atrasado e obsoleto; depois porque a desigual distribuição desse saber favorece claramente as crianças da classe dominante.

As funções atribuídas à escola por M.F. Enguita e H.M. Levin, em recente artigo (1990), embora pensadas para o contexto europeu, aplicam-se adequadamente ao que ocorre em nosso País:

> De um lado, a escola deve contribuir para a reprodução, no que lhe concerne, da força de trabalho requerida pela produção e estrutura social desigual criada em torno desta. De outro, a escola deve legitimar ideologicamente este resultado, apresentando-se como um mecanismo perfeitamente meritocrático de seleção e destinação dos indivíduos para as diferentes posições sociais, reconciliando cada um com sua sorte e com seu destino. (p.96)

Essas funções realizar-se-iam pela submissão das crianças e jovens a relações sociais no interior da escola, que reproduzem com bastante perfeição as relações sociais do processo de trabalho característico do capitalismo. Aprendem a submeter-se a formas impessoais de autoridade, a seguir rotinas organizativas, a aceitar critérios de avaliação alheios, a enfrentar relações de competição interindividual, a deixar que outros decidam sobre o objeto e o processo de seu trabalho, a colocar suas capacidades a serviço de uma vontade situada acima das suas próprias vontades etc.

Os trabalhadores também são vítimas do tratamento supostamente igual, dispensado a todos os alunos, e que lhes asseguraria as mesmas possibilidades de êxito, "na medida em que este dependeria essencialmente das capacidades pessoais e do esforço individual" (1990, p.96). Com outras palavras, R. Dale (1988, p.29) dizia algo similar, ao afirmar que à escola capitalista cabe: "Fortalecer o processo de acumulação do capital, contribuir para o fornecimento de um contexto social favorável à

acumulação do capital e legitimar de alguma forma o modo dominante de produção".

A primeira dessas funções — "promover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades" — deixa a cada dia de ser uma questão que preocupa os donos dos meios de produção, tanto nos países avançados como no Brasil, dadas as características da moderna divisão do trabalho e a consequente desqualificação da maioria dos trabalhadores.

No plano ideológico-político, a segunda função é de interesse muito mais atual e imediato para o capital, à medida que cresçam, na chamada democracia liberal-burguesa, as possibilidades de livre expressão e livre pressão dos jovens trabalhadores sobre o mercado de trabalho. Na verdade, se isso ocorrer, interessaria ao capital livrar-se dessa pressão: os jovens na escola — deixando de perturbar o contexto social favorável à acumulação do capital e ainda expostos a formas de socialização compatíveis com a manutenção daquele contexto — poderão ser uma importante moeda de troca, nas mãos da classe proprietária, no pacto social a ser "negociado" com os trabalhadores.

E, entretanto, é na terceira função, a de legitimar o modo dominante de produção, isto é, no terreno da hegemonia, que parece verificar-se o maior interesse do capital em relação à escola, hegemonia que, na direção gramsciana, se define como sendo:

> ...o predomínio obtido pelo consentimento antes que pela força de uma classe ou grupo sobre outras classes; e é obtida através das variadas formas pelas quais a sociedade civil opera para soldar, direta ou indiretamente, as estruturas cognitivas e afetivas pelas quais os homens percebem e avaliam a realidade social. (FEMIA, *apud* DALE, 1988, p.30)

No caso brasileiro, em especial, a função escolar legitimadora do modo dominante de produção parece acontecer, sob alguns aspectos, de forma bastante diversa do que ocorre nos países que

tornaram efetivas a universalização e a gratuidade escolares por 10 a 12 anos. As condições de nosso desenvolvimento econômico-político e cultural fizeram da escola uma instituição claramente reforçadora da hegemonia burguesa: primeiro, pelo mecanismo da exclusão que ainda hoje afeta 20% da população, impedida de entrar na escola; segundo, pelo acesso precário e expulsão precoce de 50% dos seus alunos antes de completados dois anos de escolarização; e, terceiro, pela própria qualidade do ensino destinado aos alunos trabalhadores, particularmente aos mais necessitados, que frequentam o período noturno. De modo análogo ao que a ideologia dominante oferece como explicação para o sucesso ou insucesso no mercado de trabalho, o não-acesso à escola, a expulsão precoce e a desqualificação do saber adquirido são atribuídos à responsabilidade individual de cada criança, de cada adolescente ou de suas famílias.

Democratização escolar e qualidade do ensino noturno

A democratização da escola pressupõe (e deve poder contribuir para) a democratização real, econômica e política da sociedade. Esta é uma lição ensinada pela história, por mais que se considere a escola como um aparelho superestrutural, tradicionalmente distanciado do mundo do trabalho e imune aos impactos imediatos das mudanças nas relações de produção, isto tanto por sua origem quanto por sua relativa autonomia específica.[4]

O grande desafio do estudo-diagnóstico que empreendemos foi buscar a concretude do conceito de qualidade da prática educativo-escolar dos alunos trabalhadores ou pré-trabalhadores. Afirmamos como pressuposto da democratização escolar não tanto o acesso universal dos trabalhadores à escola nem sua permanência

[4] A respeito desta última ideia, Cf. Mario A. Manacorda, *Marx y Ia pedagogia de miestro tiempo*. Guerrero (México), USPUAG, s/d, p. 9-10 e 125-135; Ramon Peña Castro, *A escola como (re)produtora do saber*. S. Carlos/UFSCar, 1988a, (texto mimeografado), p.9 e ss. e Mariano F. Enguita. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. P. Alegre, Artes Médicas, 1989. p.231 e ss.

na escola até o fim do lº ou do 2º grau (por mais que isso seja indispensável), mas o funcionamento dessa instituição em moldes a responder adequadamente às demandas que os trabalhadores, como indivíduos e como classe, lhe fazem cada vez mais diante das exigências postas por sua inserção no mundo do trabalho.

No curso dessa investigação reforçamos nossa convicção de que o que ocorre na escola depende muito menos da ação individual ou de grupos no interior da própria escola do que de um conjunto de fatores que transcendem em muito o âmbito escolar. Neste sentido, cabe enfatizar o peso que o modelo econômico extremamente concentrador vigente e as condições e relações de trabalho de 2/3 dos trabalhadores brasileiros exercem sobre as possibilidades de acesso e frequência destes à escola e de seu eventual proveito das atividades escolares. Os dados recolhidos sobre rendimento, repetência e evasão escolar no ensino noturno de São Carlos e do Estado de São Paulo são uma demonstração irrefutável do que acabamos de afirmar. O aumento de 27% para 48 % no índice de evasão escolar ("auto reprovação" antecipada) nas 5as séries noturnas, no período de 1981 a 1986, no Estado de São Paulo, se correlacionado com as consequências da recessão econômica desse período, especialmente sobre o valor médio dos ganhos do assalariado paulista, dificilmente admitiria outra explicação que não a do fator socioeconômico pesando prioritariamente sobre o que ocorre na escola dos trabalhadores.

Essa constatação — que reforça tantos estudos já conhecidos, mas que deve ser continuamente relembrada para não cairmos em utopias ou idealismos estéreis e reforçadores do *status quo* — revela algo mais. Nos quadros de um modelo econômico — que situa o Brasil, de acordo com relatórios do Banco Mundial de 1989 e da UNICEF de 1990, como o 1º colocado quanto ao Produto Nacional Bruto, entre 131 países pesquisados, mas, ao mesmo tempo, como o 6º colocado quanto aos maiores índices de evasão escolar, numa amostra de 112 países — mantém-se um sistema escolar cada vez mais invadido pelos trabalhadores, que, entretanto ostensivamente, os ignora e discrimina como tais. Se somarmos a

isso a indigência físico-material e científico-técnica da maioria das escolas noturnas e as condições de desvalorização do trabalho docente pelas políticas oficiais de qualificação e sobretudo de remuneração salarial dos trabalhadores em educação, reforçaremos a conclusão de que a qualidade do ensino noturno para os trabalhadores é um sonho de realização ainda muito distante. Sem essa qualidade, a democratização da escola, mesmo que se multiplique por três o índice de acesso ou o tempo de frequência escolar, não será mais que uma falácia utilizável contra os interesses dos próprios trabalhadores e subalternos.

Quanto ao desconhecimento pela escola do ensino noturno do trabalho moderno e do trabalhador no aluno que bravamente teima em frequentá-la, sabe-se que, até a Revolução Burguesa, somente as classes proprietárias serviam-se, para sua formação, de instituições que, pela terminologia atual, se aproximavam do que denominamos escola. A escola do povo era a do ofício, era a escola do artesanato. Como diz Manacorda,

> ...durante milênios, a oposição não existiu entre escola e escola, entre escola e não-escola. Ou, para empregar uma expressão quase marxiana, a escola situa-se frente ao trabalho como não-trabalho, e o trabalho situa-se frente à escola como não-escola. (...) as classes produtoras [5] jamais conheceram, isto é, jamais existiu para elas um lugar que fosse exclusivo para as crianças e para os jovens. (s/d, p.127).

Da Revolução Francesa aos nossos dias, com raros momentos excepcionais, a escola visou garantir fundamentalmente a formação das elites e das classes médias, especialmente nos países periféricos.

Sempre que os trabalhadores, cada vez em maior número, forçam as portas da escola e tomam assento em seu interior, a

[5] Classes produtoras aqui é sinônimo de classes trabalhadoras. Na linguagem corrente, no Brasil, a denominação tem sido utilizada para denominar a categoria dos empresários, especialmente os grandes empresários nacionais e transnacionais.

resposta é a organização de sistemas duplos de ensino, como tão bem ilustra o caso francês exaustivamente demonstrado na literatura, ou têm sido a cristalização e a perpetuação das estruturas que sempre serviram a burguesia e a pequena burguesia, como é o caso brasileiro. A realidade tem sido muito mais grave para os interesses das camadas não-proprietárias e trabalhadoras, quando seus filhos são empurrados para o período vespertino (o matutino é reservado para os "melhores" alunos) e especialmente para o período noturno. Ali, a experiência de educação dos trabalhadores resume-se quase exclusivamente a aulas expositivas, em flagrante descaso com o fato amplamente reconhecido pelo corpo docente e pela administração escolar de que o cansaço e o sono são a marca mais saliente do alunado desse período.

Nem a "positividade" do trabalho, nem o fato de o estudo ser uma forma específica de trabalho e nem, tampouco, o fato de os trabalhadores, apesar de tudo, ainda procurarem a escola têm sido suficientes para animar propostas de mudança nas estruturas, nos currículos, no calendário e nos conteúdos que contribuam para a formação do homem onilateral, polivalente e contemporâneo de seu tempo.

Qualificação, desqualificação, requalificação e os novos desafios para a escola dos trabalhadores

Dadas as premissas que fundamentaram nosso estudo/diagnóstico, algumas considerações merecem ser feitas sobre mudanças no processo e nas relações de produção atuais. Mais do que novos registros ou explicações — obra de especialistas —, observemos algumas interpretações desse campo extremamente polêmico, com suas possíveis consequências sobre a qualificação/desqualificação/requalificação do trabalho e do trabalhador. Uma adequada compreensão desta temática constitui-se num dos pontos de partida fundamentais para se pensar na organização da escola dos trabalhadores.

O recente artigo de Vanilda Paiva, "Produção e Qualificação para o Trabalho" (In: FRANCO/ZIBAS, 1990, p.95-122), possui o mérito de rastrear um conjunto significativo de estudos e pesquisas, no âmbito da sociologia do trabalho e da sociologia da educação, nos países de industrialização avançada, sobre:

> 1) as condições concretas do trabalho nas unidades produtivas e as transformações ocorridas na tecnologia empregada e suas consequências sobre o trabalho; 2) a maior ou menor necessidade de qualificação da força de trabalho diante do processo de mecanização e automação. (p.97)

Após um quadro esquemático das quatro principais teses relativas à questão da qualificação da força de trabalho (desqualificação; requalificação; polarização das qualificações; qualificação absoluta e desqualificação relativa) e após a apresentação de uma elucidativa síntese das pesquisas e estudos que sustentam algumas teses, Paiva conclui que:

> ...parte da discussão à respeito das tendências gerais desencadeadas pela rapidez e características da mudança tecnológica está encerrada. Concretamente está eliminada a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho, defendida por Braverman e muitos outros. E esta é uma conclusão a que somente as pesquisas dos anos 80 puderam chegar. (...) As demais teses continuam na ordem do dia. (*Idem*, p. 110-111)

Importa ressaltar, antes de tudo, a extrema heterogeneidade tanto dessas mudanças quanto das interpretações a respeito delas e de suas decorrências para a educação/formação dos trabalhadores.

Por outro lado, deve-se registrar que para outros autores, alguns deles também pesquisando a realidade em foco nos anos 1980, a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho não estaria eliminada. Ao contrário, estaria acentuando-se de forma crescente.

Tomando o termo qualificação como equivalente em nível ou grau de complexidade do trabalho, que não pode ser facilmente medida, mas que seria passível de estimação, Enguita (1989, p.232) afirma:

> Apesar destas dificuldades, existe já uma notável abundância de pesquisas de todo gênero cujo denominador comum é ter mostrado que, contrariamente à crença comum, se houve de fato uma tendência geral ao longo do século, esta foi a degradação do trabalho (Bright, 1958; Braverman, 1974; Freyssenet, 1977; uma ampla revisão é feita por Spenner, 1985). (...) É preciso acrescentar, entretanto, que a irrupção das chamadas novas tecnologias não só transformou o panorama, mas parece ter propiciado uma intensificação da tendência, dada sua capacidade para manejar e processar informação, tornando assim desnecessário que o façam os trabalhadores. (CAREY, 1981; SILVESTRI, LUCASIEWICZ e EINSTEIN, 1983; LEONTIEF e DUCHIN, 1986; LEVIN e RUMBERGER, 1988).

Acrescenta, em seguida

> Sem necessidade de entrar aqui neste debate, é suficiente sublinhar que mesmo as visões mais otimistas não vão além da hipótese de que vão aparecer novos empregos qualificados ou do argumento de que alguns empregos tomam-se desqualificados, mas outros sobrequalifiçados (coisa de que ninguém duvida, mas a questão é em que proporções se combinam os dois subtipos de evolução e não há muitas dúvidas de que a primeira domina sobre a segunda).

O que reconhece o autor é que houve, de fato, nos países industrializados, uma inequívoca evolução na qualificação dos trabalhadores e que, como consequência, correm em paralelo e com sentidos opostos

> ...a desqualificação do trabalho é uma crescente qualificação dos trabalhadores. Jovens que saem da escola com uma formação cada vez mais elevada veem-se obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não simplesmente embrutecedores. As

> capacidades adquiridas na educação formal — por outros meios — não podem ser aplicados nos postos de trabalho que foram divididos, fragmentados, rotinizados e desprovidos de autonomia. As esperanças traduzem-se em frustrações. (*Idem*, p.233-234)

No que concerne ainda à qualificação da força de trabalho, o processo de produção capitalista apresenta, para o autor, perspectivas contraditórias:

> Por um lado tende à sua desqualificação, já que esta diminui seu custo e assenta as bases de seu melhor controle; por outro, requer uma formação multilateral que permita ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os. (*Idem*, 1989, p.230)

A versatilidade no trabalho é universalmente aceita. As transformações conduzem a mudanças tanto nas características dos postos de trabalho como na sua substituição. A ocupação de um posto de trabalho já não tem caráter permanente. As contratações tendem a ser temporárias. Dada a mobilidade ocupacional, cada trabalhador ocupará durante sua vida cada vez mais postos de trabalho, entremeados por frequentes períodos de desemprego. As trocas serão de empresas, de ramo e de setor. Ramón P. Castro, ao analisar a relação entre tecnologia e trabalho (1988b, p. 11 -12), assinala que a forma "capital" das novas tecnologias implica, por um lado, a separação entre trabalho físico e intelectual, e, por outro,

> ...uma tendência permanente à desqualificação do trabalho maquinizado e outra tendência à requalificação seletiva do pessoal que programa, regula e decide o que, como e quanto produzir. (...) A relação tecnologia/trabalho apresenta um outro aspecto, o da relação trabalho/ensino. A dualidade implícita no processo de adaptação dos trabalhadores aos novos meios de trabalho (mecânicos, elétricos, eletrônicos, robóticos etc), isto é a dupla tendência à desqualificação e à polivalência (polivalência exigida dos próprios desqualificados) coloca a necessidade objetiva de uma instrução mínima adequada.

Analisando as várias concepções de qualificação/ desqualificação, o autor lembra que:

> Para alguns, Marx teria exagerado a tendência à desqualificação. Para outros, pelo contrário, a sua previsão serve de modelo para representar os efeitos do avanço tecnológico, em termos de desqualificação massiva (Braverman). Para os terceiros (Suzanne de Brunhoff e outros), as tendências à desqualificação e à requalificação configuram um quadro ou processo complexo, cuja análise não pode esquecer o caráter de classe da divisão técnica do trabalho. (*Idem*, p. 12)

Referindo-se às capacidades humanas requeridas pelo trabalho decorrente da adoção de novas tecnologias, o autor conclui que:

> ...os trabalhadores ligados aos processos modernos são "intercambiáveis", facilmente substituíveis devido à simplificação do seu conhecimento profissional, o que significa necessariamente desqualificação, significa polivalência. O caráter polivalente das capacidades reunidas por estes trabalhadores é como o reverso da desqualificação das funções segmentadas. A desqualificação do trabalho em "migalhas" implica em simplificação (outros dizem banalização) das competências exigidas para realizá-lo, o que não equivale à ausência de competências gerais exigidas ao operário de processo. (...) A proliferação de competências simplificadas dá-se junto com a elitização de funções de alta qualificação, (...). É a forma em que se reproduz hoje a dicotomia entre conceber/dirigir e executar/obedecer. (*Idem*, 1989, p.7)

Essas múltiplas e extensas citações confirmam a complexidade da questão e, ao mesmo tempo, revelam importantes polêmicas no campo especializado, onde ainda é pouco significativo o número de pontos de acordo geral. Para encerrar, uma última reflexão de Claus Offe (1990, p.17-18). Suas observações, se não vêm em apoio à opinião de Enguita, por exemplo, e de autores por ele citados em defesa da tese da desqualificação tendencial do trabalho e da força de trabalho, lançam fundadas dúvidas em relação à suposição de uma elevação geral da qualificação:

> O fato de que nos anos 60, na República Federal da Alemanha, os problemas surgidos no mercado de trabalho puderam ser minorados não através da qualificação da força de trabalho nacional, mas através da importação rápida de força de trabalho estrangeira com pouca qualificação, oferece argumento para que levantemos novas dúvidas sobre a suposição de uma elevação geral da qualificação. Além disso, verificou-se que o nível de qualificação exigido num setor, num ramo ou numa fábrica depende apenas de modo muito frouxo do nível realizado de progresso tecnológico nessas unidades de produção e de seu equipamento concreto em capital fixo. (ver BAETHGE et al., 1973, p, 73)

Diante da multiplicidade de interpretações do que ocorre em relação à qualificação e à desqualificação dos postos e da força de trabalho, em consequência das mudanças que se efetivam nas relações de produção e das novas relações tecnologia/trabalho, no capitalismo em geral e no contexto dos países desenvolvidos, resta perguntar-se sobre o que e como ocorrem essas mudanças e com quais consequências em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (extremamente desigual) como o Brasil.

Autores acreditam que as conclusões dos pesquisadores válidas para os países industrialmente avançados encontrariam eco em países periféricos, como o Brasil, dada a recente passagem deste por processos de industrialização relativamente acelerada e de internacionalização de sua economia, acompanhados de forte penetração da microeletrônica e da informática nos mais variados setores. (PAIVA, 1990, p. 106)

A ausência de estudos empíricos aprofundados sobre o tema, no Brasil, não permite, entretanto, senão levantar hipóteses à espera de eventual comprovação. Neste estudo-diagnóstico, deu-se prioridade a uma hipótese de trabalho que, de modo geral, pode ser entendida nos marcos da tese da polarização das qualificações, isto é, trabalhou-se com a hipótese de uma generalizada desqualificação do trabalho, combinada com uma restrita qualificação. Isto não exclui as diferentes formas de requalificação, seja por mudanças nos

postos de trabalho, seja por sua extinção. Especialmente nos anos 1980 e nesses 16 a 17 meses dos 1990, quando a recessão combinou-se com altas taxas de inflação, a hipótese que serviu de diretriz para este estudo teve e tem altas chances de ser verificada, preferencialmente a outras acima referidas.

A constatação quase unânime entre os pesquisadores e estudiosos de uma alta taxa de desemprego ou de extinção de postos de trabalho, tanto em países avançados como em desenvolvimento no curso da próxima década, parece corroborar, no caso específico do Brasil, essa escolha.

Quanto a essa realidade, que hoje atinge cruamente milhões de trabalhadores brasileiros, lembremo-nos do alerta que faz Adam Schaff, em sua recente obra, *A Sociedade Informática*. Embora dizendo falar de futurologia sócio-política (próximos 20 ou 30 anos), afirma:

> O primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é o de como assegurar a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automação e da robotização da produção de serviços. (1990, p.27)

O autor prevê dificuldades para os países industrializados e uma situação extremamente grave, "quando não inteiramente trágica", para os países subdesenvolvidos.

A nova revolução (da informática ou da microeletrõnica) reduziria de forma significativa a demanda de trabalho humano (esta ideia é decorrente em grande número das pesquisas arroladas por Paiva e Offe em seus artigos acima referidos). Citando empresários japoneses e uma instituição científica estatal canadense, Schaff chama a atenção para os índices de perda de emprego que deverão ocorrer no Canadá e em empresas do Japão, em consequência da automação. Esses índices vão de 25 % para o Canadá a 100 % para as empresas japonesas até o final do século. Nos EUA, nesse mesmo período, perderiam emprego um total de

35 milhões de trabalhadores. Em Nova York, um terço das pessoas já não encontra emprego e, em Chicago, esta situação atinge metade da população trabalhadora. E a situação dos negros é mais dramática.[6]

Na nova sociedade, a ciência assumirá cada vez mais o papel de força produtiva. O que será do trabalho? O que será das classes sociais, em especial da classe trabalhadora? Que mudanças sofrerão as noções de trabalho e de classe social? Eis algumas questões colocadas por Schaff.

É hora de se perguntar, retomando o sentido mais amplo deste estudo: quais os desafios que as transformações do mundo do trabalho estão lançando em direção à escola real ou ideal dos trabalhadores? Que novas exigências se impõem aos trabalhadores em termos: de uma cultura geral filosófica e científico-técnica; da compreensão dos princípios gerais que fundamentam a produção moderna; do domínio de saberes relativos ao mundo do trabalho; da capacidade de comunicação, organização e tomada de decisões; da habilitação intelectual e estética e do desenvolvimento de suas potencialidades individuais, enquanto jovens e adolescentes?

Novamente a resposta a essas questões exige que não se perca de vista a realidade política, social, econômica e cultural do País, além do perfil do sistema educacional brasileiro, em especial o destino à classe trabalhadora.

Este é um corolário específico daquela realidade. Dizendo de outro modo, a situação da classe trabalhadora, com todos os seus dramas e desventuras, espelha-se na situação do sistema escolar que lhe é destinado, mormente na do ensino noturno. O atraso em

---

[6] As mudanças tecnológicas ainda não mostraram todo o seu alcance. Muitas previsões sobre os impactos sociais indicam que no início do século XXI a produção total dos países industrializados será responsabilidade de apenas uns 10% da população ativa. Daqui a uma década — segundo o estudo de uma Central Sindical Europeia (Gorz, 1988: 147), a população ativa estará dividida em três segmentos: 25% trabalhadores permanentes, protegidos e com altos salários, 25% trabalhadores periféricos, com empregos precários, baixos salários e 50% desempregados, semidesempregados e excluídos. (CASTRO, 1989: 4)

que se encontra o trabalhador brasileiro em termos de direitos político-sócio-econômicos e culturais reflete-se na realidade desse ensino. Todos os índices e indicadores que caracterizam a pobreza e a miséria de mais de 2/3 da população da 9ª ou 10ª economia do mundo capitalista têm correspondência nos índices de acesso, permanência, evasão, reprovação, assincronia série-unidade, absenteísmo, inadequação curricular, arrocho salarial dos docentes, discriminação do aluno-trabalhador, carência de recursos físicos, materiais e didáticos etc., que compõem o quadro de sombras do ensino destinado prioritária e quase exclusivamente aos trabalhadores e filhos de trabalhadores.

Acrescentem-se aos nossos perversos indicadores socioeconômicos a inflação, a recessão e as mudanças na economia que tendem a requerer menos trabalho assalariado e menor qualificação para a maior parte dos assalariados e teremos um pano de fundo ainda esgarçado dos desafios que se põem para a construção da escola — com qualidade — dos trabalhadores.

Sabemos, por outro lado, que a democratização da escola (aí incluída a questão da qualidade), como a democratização da sociedade — política sobretudo econômico-social—, mais do que invenção, promessa ou concessão das classes dominantes, serão sempre conquistas de pressões populares.

Apenas para exemplificar, no caso brasileiro, o ensino noturno, regular, supletivo ou de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos existe, antes de tudo, porque a realidade socioeconômica continua impondo aos filhos dos trabalhadores o seu ingresso cada dia mais precoce no mundo do trabalho. O ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a do trabalho e a do estudo. Por outro lado, o ensino noturno somente existe por ser fruto de lutas históricas dos próprios trabalhadores. Conquista precária como precário é o emprego, o salário, a saúde, a moradia e a vida dos que o frequentam e muito mais dos que não puderam a ele ter acesso ou nele permanecer. Para um número razoável de

adolescentes (que poderia frequentá-lo durante o dia), é consequência da incapacidade do poder público de expandir a rede física escolar. Este fato soma-se às práticas pedagógicas discriminatórias da própria escola contra os alunos "fracos" para empurrá-los ao ensino noturno, após considerá-los incômodos até para o período da tarde.

Se esta conquista dos trabalhadores se revela hoje uma calamidade, não é culpa dos trabalhadores em geral e nem mesmo, fundamentalmente, dos trabalhadores em educação que se ocupam do ensino noturno: basicamente é um dos resultados da ausência de democracia real em todos os níveis e do próprio modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas implementado no País. Apesar da precariedade inaceitável da organização escolar e da baixa qualidade do ensino noturno, e dos imensos obstáculos que dificultam o acesso a ele — o cansaço, a distância, a fome, a insegurança etc. — os jovens e adultos trabalhadores obstinadamente insistem em frequentá-lo.

A necessidade e a vontade dos trabalhadores contrastam com a falácia das garantias legais da gratuidade universal e da igualdade de acesso, permanência e aproveitamento escolar: a grande maioria dos adolescentes e adultos trabalhadores necessitados da educação fundamental permanece proibida de entrar na escola ou de nela permanecer. Entretanto,

> Esse enorme contingente de indivíduos aos quais o direito à instrução foi sistematicamente negado, ao longo de toda a história, tem reivindicado o pleno exercício da cidadania, exercitando-a de forma cada vez mais ativa, através da crescente participação nos movimentos sociais e políticos. Este é talvez o maior testemunho de que a educação é um processo social mais amplo e que muitas das experiências educativas de vastos setores das classes trabalhadoras passam ao largo das experiências propiciadas na instituição escolar, isto é, desenvolvem-se no próprio processo de trabalho, nos movimentos sociais, nas demais instituições da sociedade (associações, sindicatos, partidos etc.). (MANFREDI, SGUISSARDI e SIQUEIRA, 1989, p.3)

Revelando o quanto a realidade social é contraditória e o quanto a questão educacional depende da capacidade de luta dos próprios trabalhadores, foi na escassez de vagas, na propriedade do ensino e na insuficiência da escola pública em atender suas demandas que grupos populares foram buscar estímulo para projetos educativos concebidos e mantidos por eles próprios junto a igrejas, comunidades eclesiais de base, associações comunitárias, sindicatos, partidos etc.

> Forjou-se assim uma "rede" paralela de projetos de educação popular, contemplando a alfabetização de jovens e adultos, creches comunitárias, educação para o trabalho, educação sindical e política, educação para a saúde, e toda uma gama variada de práticas educativas relacionadas direta ou indiretamente aos movimentos sociais rurais e urbanos. (*Ibidem*)

Ao mesmo tempo em que a educação tem contribuído para a acumulação, para a reprodução das relações capitalistas dominantes e para a legitimação da hegemonia de classe, a escola tem sido, às vezes, e deverá sê-lo cada vez mais, um instrumento na luta pela emancipação e hegemonia da classe trabalhadora.

Particularmente, quanto às consequências das mudanças no processo de produção ou no mundo do trabalho, vale ressaltar entre outras: a) a incorporação crescente da ciência no processo produtivo; b) a constituição de complexas hierarquias, cujas relações de poder são de difícil captação; c) a desqualificação crescente e a extinção/substituição dos postos de trabalho, por um lado, e a requalificação e a polivalência, de outro.

Ao mesmo tempo em que essas profundas mudanças são introduzidas de forma crescente e acelerada nas relações socioprodutivas, ao lado da desqualificação do trabalho, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações baseadas em capacidades lógico-analíticas, capacidades mais globais para desenvolver um número variado de funções, capacidades e conhecimentos sobre lógica social e política, que governam a

produção e a sociedade como um todo (ARROYO, 1990, p.15). Além disso, os trabalhadores, não individualmente, coletivamente, avançam na consciência de seu poder de classe sobre os impactos da ciência e da tecnologia na produção e na própria sociedade e se posicionam cada vez mais de forma coletiva e resoluta sobre essa realidade. (*Idem*, p.13)

Em recente estudo sobre a definição do estatuto pedagógico do ensino de 2º grau (1991, p. 5-6), Paolo Nosella reforça este tema, sublinhando que a automatização da produção e a moderna tecnologia, ao lado da desqualificação dos trabalhadores, criam novos ofícios e exigem novas qualificações. Entretanto afirma que se os trabalhadores não quiserem simplesmente se adaptar a eles (preparação para o "mercado de trabalho" versus preparação para o "mundo do trabalho"), mas assumir sua direção, deles se exige:

> ...iniciativa e criatividade, capacidade de trabalhar cooperativamente em grupo, habilidade para a formação mútua no próprio local de trabalho, competência para avaliar o produto de seu trabalho e para tomar medidas visando melhorar sua qualidade e domínio de técnicas de planejamento e organização do trabalho. (*Idem*, p.5)

Este conjunto de mudanças tem repercussão no surgimento de novos saberes para todos os trabalhadores e não-trabalhadores. A escola, a educação escolar dos trabalhadores, já não pode reduzir-se ao ler, escrever e contar. Os novos saberes são mais abstratos, no sentido de que exigem uma habilidade de pensar mais abstrata.

Daí, a natureza politécnica da educação escolar, que deve contemplar "o estudo científico dos diferentes setores da produção ('princípios gerais e científicos de todos os processos de produção')" (NOGUEIRA, 1987, p. 113). A proposta de Marx, à qual a autora está se referindo, acrescentava ainda a aprendizagem de saberes-fazeres próprios dos diversos ramos industriais, isto é, o "manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais." M. F. Enguita refere-se à formação polivalente,

> ... que capacite para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto; que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas; que unifique, em definitivo, formação teórica e prática. (1988, p.51)

Independentemente das teses que se defenda diante da realidade das transformações pelas quais passa o mundo do trabalho, algumas exigências ou demandas para a escola destinada aos trabalhadores são cada vez mais consensuais entre os que se ocupam do estudo das relações trabalho-educação.

Considerando o conjunto dos trabalhadores, empregados ou vítimas do "desemprego estrutural", há unanimidade quanto a várias exigências em relação à sua educação no âmbito escolar, que se traduzem por múltiplas e, por vezes, equívocas expressões como "educação geral científico-técnica", "abrangente", "abstrata", "polivalente", "flexível", "capacidade de comunicação e de pensar estrategicamente" etc.

Diante do fato de que o conhecimento técnico relevante é normalmente obtido na prática do trabalho assalariado, autônomo ou de outras formas "alternativas" de produção e sobrevivência, da escola exigem-se cada vez mais aquelas habilitações que devem ser de sua quase exclusiva competência, como serviço público.

Relembrando Manacorda, cujo pensamento tem amiúde orientado nossos passos neste estudo, os operários modernos ou contemporâneos de sua época deveriam poder dominara técnica, a mecânica básica, os princípios fundamentais do processo produtivo, reivindicar direitos, participar da vida democrática etc.

Deveriam ser capazes de participar da luta pela reapropriação do saber sobre o processo de produção, que a divisão do trabalho e a desqualificação tendem a confiscar o trabalhador cada vez mais. Trata-se de capacidade de apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos — instrumentos indispensáveis

à sua própria emancipação. A nova cultura deve ser concebida como um "conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens." (1986, p.60).

A construção dessa escola, ao mesmo tempo em que se luta pela democratização da sociedade, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado com plena consciência de que as resistências de parte das classes dominantes serão inevitáveis. A burguesia sempre manteve o controle sobre o processo produtivo. Para tanto, o controle do conhecimento científico sempre foi um dos seus trunfos fundamentais. A não ser dentro dos limites de seu interesse, não permitirá que os trabalhadores se apropriem daquilo que para ela é uma mercadoria com crescente valor de troca no processo de produção atual. Diante disto, não existem muitas alternativas para os trabalhadores, especialmente para os trabalhadores na educação: impõe-se a luta articulada com as demais lutas dos trabalhadores por todos os direitos fundamentais da cidadania, pela mudança do modelo econômico concentrador, pela mudança e controle das condições e relações de trabalho etc. É nesta direção que aponta o alerta de Apple:

> Essas lutas locais nas escolas e agências do Estado precisam ser conectadas a lutas por justiça econômica e política levadas por outros grupos organizados, tais como trabalhadores nas fábricas e escritórios, mulheres que estão começando a se organizar em escritórios ou lojas, pais das minorias, e assim por diante. (1989, p.143, 145 e 183)

Os desafios para o ensino noturno estão postos e em aberto, mas seu enfrentamento e superação pressupõem a necessária e urgente superação do desconhecimento, pela escola, do *trabalho* e do *trabalhador* no aluno.

Referências

APPLE, M.W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. (Org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11-55: **A escola possível é possível?**

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., NOSELLA, P. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p.31-79.

ARROYO, M. G. **A universidade, o trabalhador e o ensino noturno**. Belo Horizonte: FAE: UFMG, 1990. (mimeo)

CARVALHO, C. P. de. Período noturno da escola pública: educação do jovem/adulto trabalhador? In: **CONGRESSO Estadual de Educação**: subsídios. São Paulo: APEOESP: AFUSE, 1991. p.6-7.

CASTRO, R. P. **A escola como reprodutora do saber**. São Carlos: UFSCar, 1988a. (mimeo).

CASTRO, R. P. **A questão do trabalho**. São Carlos: UFScar, 1988b. (mimeo)

CASTRO, R. P. **Formação de recursos humanos e organização no processo de trabalho**. São Carlos: UFScar, 1989. (mimeo)

DALE, R. A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 13-37, jan./jun. 1988.

ENGUITA, M. F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.13, n. 1, p.39-52, jan./jun. 1988.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F., LEVIN, H. M. Las reformas comprensivas en Europa y Ias nuevas formas de desegualdad educativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. l1, n.35, p .93-114, abr. 1990.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, F. A luta pela escola pública — perspectivas históricas. **Revista de Educação**, São Paulo, n.5, p. 18-23, 1990.
IANNI, O. O processo econômico e o trabalhador livre. In: HOLLANDA, S. B. de (Org.). **História geral da civilização brasileira**, v.2 — O Brasil monárquico. São Paulo: DIFEL, 1972. p.297-319. cap.3: Reações e transações.
LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 193-211.
MANACORDA, M. A. Depoimento. **Revista ANDE**, São Paulo, n.10, p.59- 64, 1986.
MANACORDA, M. A. **Marx y Ia pedagogia de nuestro tiempo**. Guerrero México: USPUAG.
MANFREDI, S., SGUISSARDI, V., SIQUEIRA, M.C. di P. **Ensino noturno:** educação e escolarização de jovens e adultos. Brasília: INEP, 1989. (mimeo).
MARX, K. **O capital**, São Paulo: Abril, 1983. t.1, v.1.
NOGUEIRA, M.A. Marx, o ensino e a cultura técnica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.9, n.28, p. 106-117, dez. 1987.
NOSELLA, P. O ensino de 2º grau. In: **Congresso estadual de educação**: subsídios, São Paulo: APEOESP: AFUSE, abr. 1991. p.5-6.
OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.35, p.9-59, abr. 1990.
OLIVA, A. M. **Imagem da luta**: 1905-1985. São Bernardo do Campo: Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico, 1987.
PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M.L., ZIBAS, D. F**inal de século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez: CLACSO: REDUC, 1990. p. 95-122.
PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 36.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
SCHAFF, A.**A Sociedade Informática**. São Paulo: UNESP: Brasiliense, 1990.

XIII

Filosofia da Educação: para quê? 1998[1]

> Nenhuma teoria escapa hoje em dia ao mercado; cada uma delas é colocada à venda como possível dentre as opiniões concorrentes: todas são expostas para que escolhamos entre elas; todas são devoradas. (Adorno, *Dialética Negativa*, DN, 1975, p. 13)

Na era do practicismo positivista e da semicultura generalizada, produzida e continuamente reproduzida pela indústria cultural, conceitos como *consciência crítica, conscientização, espírito crítico, filosofia* foram completamente invertidos e, consequentemente, despotencializados, pelo uso administrado, enviesado e ideológico que se fizeram deles. O professor de nossas escolas de 1º e 2º graus, bem como o professor universitário, que em seu programa de curso coloca como objetivo primeiro de sua docência "formar o espírito crítico do aluno", para florear a papelada obrigatória enviada à burocracia escolar, e, na prática, desenvolve o conteúdo e as metodologias de sua disciplina de maneira autoritária, repassando clichês aceitos inquestionavelmente, despejando em seus formandos "saberes" estabelecidos e, muitas vezes, superados. Os poderes políticos, vigentes que, na justificativa de suas decisões antipopulares e/ou interesseiras, se utilizam dos sofisticados meios de comunicação de massas, para "conscientizar a população" de que tal medida está sendo tomada como a única para resolver os problemas do país. Os empresários bem sucedidos, com interesses imediatos na manutenção do mercado favorável, que, nas entrevistas com os

[1] Este ensaio foi publicado na Revista *Perspectiva* (UFSC/Florianópolis), vol 16, n. 29, 1998, p. 23-34.

analistas econômicos, divulgam a "filosofia", por eles há muito tempo adotada, responsável pelo seu absoluto sucesso e pela conservação do mesmo.

Ao mesmo tempo e às avessas, professores realmente empenhados na formação crítica de seus alunos, irriquietos e questionadores, vistos como "sonhadores", "especuladores" e até "perturbadores" do ambiente de trabalho por introduzirem a "desordem", o diferente, o novo. Políticos que assumem a causa dos "sem-terra", dos movimentos populares, das minorias discriminadas, taxados de "demagogos", "metafísicos", de "esnobes". Educadores que enfatizam com radicalidade os elementos negativos do sistema, da sociedade, das agências formativas, tratados como "pessimistas", "construtores de becos sem saídas", "anacrônicos".

Como defender o potencial formativo de esclarecimento, de radicalidade e de emancipação presentes em categorias como "consciência crítica", "espírito crítico", "filosofia"? Adorno, em sua conferência de 1962 "Para que ainda a Filosofia?", publicada no livro "Intervenções" (*Eingriffe*), colocava essa dificuldade: "Quem defende uma coisa que o espírito da época vem colocando de lado, como coisa passada e supérflua, se coloca em posição incômoda. Seus argumentos soam como coisa forçada". [2]

No entanto, o mesmo Adorno, seja na elaboração de seus textos densamente filosóficos, seja nas conversas descompromissadas de suas "comunicativas" conferências, aceitando o risco de ser chamado de anacrônico, insiste o tempo todo na necessidade da "autorreflexão crítica" e na *tour de force* nela presente. Assim, por exemplo, diz ele no último parágrafo do texto "Teoria da Semicultura": "A formação cultural não tem outra possibilidade de sobreviver senão pela autorreflexão crítica sobre a semicultura, em que necessariamente se converteu". Na conferência "A Educação após Auschwitz" já tinha dito: "A educação só terá pleno sentido como educação para a autorreflexão

[2] ADORNO, Para qué aún la filosofia? – PqF, 1969, p. 9

crítica" [3]. "Tour de force" = realização do impossível, ... possibilidade do impossível, ... realização do irrealizável, ...conciliação do inconciliável. Que do nada venha alguma coisa.

O que se poderia entender, na contramão da atual sociedade administrada, por "autorreflexão crítica"? É possível reconstruir, a partir do que fizeram com a Filosofia da Educação, sua teleologia radical e emancipatória? A proposta deste trabalho, tendo como norteador principal os escritos de Adorno, se apresenta como uma contribuição para este debate.

Pressuposto primeiro: a filosofia só faz jus a si mesma se for mais que uma disciplina específica

Inicialmente a filosofia era tudo e não era nada; compreendia os ainda poucos saberes sistematizados sobre a natureza, os seres vivos, o homem em sociedade, Deus. Por que ela tentava a compreensão de cada ser, utilizando-se da razão, da reflexão. Enquanto foi capacidade de análise e síntese e os resultados de sua investigação - as teorizações - serviram como instrumento para se aproximar do entendimento do real, a filosofia conservou seu frescor. Quando as suas teorizações se transformaram em verdades únicas, autárquicas, ela perdeu sua virulência, virou doutrina. A Escolástica – só para dar um exemplo medieval – é-nos um exemplo ainda atual disso. "Quando a filosofia se converteu em uma disciplina especializada, renegou aquilo que seu conceito mesmo invocava: liberdade espiritual, que não é compatível a conhecimento especializado" (Adorno, PqF:10). Em contrapartida, a filosofia, historicamente, sempre encontrou em suas próprias entranhas forças para lutar contra ela mesma. Descartes, Bacon e outros pensadores modernos – ao se contraporem radicalmente à escolástica, a partir dos desafios que a nova realidade lhes instigava – retomam a incandescência da filosofia.

[3] ADORNO, A Educação após Auschwitz – EA, 1986, p. 35.

Nos tempos modernos, as ciências foram se independentizando da filosofia por seus métodos e objetos de pesquisa, promoveram transformações radicais na realidade, e deixaram à filosofia duas possibilidades; ou se convertia também em uma ciência particular, sujeita aos cânones estabelecidos; ou se retirava para o reino da metafísica, da especulação. Ou a filosofia se colocava à serviço das ciências, em seu processo de fundamentação e de teorizações, como na Idade Média já servira à teologia – *philosophia ancilla teologiae* [4] – , ou ela era decretada inútil. Eis o dilema da filosofia na era do cientificismo atual. Para a ciência não é importante aquela satisfação espiritual chamada "verdade", mas o procedimento eficaz. "O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento científico". [5]

Adorno, em vários momentos de suas reflexões nos chama a atenção para a atualidade da filosofia e, em todos eles se coloca, de uma maneira ou de outra, contra aqueles que tentaram expulsar da filosofia sua chama de liberdade. Só para enfatizar alguns desses momentos, cito seus textos: "Sobre a Atualidade da Filosofia" (conferência de 1932, ao tomar posse como professor na Universidade de Frankfurt); diversos aforismos de *Minima Moralia*, escrito entre 1944-1947 (exemplos: nº 41, *Dentro e fora*; nº 42, *Liberdade de pensamento*; nº 50, *Lacunas*; nº 153, *Para terminar*) [6]; conferência de 1961, Para que ainda a filosofia?; livro *Dialética Negativa*, particularmente alguns aforismos (exemplos: "*É ainda possível a filosofia*?", pág.11; "*O setor especulativo*", pág.24; "*Reflexão do pensamento sobre si mesmo*", pág.152; "*Autorreflexão da dialética*", pág. 402) [7]. "A liberdade do pensamento é o lugar em que este supera aquilo a que se vincula e oferece resistência (DN:26). A aliança da filosofia com a ciência, a positivização da filosofia,

[4] *philosophia ancilla teologiae* = filosofia serva da teologia.
[5] ADORNO; HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento,* DE, 1986:21.
[6] ADORNO, *Mínima moralia*, MM, 1992
[7] ADORNO, *Dialética Negativa,* DN, 1975.

degenerou-a e a transformou em *Weltanschauung* [8]. A ideia de filosofia que o movimento do idealismo alemão buscava, para superar o conformismo do espírito da época, não compreendia a filosofia como uma disciplina científica a mais, e sim como autocompreensão viva do espírito. Porém, a concepção universal de filosofia, que Kant tenta resgatar, se reduziu a uma mera concepção de escola e se tornou ridícula. Desescolarizar a filosofia significa, pois, des-reificar o espírito e desenvolver o potencial de resistência por meio do próprio pensamento para que o indivíduo se oponha às chamadas filosofias profissionais.

No aforismo "Liberdade de pensamento", das *Minima Moralia*, Adorno mostra que o recalcamento da filosofia pela ciência levou a uma separação dos dois elementos constitutivos da vida da filosofia: a reflexão e a especulação. Essa separação foi ruim para a especulação, que se degradou na "repetição erudita de esquemas filosóficos tradicionais ou se degenerou na conversa fiada de visões-do-mundo privadas que não comprometem ninguém (MM:59). Extrair da filosofia a especulação, como fizeram os positivistas, significa roubar dela sua nota de independência, expulsar a autonomia da razão, a sua dimensão de liberdade, de crítica. A filosofia não pode prescindir da especulação, mesmo sob a tensão da razão administrada, para quem "extravagar em mundos inteligíveis é não apenas proibido, mas é tido como um palavreado sem sentido" (DE:38).

Se a filosofia, pois, quiser fazer jus a si mesma e não se reduzir à ocupação com disciplinas específicas, como teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, ela deve assumir seu comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, e ser, como já o foi infindas vezes, historicamente, um instrumento fundamental na verdadeira formação do espírito.

---

[8] *Weltanschauung* = conjunto ordenado de valores, impressões, sentimentos e concepções de natureza intuitiva, anteriores à reflexão, a respeito da época ou do mundo em que se vive; cosmovisão, mundividência.

Pressuposto segundo: se a filosofia for ainda necessária, terá que ser, como sempre, crítica, negativa

A filosofia – embora tradicional e apologeticamente tenha se caracterizado por sua pretensão à totalidade – não deveria considerar-se capaz de abarcar o absoluto; mais ainda, deveria proibir-se de pensar nele, para não o trair e não eliminar de seus conceitos os fragmentos de verdade. Pretensão à totalidade *versus* crítica à totalidade: esta contradição é o lugar mesmo onde a filosofia prospera. Determina-a negativamente. À premissa hegeliana "o verdadeiro é o todo", Adorno contrapõe "o todo é o não-verdadeiro" (MM:42). Só a via crítica permanece como porta aberta para a filosofia testar-se a si mesma e deixar de ser sistema. Os filósofos, cujas mensagens até nós chegaram, foram críticos, desde os pré-socráticos. Xenófanes, a cuja escola remonta o conceito de ser, em contraposição ao pensar vigente, quis desmitologizar as forças naturais. Sócrates, antes de ajudar seu educando na geração dos conceitos, destruía ironicamente suas "verdades". A hipótese platônica do conceito de ideia, foi reexaminada por Aristóteles. Na época moderna, Descartes questionou radicalmente os princípios gnosiológicos da escolástica. Bacon colocava como princípio primeiro da construção experimental da ciência a destruição dos *idola.* Kant dizia que "não se pode ensinar a filosofia e sim a filosofar". Leibniz foi o crítico do empirismo; Kant, o dos leibnizianos e, ao mesmo tempo, de Hume; Hegel, o de Kant; Marx, o de Hegel. Em todos eles, a crítica não foi mera consequência de modismos ou idiossincrasias, e sim de posicionamento decisivo na busca do conhecimento. Esses pensadores encontraram na crítica a própria verdade. No desenvolvimento da crítica têm suas filosofias o núcleo temporal; conseguiram, nelas, o valor de sua ubiquação histórica, cujo conteúdo teórico persiste no atemporal (Cf. ADORNO, PqF:12-13)

Receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é; ao contrário, toda reflexão verdadeira impulsiona virtualmente o pensamento na

direção de um movimento negativo. O fetiche se desfaz quando se compreende que o que existe não é simplesmente assim ou só assim, e sim que chegou a ser assim sob determinadas condições. Sua forma presente, sob a vestimenta de uma segunda natureza, é resultante de sua historicidade. Pode ser despida. A consciência se degenera pela carência de reflexão. Onde falta a reflexão, instala-se em seu lugar a ideologia. "Tudo o que legitima de algum modo a filosofia provém de algo que é negativo" (DN: 58).

Pensar é o contrário de servir, é reagir. A força do pensamento se explode no ir contra a "roda viva", no resistir o previamente pensado. Na reação ele se faz produtivo, criador. "O pensamento é o polo oposto à contemplação passiva e implica, em seu próprio conceito esforço; e esse esforço é negativo, rebelde contra a pretensão constante com que o imediato exige submeter-se diante dele" (DN:27). O pensamento intervém. Sua forma de práxis é a intervenção (*Eingriffe*), tão cara aos ensaios de Adorno.

No aforismo "O sofrimento é físico", da "Dialética Negativa", após considerar a dor e a negatividade como motor do pensamento dialético, e afirmar que o mínimo vestígio de sofrimento no mundo em que vivemos desmente toda a filosofia da identidade, cita o significativo pensamento benjaminiano: "enquanto houver um só mendigo, continuará a existir o mito" (Cf. DN:203). Ou seja, continuará existindo a negação da vida, a opressão da totalidade, o sempre igual, o faz de conta, a aparência de verdade, a não-filosofia, ... e, portanto o desafio da autorreflexão crítica.

Para Adorno, o método da formação cultural (*Bildung),* da educação (*Erziehung)* deve ser negativo: o que aparenta ser torna-se efetivamente o que é pela contraposição ao que não é. É preciso expor com força, profundidade e com coragem a negatividade intrínseca das coisas, levando as tendências antitéticas ao extremo. Porém, ressaltando sempre suas tensões existentes de modo proveitoso, na esperança de a exposição viva e dura das contradições sociais levar o sujeito a se situar com autonomia no conhecimento do real, pois "quando o diferente choca contra seu limite é para forçar a superação" *(*DN:13).

Pressuposto terceiro: da inutilidade da filosofia

"Como a filosofia não serve para nada, não envelheceu ainda" (PqF:22). Adorno, posteriormente, na *Teoria Estétic*a, fundamentando-se em Kant, irá defender a inutilidade da arte (*finalidade sem fim)*, numa sociedade danificada onde 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 onde 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 autonomia para olhar a sociedade por dentro e sem as vendas do conformismo.

Adorno critica amiúde a "positivização" da filosofia, o fato de a filosofia ser considerada como importante e necessária apenas quando realizada em função de uma práxis. 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; e isso tem tudo a ver com a situação educacional no Brasil. Mas, então, a filosofia se nega a si mesma.

Vale a pena observar como Adorno trata dessa questão no primeiro aforismo da Dialética Negativa, "É 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 a transformação do mundo. (DN:11)

Se não Marx, pelo menos muitos "marxistas" fizeram da "décima primeira tese contra Feuerbach" o *slogan* "revolucionário" para despotencializar a filosofia em nome de uma urgente práxis

transformadora. Fizeram, para todo-o-sempre, do proletariado "o sujeito revolucionário da história", o "continuador da filosofia idealista alemã" e se entregaram de corpo e alma à ação. Adorno conclui a ideia acima, ironicamente: "Talvez a interpretação que prometia uma transição à práxis foi insuficiente".

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 considerações. Os seus fracassos lhe dão a chave para se reencontrar a si mesma.

A questão da exigência de unidade entre a teoria e a 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 compõe e contrapõe, ela carecerá de fundamentos sólidos para sua realização e pode, como sói acontecer, descambar em irracionalidade, em barbárie. Por isso mesmo para a práxis é interessante que a teoria recupere sua independência. Em *Minima Moralia*, Adorno já tinha mostrado essa preocupação: "desde que abrimos mão da utopia e se exigiu a unidade da teoria e da prática, tornamo-nos demasiadamente práticos". (MM:37)

A relação entre a teoria e a prática nem é, pois, uma relação de unidade (não são imediatamente unas, 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 aquela hora ou nunca mais, pois poderia ser demasiadamente tarde

[9]. Além de que, para Adorno, o pensar criticamente é intervenção *(Eingriffe),* no real, no social, implica em fazer; portanto, denúncia radical é práxis.

Pressuposto quarto: da pobreza da filosofia. Desde os tempos primevos, seu único instrumento de intervenção é o conceito

A autorreflexão crítica tem sempre presente este difícil desafio: a realidade ultrapassa os conceitos que a querem enquadrá-la, os objetos são mais que seus arquétipos. Este *a priori* parece contradizer a norma da filosofia tradicional, que definia o conhecimento como *adequatio rei et intelectus* [10]. Há sim adequação - uma certa identidade – que nos permite dizer que tal conceito se refere a tal realidade; caso contrário não haveria conhecimento. O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. Esta é plurívoca, sempre desafia o intelecto a penetrá-la mais. Resguarda sua intimidade e se desnuda como um outro diferente da imagem que a quis possuir. Daí, para Adorno, a proeminência do objeto sobre o sujeito no processo de conhecimento. O pensamento identificante, visto não como momento de um processo, mas absolutizado como fim em si mesmo, produz consequentemente a aparente equiparação do desigual, realidade e conceito. Uma razão irreflexiva se cega até a loucura quando encontra algo, desigual, que escapa a seu domínio. (Cf. DN:13-14)

A falha do pensamento tradicional consiste em tomar a identidade por seu objetivo absoluto. O conhecimento do diferente é dialético, porque precisamente o identifica mais e de outro modo que o pensamento de identidade. A crítica não faz desaparecer a identidade e sim a muda qualitativamente. Na dialética da reflexão crítica e da busca da transformação da realidade, a identidade é o ponto de partida, enquanto falsidade, e o ponto de chegada, enquanto possibilidade de verdade. Na negação radical da

[9] ADORNO, *Notas marginais sobre teoria e práxis*, 1995, p.202-231.

[10] *Adequatio rei et intelectus* = adequação da coisa com o intelecto.

identidade primeira encontram-se as raízes da identidade última, pois na reprovação de que a coisa não é idêntica ao sujeito perdura a nostalgia de que oxalá chegue a sê-lo. *A* tem que ser o que *A* ainda não é. As ideias são signos negativos: elas vivem nos interstícios, entre o que as coisas pretendem ser e o que são. (Cf. DN:152-153).

O conceitual é aparentemente mais abrangente que seu objeto, pois, enquanto tal, não diz respeito apenas a este particular, mas a uma infinidade de outros. Não obstante sua prepotência de totalidade, ele fica sempre devendo ao objeto uma explicação mais adequada. Faz parte da essência da Razão a busca infinda e inglória de uma identificação total entre sua criação e a realidade. Esta busca é sua frustração e também sua realização. É por isso que ela se opõe radicalmente à pura contemplação e/ou à grosseira identificação, e se manifesta, em seu mesmo conceito, como esforço, construção, desconstrução. (Cf. DN:27,36 e 58).

À filosofia corresponde perseguir essa disparidade entre pensamento e coisa e experimentá-la nesta; os conceitos contraditórios da filosofia são balizas daquilo que não foi resolvido objetivamente e não só mentalmente. A reflexão será tanto mais concreta se tiver em conta a veracidade dessa premissa. A intenção da autorreflexão crítica é dirigir-se para – "in-tensão" – a construção do novo, do distinto. O conceito formal tem uma exigência imanente de invariabilidade, de sempre o mesmo: identifica-se objetivamente por meio da identidade lógica do conceito. O conceito dialético tende a pensar que a forma do pensamento já não converte a seus objetos em imutáveis, sempre iguais a si mesmos. Pois a experiência contradiz tal imobilismo. Todos os conceitos, incluindo o de ser, reproduzem a diferença entre o pensamento e o pensado. O único possível é a negação concreta das componentes singulares, por meio das quais o sujeito e o objeto se opõem em vez de se identificarem. (Cf. DN:156,157,160,176-177).

Susan Buck-Morss, em seu livro *Origem da Dialética Negativa* diz que Adorno, ao justapor conceitos antitéticos, ao apresentar a irreconciabilidade entre conceitos e realidade, dotou seu

pensamento de uma estrutura dinâmica e proporcionou a força para a reflexão crítica. Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro apenas como um momento dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese, à consumação sistemática, Adorno não via possibilidade alguma de que a argumentação se detivesse numa síntese inequívoca. Fez da negatividade o sinal distintivo de seu pensamento precisamente porque acreditava que Hegel havia se equivocado ao fazer coincidir razão e realidade. Como em Kant, as antinomias adornianas permanecem antinômicas, mais por causa dos limites da realidade que pelos limites da razão. A contradição não se reduz de modo algum à imanência do sujeito, mas é objetiva: o aparato conceitual pode pensá-la, mas não dissolvê-la.[11] (Cf. BM:139, 16 e DN:156).

Adorno no aforismo "O interesse da filosofia", tenta mostrar que é imprescindível à filosofia confiar que somente o conceito pode superar o conceito. Esta confiança em poder alcançar o supra conceitual é uma parte necessária da ingenuidade que a acossa. Se não fosse assim, ela teria que se capitular e, com ela, tudo o que fosse espírito. Seria impossível pensar até a operação mais simples, não existiria a verdade. O mesmo abstrato recinto conceitual que a oprime, que a cerceia e que ela despreza e rechaça, é o que a desafia, a faz ir além. Essa é sua pobreza, sua impotência, e, ao mesmo tempo, sua possibilidade de realização. "A utopia do conhecimento seria penetrar com conceitos o que não é conceitual, sem se acomodar este àquele". (DN:18)

Na verdade, todo conceito tem sua origem no não-conceitual. Para Aristóteles, nada existe no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos. Kant retoma-o na "Crítica da Razão Pura", no capítulo sobre a "Estética Transcendental": as sensações, a materialidade são condições necessárias para a concepção das formas e, portanto, para as possibilidades do conhecimento. Espelhando-se em Kant, Adorno reafirma que o aconceitual é imprescindível para o conceitual e que o ôntico – horroroso para a

[11] BUCK-MORSS, *Origen de la dialéctica negativa*, BM, 198; e ADORNO, DN:156.

pretensão de pureza – se encontra no interior do conceito (Cf. DN:141 e 142). Não existe sensação sem componente somática; todo o espiritual é modificação de um impulso corpóreo, que, por sua vez, é a forma precursora do espírito; qualquer que seja o conteúdo empírico da palavra ser, só é possível expressá-lo com os contornos do ente e não com a alergia a ele. Adorno vai além e tenta mostrar que na atividade universal e necessária do espírito se oculta o trabalho social. Para ele, a unidade da consciência é o reflexo das ações produtivas dentro da sociedade, que são as que criam a objetividade das mercadorias, sua objetividade. (Cf. DN:181)

Enquanto a subjetividade, o pensamento, não é explicável por si mesma e sim a partir do fático e inclusive da sociedade, a objetividade do conhecimento requer por sua vez pensamento, subjetividade. Isso porque a verdade, mesmo residindo no objeto, não está à mão; o objeto necessita do sujeito racional para liberar a verdade que está nele contida. O objeto não é um dado, uma forma pobre e cega; ele é muito mais que pura facticidade. O primado do objeto é algo que deve ser construído criticamente e, mediatizado que é, não acaba com a dialética entre sujeito e objeto. Absolutizar o dado é coisificá-lo. E isso é falsa objetividade. E a consciência pode também ser um constituinte da coisificação porque se encontra coisificada em uma sociedade já constituída. É por isso que as formas subjetivas de reação surgidas na apreciação dos componentes qualitativos do objeto necessitam ser corrigidas constantemente em confronto com este. E o instrumento fundamental para tal correção é a autorreflexão crítica. Só a filosofia pode e deve empreender o esforço de superar o conceito por meio do conceito.

Os objetos, em si mudos, petrificados, precisam ser trazidos ao discurso pela reflexão filosófica para traduzir em palavras sua potencialidade interna. Decifrar, pois, um objeto significa não o deixar intacto e nem ao sujeito. Em contraste com o ideal científico habitual, a objetividade do conhecimento dialético não precisa de menos e sim de mais sujeito (Cf. DN:144;188-193;52;24;48). Em *Minima Moralia,* prenúncio concentrado e fragmentário da *Dialética*

Negativa, Adorno já tinha expressado com virulência a inter-relação do conceitual com o aconceitual:

> (...) 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. (MM: 69)

Pressuposto quinto: a arte faz bem à filosofia

Para Adorno deve existir no pensamento filosófico um momento mimético, como na arte deve existir um momento racional. A *Dialética Negativa*, seu mais famoso texto filosófico, ao remar contra a forte corrente da teoria da identidade e do historicismo evolucionista, vai se utilizar dos recursos da composição mimética para tornar os conceitos mais fundos e expressivos. A *Teoria Estética*, por sua vez, vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertarem os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o estremecimento, o espanto, a dor, a negação, a esperança. Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade.

A experiência filosófica e a experiência estética (sobretudo através da música) acompanharam Adorno durante quase toda a sua vida e encontraram nele maneiras produtivas de se articularem. Sua convivência familiar com a mãe e a tia, o contato com a "nova música" em Viena, o "expressionismo" de Schönberg, as lições do maestro Berg, contribuíram para aumentar os seus conhecimentos sobre a música moderna, e tiveram um profundo efeito em seus trabalhos filosóficos posteriores como modelo de seu procedimento metodológico. A *Teoria Estética* faz inúmeras referências ao entrelaçamento da arte com a filosofia. E a *Dialética Negativa* aponta explicitamente as analogias entre o pensamento crítico e a composição musical.

Em todos os seus gêneros, a obra de arte está penetrada de momentos intelectivos. Necessitam ser explicitados. Precisa da filosofia para compreender a si mesma, para dizer o que ela não consegue dizer, mas que só por ela "pode ser dito, ao não o dizer". Ainda mais, todas as obras de arte são enigmas e, como tais, se apresentam para serem decifradas. Na medida em que não falam, elas mesmas são incapazes de fornecer respostas a seu caráter enigmático. A reflexão filosófica se aproxima continuamente das obras de arte na tentativa de captar seu conteúdo de verdade, a resolução objetiva do enigma.

A virada estética de Adorno não pode, pois, ser interpretada, de uma maneira reducionista, como um refúgio para a impotência de sua filosofia. Ao contrário, nessa virada, que já começa em 1933, a estética é ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e também o âmbito da sensibilidade, do concreto e do material, e, portanto, o âmbito de uma problematização especificamente epistemológica. A teorização de Adorno contém uma conexão entre a estética e os problemas propriamente epistemológicos da modernidade filosófica e, concretamente, uma conexão com a passagem hegeliana da estética à filosofia na esfera do Espírito Absoluto. Ela busca o que se perdeu nessa passagem: a possibilidade de uma racionalidade efetivamente dialética [12]. A contribuição do conhecimento estético enquanto correção da rota da filosofia, desgastada pela profusão de categorias dos mais diferentes *-ismos*, é apresentada de modo brilhante por Adorno, na *Teoria Estética*:

> Quanto mais compactamente os homens cobriam o que é diferente do espírito subjetivo com a rede das categorias, tanto mais profundamente se desabituaram da admiração perante esse 'outro' e, com familiaridade crescente, frustraram-se da estranheza. A arte, como que numa gesticulação bem depressa fatigada, procura,

[12] WELLMER; GÓMEZ, *Teoria Crítica y estética*, 1994, p. 114-116.

> debilmente, reparar isso. Leva *a priori* os homens à admiração, como outrora Platão exigia da filosofia, que se decidiu pelo contrário. [13]

Eliminar da arte a reflexão, reduzindo-a ao âmbito do simplesmente irracional (como fazia Kierkegaard), significa para Adorno trilhar o caminho da Indústria Cultural. Mostrar, porém, a participação da arte na racionalidade passa a ser então uma das tarefas centrais da *Teoria Estética*. Isso porque a arte faz bem à filosofia. A filosofia precisa da arte. Adorno em alguns momentos de seu discurso apresenta a angústia solitária da filosofia: "A filosofia é o esforço permanente e mesmo desesperado de dizer o que não se pode propriamente dizer" (TE:63); "(...) o afã da filosofia por expressar o inexpressável (DN:112)"; "seu caráter flutuante (...) não é outra coisa que a expressão do que para ela mesma resulta inexpressável" (DN:113). Tentar exprimir conceitualmente o não conceituável: eis o paradoxo da filosofia. É na quase impossível busca da verdade que o pensamento precisa da arte, que, na sua objetividade, expressa o inefável. Mas sem deixar de ser pensamento, pois, caso contrário, se falsearia, convertendo-se no absurdo de um objeto abstrato. Daí, a necessidade da presença do *momento expressivo* no interior da filosofia, pois é na *expressão* que a arte - promessa de felicidade - se com(tra)põe à filosofia - promessa de redenção, possibilitando a construção de um saber diferente do dominante.[14]

A Arte pode ajudar a filosofia a desenvolver um saber alternativo porque ela comporta em seu interior a tensão entre seus dois momentos constitutivos, a mimesis e a racionalidade. Adorno vai a expressão *mimesis* a partir do sentido benjaminiano, enquanto capacidade de produzir reconhecimento, sobretudo semelhanças: "O homem é capaz de produzir semelhanças porque reage às semelhanças já existentes no mundo" É nessa perspectiva que a

---

[13] ADORNO, *Teoria Estética*, TE, 1988, p. 147.

[14] REIS, Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesegrund Adorno, 1996, p. 37

dialética *mimesis* -racionalidade se torna o novo para resgatar a filosofia de suas dimensões abstratas ou por demais reificadas, reinventando sua potencialidade de interpretação do mundo danificado e sua atualidade expressiva enquanto intervenção no mesmo. A capacidade mimética humana não foi eliminada pela maneira de pensar abstrata e racional, mas se refugiou e se concentrou na linguagem e na escrita. Uma delicada exatidão na escolha das palavras, como se estas tivessem que nomear a coisa, é uma das razões, e não das menores, pelas quais a expressão é essencial à filosofia. A única forma, pois, de objetivar a componente expressiva da filosofia é a linguagem, e, quando a liberdade da filosofia renuncia à componente expressiva e ao dever da exposição, se equipara à ciência. (Cf .DN:26;57)

A expressão origina-se no âmbito da estética e transpõe-se para a filosofia apenas no tocante à ideia de que a introdução do comportamento mimético no seio de uma atividade essencialmente racional, como a Filosofia, possa gerar um saber alternativo, radicalmente diferente da ciência dominadora da natureza e coadjuvante na opressão dos homens, recuperando a possibilidade de esperança na superação do sofrimento a partir de uma experimentação radical do mesmo (Cf. RD,1995:64). "Uma vez suprimido o último traço de emoção, o que resta do pensamento é apenas a absoluta tautologia". (MM:107)

Pressuposto sexto: a filosofia em face do desespero e o ponto de vista da redenção

Quero, neste item, tecer alguns comentários ao último aforismo de *Minima Moralia*: *Para terminar* (nº 153, pág. 215-216). Talvez o ideal fosse apresentá-lo tal e qual se encontra no texto, para não o trair com palavras impróprias, permitindo uma maior aproximação de sua potencialidade por parte dos leitores. Com a intenção de colaborar para seu entendimento, apresento algumas dicas pelo menos para justificar a sua referência neste final de trabalho. Dividi o aforismo em três partes para facilitar a análise.

> 1) - A filosofia, segundo a única maneira pela qual ela ainda pode ser assumida responsavelmente em face do desespero, seria a tentativa de considerar todas as coisas tais como elas se apresentariam a partir de si mesmas do ponto de vista da redenção. O conhecimento não tem outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo: tudo o mais exaure-se na reconstrução e permanece uma parte da técnica. Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se estranhe, revelando suas fissuras e fendas, tal como um dia, indigente e deformado, aparecerá na luz messiânica.

Para quê serve a filosofia hoje, no interior do mundo administrado pela razão instrumental, transformado em sistema fechado, compacto, minuciosamente cimentado e reconstruído pela técnica abrangente e opressiva? Ou a filosofia adere à ciência na justificativa desse mundo danificado, e se danifica também. Ou ela, a partir do que deveria ser uma sociedade plenamente humana, emancipada, redimida, dirige suas luzes sobre o mundo, aparentemente compacto, produzindo possibilidades de estranhamentos, deslocamentos, rachaduras. Em face da redenção – do que deveria ser – criticar radicalmente o que ainda não é, e que dificulta o vir-a-ser, para que ele se desnude e mostre sua indigência e deformidade. "Não se pode afrouxar a tensão entre o dizível agora e o dizível depois, pois do contrário não haverá depois, e sim repetição". As ressonâncias messiânicas só podem ser captadas em todo o seu alcance à luz de uma postura que conduz ao desencantamento do mundo. O único caminho que resta ao homem, em confronto com aquela situação ideal verdadeiramente justa e desejável, só pode ser o do esclarecimento reflexivo, que se alimenta na arte e se reveste na forma de um processo educacional. Daí, a importância das "intervenções, enquanto penetrações críticas nas fendas presentes, apesar de tudo, no sistema da sociedade administrada. [15]

[15] COHN, *Difícil conciliação: Adorno e a dialética da cultura*, 1990, p. 13-14.

Adorno, a partir das influências judaicas de Benjamin e também das influências católicas de sua mãe, utiliza-se de uma terminologia teológica secularizada; e dá a ela a forma de uma teologia negativa. Benjamin, em seu texto "Teses sobre o conceito de história", leva a filosofia a mudar radicalmente seu enfoque a partir da possibilidade de redenção da história dos homens presente no passado. "Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? 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"[16]. Em Adorno, sua filosofia se alimenta da esperança de que, à luz da redenção futura, a história dos homens se altere radicalmente. "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 ..." (MM:85).

> 2) - Obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão somente do contato com os objetos, é a única coisa que importa para o pensamento. É a coisa mais simples de todas, porque a situação clama irrecusavelmente por esse conhecimento, mais ainda, porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário. Mas é também o inteiramente impossível, porquanto pressupõe um ponto de vista afastado – ainda que só um pouquinho – do círculo mágico da existência, ao passo que todo conhecimento possível não só deve ser extorquido do que existe, de modo a chegar a ser obrigatório, mas se vê por isso mesmo marcado pela mesma deformação e pela mesma indigência a que pretende se subtrair.

Várias passagens do texto nos chamam a atenção: primeiro, "obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão somente do contato com os objetos". Adorno, materialista que é, ressalta a proeminência do objeto em relação ao sujeito, a

[16] BENJAMIN, *Sobre o conceito da História,* 1985, p. 223.

historicidade das coisas numa sociedade que continuamente restringe o trato delas a um mero manejo, sob a lei da pura funcionalidade. Ao mesmo tempo, repudia o uso, por parte da razão crítica, das mesmas armas que geraram a realidade totalitária da sociedade administrada. Ao abominar a violência, em todas as suas formas, inclusive as mais sutis, mascaradas sob a aparência de uma "falsa bondade" aponta para o esclarecimento reflexivo e crítico - a serviço de valores inalienáveis como a verdade e a liberdade – como força capaz de desatar as amarras de uma situação desesperadora e restabelecer o justo equilíbrio. (Cf. REIS:39)

Em segundo lugar, "obter tais perspectivas, é a coisa mais simples de todas", de um lado porque a situação, vista a partir do seu contrário, desafia o conhecimento a penetrá-la mais e mais; de outro lado, "porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário". Essa afirmativa adorniana caracteriza toda a sua dialética negativa. A intransigência da crítica não lhe é um instrumental teórico para caracterizá-lo como alguém sempre-do-contra e sim a utilização mais plena das potencialidades da filosofia na interpretação da realidade, da qual depende a verdadeira práxis.

Ao mesmo tempo, obter tais perspectivas é o inteiramente impossível, porque pressupõe um ponto de vista afastado do círculo mágico da existência. O conhecimento, que parte obrigatoriamente do contato dos objetos no ato de conhecer, se vê, por isso mesmo, "marcado pela mesma deformação e pela mesma indigência a que pretende se subtrair". De um lado, o pensamento crítico rastreando continuamente, nas condições dadas, a possibilidade de realizar a unidade sem violência, a diferenciação sem dominação, a reconciliação pacífica. De outro lado, o pensamento crítico impossibilitado na concepção de suas virtualidades, porque sua não realização é materialmente necessária para reprodução do processo produtivo e das relações mercadológicas. Para não cair no erro, é importante enfatizar que, da mesma forma que o filósofo deve constantemente desconfiar das ciladas da dialética e se autocriticar implacavelmente, o educador,

ao perceber no processo pedagógico a marca da dominação, por mais esclarecido e bem intencionado que seja, deve constantemente questionar a educação e a si próprio, analisar e criticar cada passo. (Cf. REIS:66)

> 3) - Quanto maior é a paixão com que o pensamento se fecha contra seu condicionamento por amor ao incondicionado, tanto mais inconsciente, e por isso mais fatal, é o modo pelo qual ele fica entregue ao mundo. Até mesmo sua própria impossibilidade tem que ser por ele compreendida, a bem da possibilidade. Mas, diante da exigência que a ele se coloca, a própria pergunta pela realidade ou irrealidade da redenção é quase que indiferente.

A linguagem adorniana caminha por linhas curvas; as ideias se contrapõem na composição de sua unidade. Neste texto, Adorno nos mostra a dupla face do conhecimento: seu condicionamento social; sua autonomia. Ele tem que dar conta desses dois momentos. "Fechar-se contra seu condicionamento por amor ao incondicionado" pode despotencializá-lo tanto quanto, ou mais, que "integrar-se ingenuamente na situação dada". Manter a tensão entre a autonomia e a adaptação pode ser o caminho para resgatar sua virulência e criticidade. O reconhecer do condicionamento como condição para sua possível superação.

"Até mesmo sua própria impossibilidade tem que ser por ele compreendida, a bem da possibilidade". A dialética de Adorno - afirma Cohn - ocupa-se tanto das condições de impossibilidade do possível quanto das condições da sua realização efetiva: por isso é crítica. Dizer que algo é impossível nas condições dadas não significa para ele simplesmente afirmar a impossibilidade, mas assinalar os limites das condições que a engendram (Cf. COHN:10,13).

"Mas, diante da exigência que a ele se coloca, a própria pergunta pela realidade ou irrealidade da redenção é quase que indiferente". A exigência da experiência filosófica, colocada pela situação dada, e sua radicalidade são expressões adornianas do

"impulso emancipatório", essa vontade de libertação, elemento transcendental que está na base da atitude prática do ser humano: desejo, racionalmente mediado, de que tudo seja radicalmente diferente do que é. [17]

Conclusão: estes são alguns pressupostos, a partir dos quais se pode repensar para quê serve a filosofia da educação.

Referências

ADORNO, T. W., "Para qué aún la filosofia?" (PqF), In **Intervenciones** (Int), versão castelhana de Roberto J. Vernengo, Caracas, Monte Avila Editores, 1969;

ADORNO, T. W., **Dialectica Negativa** (DN), versão castelhana de José Maria Ripalda, Madrid, Taurus Ediciones, 1975

ADORNO, T. W - "Educação após Auschwitz" (EA). In: COHN, G.- **Theodor W. Adorno**, São Paulo, editora Ática, 1986.

ADORNO, T. W., **Teoria Estética** (TE), tradução de Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1988

ADORNO, T. W. - **Minima Moralia** (MM), tradução de Luiz Eduardo Bicca, São Paulo, editora Ática, 1992.

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In **Palavras e Sinais:** Modelos Críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 202-229.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER,M.: **Dialética do Esclarecimento** (DE), tradução de Guido Antonio de Almeida, R.J., Zahar editores, 1986.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In **Magia e Técnica, Arte e Política.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 222-234.

BUCK-MORSS, S. (BM), **Origen de la dialéctica negativa***:* Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt, versão castelhana de Nora R. Maskivker, Mexico, Siglo Veintiuno editores, 1981

[17] DUARTE, *Expressão como Fundamentação,* 1995, p. 45-49.

COHN, G. - "Difícil conciliação: Adorno e a dialética da cultura". In: **Lua Nova - revista de cultura e política**, São Paulo, editora Marco Zero, no. 20, 1990

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva (RD), "Notas sobre a 'Carência de Fundamentação' na filosofia de Theodor W. Adorno", In **Trans/Form/Ação***:* Revista de Filosofia, São Paulo, Editora da UNESP, v.17, 1994:39-49;

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva, "Expressão como Fundamentação", In **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 91, julho/95:45-66.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas, **Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesegrund Adorno**, Belo Horizonte: Mãos Unidas Edições Pedagógicas, 1996.

WELLMER, Albrecht y GÓMEZ, Vicente, **Teoria Crítica y estética***:* dos interpretaciones de Th.W.Adorno, versión castelhana de Manuel Jiménez Redondo, Valencia, Edición de Universitat de Valencia, 1994

XIV

O potencial educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação, 2021[1]

No segundo semestre de 2021, o GP Teoria Crítica e Educação comemorou 30 anos de vida, de pesquisas e de produção científico-acadêmicas. O GP iniciou suas atividades em agosto de 1991, na UFSCar, vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Os primeiros pesquisadores do Grupo foram os mestrandos –Cláudia Barcellos de Moura Abreu, pedagoga; Antônio Álvaro Soares Zuin, psicólogo; e Belarmino César G. da Costa, bacharel em jornalismo –; o doutorando Newton Ramos-de-Oliveira, licenciado em Letras Anglo-Germânicas e Latim e mestre em Educação; as graduandas em Pedagogia Ângela Maria Soares da Costa e Sônia Mercedes Antunes Silva. Todos eles/as foram orientados/as por mim, que era doutor em Educação desde 1982 e docente da UFSCar, desde 1986.

Para o desenvolvimento do GP foi fundamental a ajuda do CNPq em forma de bolsas e de apoio à pesquisa. Nos 05 primeiros projetos que tiveram como título "O potencial pedagógico da Teoria Crítica" (I, II, III, IV e V), realizados de agosto de 1991 a fevereiro de 2002, fomos contemplados com 01 bolsa Produtividade em Pesquisa – no quarto e no quinto projetos, conseguimos 02 bolsas Produtividade; 01 bolsa de Aperfeiçoamento; e 02 de Iniciação científica – no quarto e no quinto projetos, 04 bolsas de iniciação científica. Recebemos também apoio à pesquisa do CNPq na realização do primeiro, do terceiro e do quinto projetos.

[1] Conferência apresentada no Seminário de Teoria Crítica, aos 28/09/2021. Inédito

Os primeiros participantes do grupo pouco conheciam da filosofia e da metodologia da Teoria Crítica da Sociedade. Uma palestra sobre essa escola filosófica tinha sido ministrada no PPGE, no 1º semestre de 1991, pelo filósofo Wolfgang Leo Maar, docente da UFSCar, e havia despertado a atenção e o interesse dos mestrandos e doutorandos. Eu mesmo, na ocasião um apaixonado estudioso de Antonio Gramsci e de sua Filosofia da Práxis, conhecia algumas orientações teóricas de Marcuse, mas quase nada de Horkheimer, Adorno e Benjamin. Mas os pós-graduandos insistiram: eles queriam ser meus orientandos, mas sob as luzes da Teoria Crítica da Sociedade. Confesso que foi difícil e penosa, inicialmente, a aceitação dessa incumbência; julgava a filosofia de Adorno e Horkheimer difícil de ser entendida e, sobretudo, de ser praticada. Hoje, 30 anos depois, confesso, sem nenhum arrependimento, que os pós-graduandos que me procuraram para estudar a Teoria Crítica da Sociedade tinham razão; enxergavam mais longe que eu!

E quais foram os eixos teórico-metodológicos que orientaram as pesquisas nos primeiros onze anos de atividade do GP, nos cinco projetos que traziam o título de "O potencial pedagógico da Teoria Crítica da Sociedade"? Era fundamental que os membros do novo GP estudassem e entendessem melhor os pensadores e os conceitos-chaves dessa teoria filosófica. Além de que, os pós-graduandos do incipiente GP estavam participando de um curso na área da educação; e os pensadores frankfurtianos escolhidos como orientadores teóricos eram, antes de tudo, filósofos, sociólogos, músicos, amantes da estética, da ética, da comunicação. É verdade que todos eles, com exceção de Walter Benjamin, foram docentes do ensino superior e, portanto, educadores. Também é verdade que a questão da formação (*Bildung*), de uma forma ou de outra, foi abordada por todos eles em conferências, em ensaios, em reuniões científicas. Adorno, por exemplo, foi autor de inúmeros ensaios educacionais, entre eles: "Teoria da Semiformação", "A Filosofia e os Professores", "Tabus acerca do Magistério", "Educação após Auschwitz", "A Educação contra a Barbárie".

Então privilegiamos a abordagem formativa da Teoria Crítica da Sociedade na perspectiva de compreender as categorias-chave que a caracterizavam e, ao mesmo tempo, a contribuição dessas categorias à área da educação, da formação humana e social. Entre os eixos selecionados nesse processo, destacamos: A dialética da razão e a crítica à razão instrumental; a crítica à cultura e à indústria cultural; o conceito de "formação cultural"; o diálogo de Benjamin e Adorno na construção da filosofia e da estética; Teoria Crítica enquanto filosofia da educação; intervenção filosófica e práxis formativa. Os encontros quinzenais do GP, as leituras e debates de textos e de fragmentos dos pensadores frankfurtianos, as traduções de ensaios de Adorno e de aforismos de sua *Dialética Negativa*, elaboradas pelo Newton Ramos-de-Oliveira, o avanço dos mestrandos e do doutorando na elaboração de suas dissertações e tese, a publicação dos primeiros livros e ensaios dos membros do grupo, a participação e a apresentação de trabalhos em eventos científicos e outras atividades individuais e coletivas, ... foram gerando vida, unidade e experiência àquele pequeno coletivo que cada vez mais se fortalecia.

Um dos ensaios educacionais de Adorno que acompanhou o GP desde o início foi a *Teorie der Hallbildung*. Wolfgang Leo Maar, ao nos apresentar o referido ensaio, ressaltou sua importância para aqueles que buscavam na Teoria Crítica subsídios para analisar a educação. A mestranda Claudia Barcellos, interessada na temática, não poupou esforço para elaborar a tradução do ensaio do espanhol para o português. Seu orientador leu com atenção o ensaio traduzido e percebeu que o texto carecia de alguns reparos para se tornar mais próximo da versão castelhana e refez a tradução nos pontos tidos como mais frágeis. O texto, na versão refeita, chegou até as mãos de Newton Ramos-de-Oliveira, que, ao confrontá-la com o texto original, em alemão, sentiu a necessidade de processar inúmeras correções e, finalmente, a tradução foi dada como encerrada e o texto colocado à disposição dos participantes do GP, principalmente da mestranda Cláudia, que dele se serviu, de forma prazerosa, em sua dissertação de mestrado. O substantivo

Halbbildung foi traduzido nessa versão como "Semicultura" e o ensaio passou a ser denominado e utilizado como "Teoria da Semicultura". Conseguimos a publicação do texto quatro anos após, em dezembro de 1996, na revista *Educação e Sociedade.* Em um dos aforismos do ensaio "Teoria Crítica e Educação: 10 Anos de história e de sonhos", de 2001, ressaltei a abrangência e a importância desse ensaio para se analisar os conceitos de formação e de semiformação, tão caros à nossa experiência da Teoria Crítica da Sociedade:

> De fato, "Teoria da semicultura" é instigante, denso de ser abordado e sempre oculta alguma surpresa, a ser desvendada na leitura seguinte. Além de que o processo semicultural, expressão primeira da onipresença da indústria cultural no mundo contemporâneo, é mais abrangente do que se pensa. Seus sintomas se fazem observar por toda parte. Não são fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em suas diferentes dimensões. Não constituem expressão danificada apenas das classes subalternas, do campo ou das periferias das grandes cidades; estão presentes e atuantes mesmo no estrato das pessoas cultas. Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. (PUCCI, 2001)

Em 2010, um novo aperfeiçoamento da tradução desse ensaio, realizada por Newton Ramos de Oliveira, foi publicado como primeiro capítulo do livro "Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa", editado pela Autores Associados, com o nome "Teoria da Semiformação". É o título que prevalece até hoje.

E a "Teoria da Semicultura"/"Teoria da Semiformação" se tornou um dos textos mais utilizados pelos pesquisadores do grupo em seus trabalhos científicos e acadêmicos. Eu mesmo dialoguei com esse ensaio em alguns textos, tais como: "Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional" (1995, Rev. Reflexão e Ação); "A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Sociedade", (capítulo de livro, 1977); "A Escola e a Semiformação mediada pelas Novas Tecnologias" (capítulo de livro, 2009); "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da *Bildung* em Theodor Adorno"

(capítulo de livro, 2011); "A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo" (Rev. Veritas, 2018).

Ao final da conferência sobre a "Ontologia da Semiformação em tempos neoliberalismo", que apresentei no Congresso sobre Adorno em 2017, na PUC-RS, um eminente pesquisador alemão, Andreas Gruschka, presente no auditório, levantou uma questão intrigante que nos levou a pensar. Disse ele:

> Em que medida estaríamos ainda na posição de compreender o novo estado de coisas na formação e na cultura, com os antigos conceitos da crítica? Se ainda se pode criticar dedutivamente o que hoje se passa nas escolas e universidades com o conceito de semiformação ou se não precisamos introduzir novos conceitos adequados à crítica?

Ou seja, Gruschka questionou a atualidade do conceito de semiformação e também do conceito de formação. Solicitei que ele me enviasse por escrito a questão para que eu pudesse examiná-la com mais calma. Ele o fez, escreveu o ensaio "Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação", que traduzido pelo colega João Mauro Carvalho, foi publicado na Revista Eletrônica de Educação, REVEDUC, da UFSCar, em 2020. Ou seja, na análise de Gruschka, no atual conceito de "educação", em tempos neoliberais, o ensino é reduzido àquilo de que se necessita para resolver problemas e adquirir conhecimentos práticos, utilitários. Tudo o mais é supérfluo, desnecessário. Para o filósofo alemão, a reforma atual não pretende outra coisa senão a eliminação do espaço educativo e a edificação de um centro de capacitação. Neste momento, apenas levanto a questão apresentada pelo Gruschka, que foi objeto de análise de meu colega de mesa, Alexandre Vaz, da UFSC.

Nos primeiros 6 anos do GP Teoria Crítica e Educação, sua única Sede Institucional foi a UFSCar, especificamente o CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas (1991-1996). A partir de março de 1997, com a minha aposentadoria, na UFSCar, e ingresso na UNIMEP, inicialmente como professor visitante (2º semestre de 1996) e, posteriormente, como professor permanente (março 1997),

ampliamos o GP com novos pesquisadores, criando, por sua vez, uma nova Sede Institucional, com a participação de 2 novos mestres/doutorandos e de pós-graduandos do PPGE/UNIMEP. O GP Teoria Crítica e Educação (UFSCar/UNIMEP) se tornou, então, constituído por 21 pesquisadores: 2 doutores (Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira), 4 doutorandos (Antônio Zuin, Belarmino Cesar, Luiz Nabuco Lastória e Luiz Fabiano), 7 mestrandos e 8 graduandos. Nos anos 1998/1999, quatro doutorandos de nosso GP defenderam sua tese de doutorado: Antônio Zuin (junho/98, UNICAMP), Luiz Fabiano (maio/99, UFSCar), Luiz Nabuco Lastória (junho/99, USP) e Belarmino Cesar da Costa (agosto/99, UNICAMP). O GP passou, então, a ser constituído por 31 pesquisadores: 06 doutores; 06 doutorandos; 14 mestrandos; 05 bolsistas de Iniciação Científica. É fundamental ressaltar, nesse momento, o ingresso no GP do prof. Renato Franco, doutor em Teoria Literária e professor do Departamento de Ciências Sociais da UNESP-Araraquara. Renato e um grupo de orientandos seus, de mestrado e de iniciação científica, em 1998 começaram a participar das reuniões semanais do GP na UFSCar. E, em 2000, se vincularam a nosso grupo criando na UNESP-Araraquara a nossa 3ª Sede Institucional.

A partir daí novas Sedes Institucionais do GP Teoria Crítica e Educação foram se formando. E hoje, em seu 30º ano de vida, nosso GP desenvolve suas investigações científicas em 08 Sedes Institucionais, sob a coordenação dos seguintes doutores pesquisadores: 1) na UFSCar, desde 1991, com Antônio Zuin e Luiz Roberto Gomes e Bruno Pucci; 2) na UNIMEP, desde 1996, com Belarmino Cesar da Costa, Nilce Maria A. S. de Arruda Campos e Ana Carolina K. Barcellos; 3) na UNESP-Araraquara, desde 2000, com Renato Franco, Luiz Nabuco Lastória e Ari Maia; 4) na PUC-Minas, desde 2006, com Rita Amélia Vilela e Magali Reis; 5) na UFES, desde 2010, com Robson Loureiro; 6) na UFLA, desde 2012, com Luciana Rodrigues e Carlos Betlinsky; 7) na USF, desde 2016, com Luzia Batista Silva e Allan da Silva Coelho; 8) na UNESC, desde 2017, com Alex Sander da Silva. Além dos docentes das

Instituições Sedes, fazem parte do Núcleo-Base do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação os doutores Luiz Hermenegildo Fabiano e Robespierre de Oliveira, ambos da UEM-Pr. Cada Sede Institucional é constituída por 1 ou mais grupos de pesquisas, vinculados organicamente à Instituição onde se localiza, com autonomia na constituição de seus projetos e atividades específicas e que se vincula ao Grupo-base da Teoria Crítica e Educação por meio de 1 ou mais docente. Fiz um levantamento dos doutores pesquisadores que participam dos projetos de pesquisas nas 8 Sedes Institucionais e constatei a presença de cerca de 65 doutores que se vinculam às atividades das Sedes Institucionais, a maioria deles docentes de Programas de Pós-Graduação, portanto orientadores de pós-graduandos e graduandos.

O primeiro livro produzido pelo GP Teoria Crítica e Educação se deu no contexto de nosso segundo projeto de pesquisa (1994-1996). Intitulou-se *Teoria Crítica e Educação:* a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt e foi editado pela Vozes, em coedição com a EDUFSCar. A coletânea contém ensaios de 04 integrantes de nosso GP: do Newton Ramos-de-Oliveira; do Antônio Zuin; do Belarmino César da Costa; e de Bruno Pucci. O ensaio "Teoria Crítica e Educação", de 47 páginas, foi o primeiro texto que escrevi sobre a Teoria Crítica da Sociedade. O livro teve 4 edições: a 1ª em 1994 e a 4ª em 2007. O segundo livro do GP foi publicado em 1998 com o título "*A Educação danificada*: contribuições à Teoria Crítica da Educação", pela VOZES em coedição com a EDUFSCar. Nesta coletânea, 06 pesquisadores de nosso GP publicaram seu capítulo no livro: Newton Ramos-de-Oliveira; Antônio Zuin; Belarmino César da Costa; Wagner Luiz Weber; Luiz Fabiano; e Bruno Pucci. O livro teve 2 edições, em 1998. Quero destacar mais três livros escritos por pesquisadores do GP e publicados pela Editora Vozes: 1). *ADORNO*: o poder educativo do pensamento crítico, escrito por Newton Ramos de Oliveira, Antônio Zuin e Bruno Pucci. O livro teve 05 edições: a 1ª em 1999 e a 5ª em 2012. 2). *10 Lições sobre ADORNO*, escrito por Antônio Zuin, Luiz Nabuco Lastória e Bruno Pucci; publicado em 2015 e reimpresso em 2017 e em 2021. 3). *10 Lições sobre Walter*

Benjamin, escrito por Renato Franco e publicado em 2015. Os livros nomeados são apenas algumas coletâneas que julguei importante inicialmente destacar. É claro que o GP constituído por um número significativo de doutores e pós-graduandos produziu muitos livros e coletâneas, e também muitos artigos e dossiês. Uma rápida consulta sobre o *link* do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação nos mostra que até o ano 2020 foi registrado em seu site, na UFSCar, 101 livros e/ou coletâneas; 366 capítulos de livros; 477 artigos científicos; 246 dissertações de mestrado; 81 teses de doutorado; 25 traduções e 09 entrevistas. Ou seja, nos 30 anos de existência já produzimos muito material crítico-científico-educativo.

Quero me deter um pouco mais na apresentação de livros publicados pelos membros de nosso o GP. Como pudemos observar inicialmente, foi a Vozes, que editou os 5 livros acima nomeados; mas é importante salientar outras Editoras que apoiaram e divulgaram nossa produção científica. A Autores Associados, de Campinas, foi a editora que publicou mais livros de nossos pesquisadores, individuais ou coletâneas: 10 livros, quase todos eles no período 2000 a 2012. Outras tantas editoras também publicaram livros nossos e merecem ser nomeadas: as editoras da UNIMEP, da UFSC, a Cortez, a Papirus, a Alínea, a Pedro&João Editores, as editoras da UNESP, da UNICAMP, da Univ. Católica de Goiás, a Boitempo. Destaco também nossa mais recente parceria com a Nankin Editorial, que já tinha publicado um primeiro livro nosso em 2009, intitulado *Experiência Formativa & Emancipação*; e, a partir de 2014, na Coleção "Teoria Crítica" publicou os seguintes 08 livros: *Teoria Crítica na Era Digital* (Coleção Teoria Crítica 1, 2014); *Teoria Crítica da Cultura Digital:* aspectos educacionais e psicológicos (Coleção Teoria Crítica 2, 2015); *Teoria Crítica Escritos sobre Educação:* contribuições do Brasil e Alemanha (Coleção Teoria Crítica 3, 2015); *Atualidade da Teoria Crítica na Era Global* (Coleção Teoria Crítica 4, 2016); *Teoria Crítica no Brasil e na América Latina* (Coleção Teoria Crítica 5, 2016); *Tecnologia, Violência, Memória*: Diagnósticos Críticos da Cultura Contemporânea (Coleção Teoria Crítica 6, 2018); *Tecnologia, Política, Dominação:* Resistências

(Coleção Teoria Crítica 7, 2018); *Estado de Exceção na Argentina e no Brasil:* uma Perspectiva a partir da Teoria Crítica (Coleção Teoria Crítica 8, 2021). Ainda temos 2 livros no Prelo da Nankin Editorial, que deverão ser editados no final de 2022 ou início de 2023. Destaco, na parceria GP Teoria Crítica e Nankin Editorial, a intermediação de Renato Franco, que nos colocou em contato com Valentin Facioli, prof. aposentado da USP e proprietário da referida Editora. Por fim Renato Franco, Valentim Facioli e Bruno Pucci foram nomeados membros da Coordenação Editorial da Coleção Teoria Crítica da Nankin Editorial.

Ainda em relação à publicação de livros quero trazer mais uma informação, a meu ver importante. Graças à participação constante de pesquisadores alemães (Andreas Gruschka e Christoph Türcke), espanhóis (Mateo Cabot, José Antonio Zamora, Pablo Frau Buron) e argentinos (Miguel Vedda, Emiliano Gambarrota) em nossos Congressos Internacionais de Teoria Crítica, em diálogo com esse solidários pesquisadores, foi organizada a publicação de três conjuntos de livros, cada um deles com 8 capítulos escritos por 8 pesquisadores do Brasil e 8 por pesquisadores do outro país; e os livros foram publicados no Brasil e também no país com o qual se realizou a parceria. Apresento os livros, bem como seus organizadores, responsáveis diretos por essas realizações:

1). Em parceria com Andreas Gruschka, da Univ. de Franckfurt, Luiz Nabuco Lastória, da UNESP-Araraquara e membros do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, foram publicados, na Alemanha e no Brasil, em 2015, uma coletânea contendo escritos de Teoria Crítica:

- GRUSCHKA, Andreas; LASTÓRIA , Luiz A. Nabuco. *Zur Lage der Bildung: kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2015.

- LASTÓRIA, Luiz A. Nabuco; ZUIN, Antônio A. S.; GOMES, Luiz R.; GRUSCHKA, Andrea (Orgs.). *Escritos de Teoria Crítica e Educação*: contribuições do Brasil e da Alemanha. Coleção Teoria Crítica 3. São Paulo: Nankin Editorial 2015.

2). Em parceria com Mateu Cabot e Jose Zamorra, da Espanha, membros de nosso Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, publicaram, em 2018, na Espanha e no Brasil, uma coletânea de textos sobre "Tecnologia, violência e Memória", com a participação de 8 pesquisadores espanhóis e 8 pesquisadores brasileiros:

– CABOT, Mateu; LASTÓRIA, Luiz Nabuco; ZUIN, Antônio (Orgs.). *Tecnologia, violência, memória*: diagnósticos críticos de la cultura contemporánea. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Antonoma Metropolitana, 2018;

– LASTÓRIA, Luiz Nabuco; CABOT, Mateu; ZUIN, Antônio (Orgs.). *Tecnologia, Violência, Memória*: Diagnósticos Críticos da Cultura Contemporânea. Coleção Teoria Crítica n. 6. São Paulo: Nankin Editorial, 2018.

3). Em parceria com Miguel Vedda, da Argentina, e membros do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, sob a coordenação de Renato Franco, foi publicada, no Brasil e na Argentina, em 2020/21, uma coletânea de textos escrita por 8 pesquisadores argentinos e 8 pesquisadores brasileiros, tendo como enfoque a análise da situação social e política dos países da América Latina, particularmente da Argentina e do Brasil:

– Miguel Vedda; Renato Franco; Antonio Álvaro Soares Zuin (Compiladores). *Estado de Excepción en Argentina y Brasil*: una perspectiva a partir de la Teoria Crítica. Buenos Aires: Herramienta Ediciones, 2020;

– Renato Franco; Miguel Vedda; Antonio Álvaro Soares Zuin (Orgs.). *Estado de exceção na Argentina e no Brasil*: uma perspectiva a partir da Teoria Crítica. Coleção Teoria Crítica n. 8. São Paulo: Nankin Editorial, 2021.

Um grupo de pesquisa que almeja estabelecer contatos científicos com outros GPs e, particularmente, com aqueles que investigam temáticas afins, deve, de quando em quando, organizar eventos científicos nacionais e internacionais, e convidar outros pesquisadores para intercambiarem e debaterem suas produções científicas. Foi no transcorrer de nosso 4º projeto de pesquisa (1998-2000) que organizamos o 1º Colóquio Nacional com o título "O

ético, o estético, Adorno", na UNIMEP, em junho de 1998. O Colóquio teve apoio da FAPESP, do CNPq e da UNIMEP; teve a participação de 120 pesquisadores, a apresentação de 05 conferências e de 31 trabalhos científicos, por pesquisadores provindos de 16 universidades diferentes, localizadas em 06 estados brasileiros. As conferências do evento foram proferidas por Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara), Rodrigo Duarte (UFMG), Ramon Peña Castro (UFSCar), Jeanne-Marie Gagnebin (UNICAMP/PUC-SP) e Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP).

Realizada, com sucesso, esse primeiro evento científico nacional, tomamos a deliberação de a cada dois anos promover um novo Colóquio. E foi o que fizemos religiosamente, enquanto pudemos. Assim, em março de 2000, organizamos e realizamos o 2º Colóquio Nacional "Dialética negativa, estética e educação", no mês de março, na UNIMEP, Piracicaba. Articulamos, na temática do Colóquio, as preocupações teóricas básicas de nossa pesquisa no momento: filosofia (dialética negativa), estética/literatura e educação/formação. "Buscávamos apoios externos e substanciosos às inquietações internas do GP. E fomos bem atendidos! Rodrigo Duarte, (UFMG), Christian Hamm (UFSM), Renato Franco (UNESP-Araraquara), Jeanne-Marie Gagnebin (UNICAMP e PUC-SP) e Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP), os conferencistas do evento, captaram e atenderam com pertinência nossas buscas.

Ano 2001. O GP Teoria Crítica e Educação estava completando 10 anos de vida e de experiências acadêmico-científicas. Até agora sua produção estava centralizada na temática "potencialidade pedagógica da Teoria Crítica". Novos pesquisadores tinham adentrado suas fileiras, novas temáticas de investigação e possibilidades de intervenção na área da educação e da cultura se tornaram desafios; outras interlocuções científicas se estabeleceram com o GP. Realizamos na UNIMEP uma reunião com todos os participantes do Grupo, discutimos as questões levantadas e tomamos uma decisão coletiva mais animadora:

> Diante de novas problemáticas impostas pelo capitalismo tardio, dentre elas, as mediações tecnológicas e as mudanças significativas no campo da produção técnica, do saber e da apropriação, que suscitam novas investigações e novas teorizações, o GP sentiu a necessidade de estabelecer como centro de estudos, de elaboração de projetos de pesquisa e de intervenção educacional e cultural, a temática "Técnica, cultura e formação".

Sob a inspiração dessa nova proposta, organizamos em junho de 2002, o 3º Colóquio Nacional "Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz?". O evento foi realizado na UNIMEP e constituído por 05 conferências, 04 mesas redondas e 53 comunicações. Teve a participação de pesquisadores provenientes de 32 instituições de Ensino Superior, 160 inscritos e apoio da FAPESP. Seus conferencistas: Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP), Paulo Arantes (USP), José León Crochik (USP/PUC-SP) e Iraí Carone (USP). Ainda, sob a inspiração dessa nova proposta, enviamos ao CNPq e recebemos a aprovação de um projeto de pesquisa, cuja temática "Tecnologia, Cultura e Formação" caracterizou nosso 6º projeto de Pesquisa vinculado à Teoria Crítica da sociedade (março de 2003 a fevereiro de 2006).

Em agosto de 2003, em comemoração ao centenário de nascimento de Adorno (11/09/1903), o GP organizou o evento científico "100 Anos de Theodor W. Adorno: Colóquios", com o apoio da FAPESP e contou com a participação de Christoph Türcke (Univ. Leipzig, DE), Marcos Nobre (UNICAMP), Susana Kampff Lages (UNICAMP), Jorge de Almeida (USP), Mônica do Amaral (UNESP-Araraquara). Türcke realizou conferências nas três Instituições Sedes do GP: UNIMEP, UFSCar e UNESP-Araraquara. Ainda em comemoração ao centenário de nascimento de Adorno, publicamos o Dossiê "Adorno e a Educação" (10 artigos; 131 páginas) na Revista Educação e Sociedade, n. 83, vol. 24, agosto de 2003.

Em setembro de 2004, na UNIMEP, o GP deu um passo à frente e organizou seu quarto evento científico, numa perspectiva internacional: "Colóquio Internacional "Teoria Crítica e

Educação". Os conferencistas foram: Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP), Andreas Gruschka (Univ. J. W. Goethe, Frankfurt), Ilan Gur'ze ev (Univ. de Haifa, Israel), Robert Schwarz (UNICAMP). Em agosto/setembro de 2006 o GP realizou o seu V Congresso Internacional de Teoria Crítica: "Indústria Cultural Hoje", na UNIMEP, com os conferencistas: Rodrigo Duarte (UFMG), Andreas Gruschka (Univ. Johann W. Goethe/ Frankfurt) proferiu duas conferências, e Christoph Türcke (Univ. de Leipzig). A partir de 2001, os temas de nossos Congressos Científicos dialogaram mais intensamente com os problemas vividos no contexto do neoliberalismo exacerbado.

Em setembro de 2008, o GP organizou o VI Congresso Internacional: "Teoria Crítica e Inconformismo: tradições e perspectivas", na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob a liderança de Antônio Zuin. As conferências foram proferidas por Wolfgang Leo Maar (UFSCar), José Antonio Zamora (Madrid, Espanha), Neil Larsen (Universidade da Califórnia) e Jeanne Marie Gagnebin (UNICAMP/PUC-SP). Em setembro de 2010, sob a liderança de Fabio Durão, foi realizado na UNICAMP o VII Congresso Internacional de Teoria Crítica: "natureza, sociedade: crises". Conferencistas: Olgária Matos (UNIFESP), Alex Demirovič (TechnischeUniversität Berlim), Mateu Cabot (Universitat de les Illes Balears, España), Christoph Türcke (Universität Leipzig) e Gerhard Richter (University Califórnia). Tivemos ainda 06 mesas-redondas; exposição de 140 Comunicações Científicas e 83 pôsteres, que foram apresentadas por pesquisadores provenientes de 58 Instituições de Ensino superior: 25 universidades federais, 19 universidades estaduais, 04 universidades confessionais e 10 universidades particulares, ou seja, provieram de 44 universidades públicas e de 14 universidades particulares. Contamos ainda com 02 trabalhos provindos dos Estados Unidos.

Em agosto de 2011, o GP completava 20 anos de existência; era liderado por Bruno Pucci (UNIMEP) e Newton Ramos de Oliveira (UNESP-Araraquara) e eram 14 os doutores pesquisadores dele participantes. Houve um encontro de dois dias na UNIMEP para

avaliar os 20 anos de nosso GP. No primeiro dia, cada um dos doutores-pesquisadores presentes expôs e debateu seu projeto de pesquisa. O segundo dia foi reservado para uma avaliação interna do GP, particularmente nos últimos 10 anos e foi analisado e aprovado a elaboração de um Projeto Temático a ser encaminhado à FAPESP no ano seguinte.

No ano de 2012 merecem destaques os seguintes fatos: a vinda do Dr. Mateu Cabot Ramis, como pesquisador visitante junto ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, por quatro meses, com apoio da FAPESP; e a realização na UNESP-Araraquara do VIII Congresso Internacional de Teoria Crítica: desafios da era digital, em setembro de 2012, organizado por Luiz Nabuco Lastória e Renato Franco. Os conferencistas foram: Mateu Cabot, de Palma de Mallorca, Espanha; Andreas Gruschka, da Universität Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt a. M; e de Wolfgang Fritz Bock, da Bauhaus-Universität, Weimar, Alemanha (na ocasião, como professor visitante na UNIRIO); Osvaldo Giacoia Junior, da UNICAMP; e Willi Bolle, da USP. Nas mesas redondas tivemos a participação de mais pesquisadores estrangeiros: Margarita Rosa Sgró (UNICEN/Argentina), Sieglinde Jornitz (Univ. J. W. Goethe – Frankfurt), Miguel Veda (UBA, Argentina), Marion Pollmanns (Univ. J. W. Goethe – Frankfurt).

Em 2013, O Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação perdeu seu Vice-Lider, Newton Ramos-de-Oliveira, que veio a falecer em São Carlos, onde morava, no dia 18 de novembro. Newton tinha 77 anos. Tradutor de obras importantes relacionadas à Teoria Crítica, particularmente a Theodor Adorno, como *Dialética Negativa* (inédita); "Teoria da Semiformação", "A arte é Alegre?", "Teses sobre Religião e Arte hoje", "Tabus a respeito do professor". Perdemos um irmão, um grande e exemplar companheiro! Sempre me lembro dele, com saudades e quase com devoção! Permitam-me que eu cite fragmentos de uma pequena crônica que escrevi em sua homenagem:

> Incansável *homme des lettres*, amante do bem falar e do bem escrever, conhecedor de outras línguas/de outras culturas, tradutor nas horas vagas. O tempo todo brincando magicamente com as palavras, extraindo delas humor e poesia. (...). É o exemplo supremo do diletante, daquele que ama apaixonadamente o que faz. Ele é um dos anônimos participantes do grupo de estudos e pesquisa, que, com sua singularidade amadurecida, fecunda os encontros, enriquece a discussão, entusiasma a garotada. [2]

Em setembro de 2014 foi realizado na UNIMEP, Campus Taquaral, Piracicaba o "IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: gênese, desdobramentos, apropriações". Foi, segundo a avaliação dos organizadores, o evento mais bem sucedido de todos os organizados pelo GP Teoria Crítica e Educação. O IX Congresso foi constituído por 4 grandes conferências, 6 mesas-redondas, 101 comunicações científicas e 37 pôsteres. Teve a participação de cerca de 300 pesquisadores. Recebeu apoio do CNPq, da CAPES, da FAPESP e da UNIS. Os conferencistas foram: Andreas Gruschka, da Universität J. W. Goethe, Frankfurt; Christoph Türcke, da Universität der Leipzig; de Miguel Vedda, da Universidad de Buenos Aires; e de Paulo Arantes, da USP. Na Sessão de Abertura foi realizada uma Homenagem a Newton Ramos de Oliveira (*in memoriam*).

Em abril de 2015, os doutores pesquisadores do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, após avaliação do IX Congresso Internacional de Teoria Crítica, atenderam à solicitação de Bruno Pucci, de deixar a liderança do Grupo de Pesquisa e indicaram como líder e vice-líder Antônio Álvaro Soares Zuin, da UFSCar e Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, da UNESP-Araraquara.

O X Congresso Internacional de Teoria Crítica: "Tecnologia, Violência, Memória" foi realizado na UFSCar, em São Carlos, em outubro de 2016. Foi constituído por 05 Conferências, 06 Mesas-Redondas, 101 Comunicações Científicas e os 41 Pôsteres. Teve a

[2] Extraído do ensaio "Teoria Crítica e Educação: 10 Anos de história e de sonhos", de Bruno Pucci, publicado pela Comunicações, UNIMEP, Piracicaba, SP, v. 08, n. 02, p. 163-169, 2001.

participação de cerca de 300 participantes. Recebeu apoio financeiro do CNPq, da CAPES e da FAPESP Os conferencistas foram: Bruno Pucci (UNIMEP/UFSCar), Michael Löwy (Centre National de la Recherche cientifique, Paris); José Antonio Zamora (Instituto de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Humanas – Madri,); Miguel Vedda (Universidad de Buenos Aires) e Rodrigo Duarte (UFMG).

De 1º de outubro a 30 de novembro de 2018, O GP Teoria Crítica e Educação teve o privilégio de poder contar com a presença do professor Andreas Gruschka como pesquisador visitante, com apoio da FAPESP. Foram 2 meses ricos em atividades científicas e debates em algumas das Sedes Institucionais de nosso GP. O XI Congresso Internacional de Teoria Crítica: "Estado de Exceção e Racionalidade na Idade Mídia" foi realizado na UNESP-Araraquara, em outubro de 2018, sob a liderança de Luiz Antônio Nabuco Lastória e Renato Franco. Foi constituído por 06 Conferências, 06 Mesas-Redondas, 88 Comunicações Científicas e os 23 Pôsteres. Teve a participação de cerca de 300 participantes. Os conferencistas foram: Paulo Eduardo Arantes – USP; Stephen Eric Bronner – Rutgers University-USA; Oswaldo Giacóia Jr. – UNICAMP; 4) Wolfgang Leo Maar – UFSCar; 5) Arnold Farr – University of Kentucky; Prof. Dr. Robespierre de Oliveira (UEM-PR); Emiliano Gambarrota – CONICET-Argentina. O XII Congresso Internacional de Teoria Crítica que, por tradição, deveria ser realizado em 2020, no segundo semestre, foi adiado, inicialmente, para 2021 e, em setembro deste ano realizamos, 03 mesas-redondas no contexto do Seminário de Teoria Crítica. A 1ª mesa "O potencial Educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação"; expositores: Bruno Pucci (UFSCar) e Alexandre Fernandez Vaz (UFSC); coordenador, Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar); a 2ª Mesa: "Ameaça dos Fundamentalismos: Religião e Neo-Fascismo"; expositores: Ricardo Timm de Souza (PUC-RS) e Allan Coelho (USF); coordenador, Nilo Agostini (USF); 3ª Mesa: "Entre os Escombros do Presente"; expositores: Paulo Eduardo Arantes (USP) e Cibele Rizek (USP/São Carlos); coordenador,

Renato Bueno Franco (UNESP-Araraquara). Estamos, no momento nos preparando para a organização de mais um evento científico internacional da Teoria Crítica da Sociedade.

A realização de eventos científicos por um Grupo de Pesquisa é sempre um acontecimento importante e necessário tanto para o GP que os organizam quanto para os membros de outros GPs, que deles participam. Eis as considerações que escrevi na avaliação de nossa experiência de organizar o primeiro evento científico de porte nacional:

> Um grupo de pesquisa cresce muito com a organização de um evento científico. Ele se abre para o exterior de si mesmo, expõe suas vísceras, busca diálogo, pede ajuda, apresenta suas produções, suas limitações. O processo de organização é coletivo, vagaroso e formativo: a escolha do tema, do nome do evento, dos conferencistas, dos temas orientadores das comunicações, a elaboração de um projeto para solicitar o apoio da FAPESP, do CNPq, da CAPES; a seleção das Comunicações e dos Pôsteres pelo comitê científico, os preparativos imediatos, o processo da realização do colóquio. Trabalho de muitas mãos e mentes e também de muitos corações (PUCCI, *Histórico do Grupo de Pesquisa*, 2020, p. 7-8).

Após a experiência de organizar/realizar 11 Congressos Científicos – 04 nacionais e 07 internacionais, acrescento outras considerações sobre os benefícios que um Congresso, em seu processo de realização, traz aos participantes individualmente e aos GPs que tomaram parte do evento: quem não se encantou ao ouvir e acompanhar com atenção e anotações as conferências apresentadas e debatidas por Paulo Arantes, por Christoph Türcke, por Jeanne-Marie Gagnebin, só para citar três dos extraordinários conferencistas que generosamente engrandeceram nossos eventos científicos? Aquela Comunicação apresentada pelo doutorando, como parte da pesquisa de sua tese e as questões e contribuições dos que acompanharam a exposição, ajudaram-no sobremaneira a avançar e finalizar seu projeto de investigação científica. E o belíssimo conserto para piano "As quatro estações de Mallorca", de

Pablo Frau Burón (de Palma de Mallorca), com a leitura das cartas de Walter Benjamin a Greta Garbo, redigidas em Ibiza, Espanha e recitadas por Ana Carolina Barcelos? E os encontros noturnos dos participantes dos Congressos realizados na UNIMEP à beira do Rio Piracicaba, para saborear um delicioso peixe, tomar uma gostosa caipirinha, mas sobretudo, para alimentar amizades, curtir os reencontros e buscar energia para prosseguir o evento no dia seguinte? E o lançamento do livro de Cristoph Türcke, *Sociedade Excitada*: Filosofia da Sensação, no VII Congresso Internacional de Teoria Crítica, na UNICAMP, em 2010; e o lançamento do livro de Andreas Gruschka, *Frieza Burguesa e Educação:* a frieza como mal-estar da cultura burguesa na educação, no IX Congresso Internacional de Teoria Crítica, na UNIMEP, em 2014; ambos traduzidos por membros de nosso GP, entre eles Antonio Zuin e Rita Amélia? E os e-mails trocados entre si pelos participantes do Congresso como continuidade das questões debatidas no dia-a-dia do evento? São todas elas fragmentos dos diferentes momentos e movimentos de um evento científico, organizado e vivido coletivamente, que exige esforço, dedicação e criatividade, e, como consequência, traz a seus participantes, indivíduos e GPs, experiência, novas aquisições e maturidade.

O que leva um grupo de indivíduos a se reunir quinzenalmente, por muitos anos – em nosso caso, por 30 anos –, em torno de uma ou mais problemáticas sociais, culturais, educacionais e, com apoio das reflexões estético-filosóficas de Adorno, de Benjamin, a produzir ensaios, livros, congressos, a espalhar ideias e utopias a outros indivíduos e/ou coletivos? Uma questão semelhante a esta eu a fiz quando nosso GP completava seus primeiros 10 anos de existência. E assim eu respondi:

> As coisas feitas só existem se forem contadas. Caso contrário, perdem-se na névoa do esquecimento à espera de alguém que um dia, quem sabe, possa reencontrá-las. As palavras bem escovadas, quais mosaicos coloridos, vão dando contorno e vida aos acontecimentos, às relações duradouras, à história em ritmo de

> espanto. Já dizia um literato que o narrador é como o marinheiro ou o velho agricultor. Ambos vêm de longe e têm muita coisa prá dizer. Um vem da lonjura dos mares e dos rochedos, o outro da lonjura do tempo e da vida. Cada um tem um jeito de contar a sua história. Por isso uma mesma história pode ser contada de vários jeitos. Discorrer sobre seus momentos é trocar experiências, pois aquele que conta, retira de suas lembranças o que ele está contando. E aquele que escuta partilha, cúmplice, da companhia do narrador. [3]

Os tópicos por mim selecionados são, pois, apenas, alguns momentos e movimentos de um GP que tem a felicidade e o mérito de ter os seus participantes juntos, unidos, perseverantes e atuantes. "Participantes juntos, unidos" não significa que todos pensem igual, defendam os mesmos pontos de vistas, realizem as mesmas ações; há divergências, há debates, e há sobretudo o diálogo e a voz da maioria nas decisões fundamentais do processo histórico de construção de nosso GP. E há a atitude honesta dos que não tiveram suas propostas referendadas pela maioria, de aceitar e seguir as orientações aprovadas. Foi assim até agora que aprendemos a caminhar e esperamos continuar nessa toada construtiva por muitos anos ainda!

> (...) uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, MM, p. 89, Aforismo *Melange,* n. 66*).*

[3] Extraído do ensaio "Teoria Crítica e Educação: 10 Anos de história e de sonhos", de Bruno Pucci, publicado pela Comunicações, UNIMEP, Piracicaba, SP, v. 08, n. 02, p. 163-169, 2001.

XV

Pós-Graduação e Produção do Conhecimento: do Direito ao Ensaio, 1998 [1]

No dia 16 de setembro de 1998, Holney Antônio Mendes defendeu no PPGE da UNIMEP sua dissertação de mestrado sob o título de *Do direito à poesia.* Este acontecimento, que para mim teve a significação extra de ter marcado meu retorno ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, estimula reflexões e indagações sobre a natureza e os contornos do trabalho científico.

Seu trabalho foge às características tradicionais de uma dissertação. Aproxima-se antes de um *ensaio* do que de uma *monografia científica*. Usualmente, a dissertação de mestrado se estrutura em conformidade com as exigências de uma monografia: pesquisa experimental, histórica ou filosófica, versando sempre sobre um tema único, específico, bem delimitado e restrito. A monografia científica deverá demonstrar uma única ideia, comprovar uma única hipótese, defender uma única tese, assumindo uma posição única relacionada com o problema específico levantado pela consideração do tema. É isso o que dizem os livros especializados.

A dissertação do Holney, embora não se detenha rigidamente na conceituação expressa acima, se delimita à abordagem de um único tema estético-filosófico: contra os que apregoam a *morte da poesia* pela asfixia da sensibilidade, num mundo reconstruído pela frieza da ciência e da tecnologia, bem como pelas generalizações abstratas de filosofias, reivindica ele, como hipótese, o "direito à

[1] Ensaio publicado na Revista *Comunicações* (PPGE/UNIMEP), Piracicaba, v. 05, n. 02, 1998, p. 266-272.

poesia, através da tensão interativa e operatória entre a filosofia, a arte e a educação".

A forma, porém, como tece seu texto não obedece aos parâmetros específicos de uma monografia científica. Segundo o mestre de todos nós, Antônio Joaquim Severino, na elaboração de uma monografia científica, as principais características exigidas são: visão clara do tema do trabalho, do assunto a ser tratado; ideia clara do problema a se resolver, da dúvida a se superar, para que se possa desencadear a formulação da hipótese geral a ser comprovada no decorrer do raciocínio; construção lógica do trabalho, ou seja, arranjo encadeado dos raciocínios utilizados para a demonstração da hipótese formulada no início (In *Metodologia do Trabalho Científico).* [2]

Na dissertação de Holney o "problema em análise" é apresentado através de um conto do poeta italiano Eugênio Montale, *A Poesia não existe.* E todos os capítulos que vêm a seguir — em número de seis — se desenvolvem na exegese, na contestação do título do conto, na postulação *do direito de a poesia existir e se expressar*, que se articula com a história controvertida de um pivete de periferia, com a ginga formativa da capoeira e da composição de canções populares. O problema a se abordar não se apresenta tão *claramente* como em uma monografia clássica. Antes, exige uma postura crítica e interpretativa de quem escreve e de quem lê. O conto é uma alegoria. Abriga mais de um sentido em suas entranhas. Exige por sua vez mais esforço e sensibilidade dos que dele se aproximam. Ao contrário da informação (da notícia) que só tem valor no momento em que é nova, o conto conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver, de suscitar espanto e reflexão. Conforme Benjamin, o conto "se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos

[2] Antônio Joaquim Severino, Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2013.

ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas". (In *O Narrador*) [3]

A monografia científica deve constituir uma totalidade de inteligibilidade estruturalmente orgânica, dizem as orientações metodológicas clássicas. A dissertação do Holney parece negar essa forma científica. Ela se compõe de dois fragmentos, aparentemente desvinculados um do outro: o conto de Montale (*A poesia não existe)* e a entrevista com EME (um garoto no projeto "Meninos e meninas de rua"). Esses dois fragmentos, pela riqueza e densidade existencial e estética, são submetidos, no decorrer dos diferentes capítulos, a uma detalhada e, ao mesmo tempo, livre leitura da filosofia e da literatura e deles se lhes extraem possibilidades formativas e poéticas. Os capítulos se expressam em forma de aforismos, que valem por si, e que, coordenados entre si, não manifestam de imediato a totalidade que os constituem, a qual só é possível de ser recriada, pelos leitores ativos, a partir de um esforço maior da sensibilidade, da razão, da especulação.

Assim sendo, o trabalho de Holney foge mesmo dos parâmetros tradicionais de uma monografia científica. Mas Severino, no livro citado, apresenta uma outra possibilidade que um trabalho científico pode assumir: o ensaio teórico. Este é "concebido como um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consiste numa exposição lógica e reflexiva e numa argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal". O ensaio permite maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender uma determinada posição, sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. Porém não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual. Daí muitos dos grandes pensadores preferirem esta forma de trabalho para expor

[3] BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e Técnica, Arte e Política.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 197-221.

suas ideias científicas ou filosóficas. — Seria a dissertação do Holney um ensaio?

Adorno escreveu, no final dos anos cinquenta, um texto muito ousado, *O Ensaio como forma*, que nos dá subsídio para o diálogo com Severino e Holney. Penso eu que, pelo menos, três pontos da conceituação de ensaio de Severino podem ser selecionados à luz de Adorno para se entender a forma da dissertação do Holney. Primeiro, o "ensaio permite maior liberdade por parte do autor". Acrescento eu: por parte do leitor também. Para Adorno, o ensaio possibilita produzir perspectivas nas quais as rígidas fronteiras entre o entendimento e a imaginação se deslocam, revelando fissuras, fendas. Sem uma preocupação obsessiva com as origens, ou com os fundamentos do objeto, ele começa "com aquilo de que quer falar, diz o que lhe ocorre, termina onde ele mesmo acha que acabou e não onde nada mais resta a dizer". Evoca, pois, liberdade de espírito, não se impermeabilizando contra a possibilidade de surgimento do novo. [4]

A dissertação do Holney, pela densidade literária e expressiva presente nos capítulos, particularmente no conto e na entrevista de EME, permitiu uma leitura criativa e significativamente nova pelos examinadores, diferente, inclusive, da realizada por ocasião do exame de qualificação. Os membros da banca também prosseguiram, em suas arguições, o desdobramento tenso e intenso da *não existência* e do *direito à existência da poesia*, não poucas vezes em contraposição ao defendido pelo dissertador.

Em segundo lugar, o ensaio "não dispensa o rigor lógico e a coerência da argumentação", no dizer de Severino. Também para Adorno, o ensaio não se encontra em oposição ao procedimento discursivo. Ele não é alógico, obedece a critérios lógicos, na medida em que o conjunto de suas frases tem de compor-se coerentemente. Não podem ficar nele meras contradições, a não ser aquelas que se fundam em contradições da própria coisa. Só que ele desenvolve os

[4] ADORNO, T. O Ensaio como Forma. In *Notas de Literatura I.* São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003

pensamentos de um modo diferente da lógica discursiva da elaboração sistemática formal. Não os deriva de um princípio, como na dedução, nem os infere de coerentes observações singulares, como na indução. A forma de apresentação adotada é a coordenação e não a subordinação, assim como num livro de aforismos artístico-filosóficos, em que "a unidade estética é a síntese não violenta dos elementos esparsos, que ela, no entanto, mantém tais quais são em sua divergência e contradição" (Adorno). A coordenação se apresenta como um modo de reagir contra a hierarquia imposta pela subordinação, de tornar menos poderosa a lógica implícita na ordem do pensamento.

Há logicidade no trabalho de Holney, mas não é a logicidade puramente conceitual, discursiva, argumentativa, em que as incoerências saltam escandalosamente aos olhos, e sim uma outra lógica construída na tensão entre razão, imaginação e sensibilidade, onde os conceitos se revestem de novas roupagens para expressarem, em linguagens mais soltas, mas não menos rigorosas, a opacidade do objeto. A expressão se obriga a ser rigorosa ao querer desvendar a intimidade do objeto.

Em terceiro lugar, "o ensaio exige maturidade intelectual". Parece-me ser menos difícil e mais seguro desenvolver uma monografia científica nos moldes clássicos, pois há parâmetros e orientações mais precisos e definidos a ser(em) seguidos. O ensaio exige mais esforço do pensamento na busca de seus caminhos. Mas isso não significa que não seja possível desenvolvê-lo como um exercício para se atingir a maturidade intelectual. Pois, ao mesmo tempo que o bom ensaio é resultado de um longo processo de maturação científica, ele guarda em si a perspectiva do exercício, da experimentação. Seu nome atesta isso. Nesse sentido, um ensaio se diferencia de um tratado.

> Escreve ensaisticamente aquele que compõe experimentando; quem, portanto, vira e revira o seu objeto, quem o questiona, apalpa, prova, reflete; quem o ataca de diversos lados e reúne em seu olhar

> espiritual aquilo que ele vê e põe em palavras: tudo o que o objeto permite ver sob as condições criadas durante o escrever. [5]

A dissertação de Holney certamente não reflete a madura experiência intelectual de um ensaísta, mas podemos encontrar nela o gosto das palavras e das formas que dão ao saber um sabor profundo, fecundo.

Adorno acrescenta ainda outros elementos sutis na caracterização do ensaio. Vou apontar apenas dois deles. Primeiro: "o ensaio trabalha com o álacre e com o lúdico". A relação com a alegria e com o jogo se manifesta nele pela ênfase dada à especulação filosófica e por sua aproximação com a arte. A sensação de felicidade é experimentada pela liberdade frente ao objeto, liberdade que dá mais de si mesmo ao objeto do que se ele fosse inserido na ordem rígida das ideias. "A consciência científica, orientada contra toda representação antropomórfica, sempre esteve comprometida com o princípio de realidade e como este sempre foi inimiga da felicidade". A liberdade que não bloqueia a "vagabundagem por mundos inteligíveis", que favorece a "curiosidade: o princípio do prazer do pensamento". Porém, ao mesmo tempo que o "escrever ensaisticamente" propicia a liberdade do espírito, e com ela, a alegria de pensar e escrever, lhe mostra também que a felicidade não conhece nenhum outro nome que não seja o negativo. No ensaio *A Arte é alegre?* Adorno trabalha essa questão. A arte incorpora algo como liberdade no seio da não-liberdade, é *promessa de felicidade* em meio ao desespero. "A arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando amarras". [6]

O jogo, o "trapacear com a língua, trapacear a língua" de Barthes, só é possível na composição de um texto que procura fugir

---

[5] BENSE *apud* ADORNO, *O Ensaio como Forma*, 2003, p. 35-36.

[6] ADORNO, T. A Arte é alegre? In RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S; PUCCI, B. *Teoria Crítica, Estética e Educação.* Campinas: Autores Associados/ Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001, p. 11-18.

às amarras técnicas e de poder da linguagem, da sintaxe e do pensamento objetivado: "Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder" é privilégio da escrita literária. Jogar com os signos em vez de destrui-los. O jogo é a maneira como cada artista se serve dos recursos técnicos próprios do instrumento, criando formas e liberando potencialidades ocultas nos objetos. O "artista joga com os signos como um logro consciente, cuja fascinação saboreia, quer fazer saborear e compreender". O jogo tem ao mesmo tempo uma função estética — encontrar o saber-sabor, o sal das palavras — e uma função utópica — criticar os estereótipos escondidos nas linguagens repetitivas e na sociedade reprodutora [7]. O ensaio pela sua proximidade à arte na forma de se expressar permite "jogar o bom jogo".

Holney desenvolve seu trabalho não apenas como um dissertador, mas como um artista: explora no texto conotações, cores, ambiguidades, inervações. O texto é para ele como um objeto sensual, que precisa ser apalpado, cheirado, saboreado, para dele extrair prazer e dor. Elementos de teologia, de filosofia, de narrativa, de poesia, de cinema, de pintura, de escultura, de linguagens-de-meninos-de-rua se entremeiam na busca de uma expressão mais viva. É o jogo da argumentação, da narração, da interpretação, dos versos, das imagens, das dimensões apolíneas e dionisíacas, no desvelamento das potencialidades de um *desejo*. Kant, Hegel, Marx, Gramsci, Merleau-Ponty, Benjamin, Adorno, Morin com-vivem densamente, num mesmo espaço conflituoso, com Montale, Rilke, Umberto Eco, Goethe, Adélia Prado, Borges, Guimarães Rosa, Monet, Da Vinci, Ítalo Calvino, com canções de Madre Deus e de EME, com os quadros de H. Mendes, com os meninos e meninas da rua, com citações bíblicas, com filme de Wim Wenders. Que com-fusão fecunda! Coisas de poeta?!

---

[7] BARTHES, R. *Aula.* São Paulo: Editora Cultrix, 1980. Posfácio de Perrone-Moysés.

Segundo: "o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva". Enquanto exercício de uma experimentação e por seus conceitos não se construírem "a partir de algo primeiro" e nem se fecharem "em algo último", ele carrega em suas entranhas a afinidade com a experiência espiritual aberta. Isso lhe permite outras leituras, desdobramentos. O fato de um texto não se apresentar como completo, acabado, é que justifica para o escritor o ato de continuar escrevendo, e para o leitor o ato de continuar lendo. É assim que pensava Borges: "Não há poeta que seja a voz total do querer, do odiar, da morte ou do desespero. Ou seja, os grandes versos da humanidade ainda não foram escritos. Essa é a imperfeição com a qual deve alegrar-se nossa esperança" (In Perrone-Moysés).

A dissertação do Holney se aproxima do ensaio também por esse aspecto: apresenta-se como uma obra fragmentária, inacabada e aberta, que não se esgota na interpretação/desdobramento de seu autor, nem de seus examinadores, nem desta crônica, nem de seus leitores.

Adorno, ao mesmo tempo em que mostra a *semelhança* entre o ensaio e a arte, mostra também a *diferença*:

> A consciência da não-identidade entre o modo de expor e o objeto impõe um ilimitado esforço à exposição. Isso, e só isso é que no ensaio é semelhante à arte; fora isso, o ensaio está necessariamente aparentado com a teoria, por causa dos conceitos que nele aparecem e que trazem de fora não só seus significados, mas também o seu referencial teórico.

Em outro momento, às avessas, já tinha feito a mesma afirmação: "é só a essência do conteúdo do ensaio, e não o seu modo de exposição, que é comensurável aos critérios lógicos". Isso mostra como uma pitada de arte pode fazer bem à ciência e como o esforço incomensurável de expressão não só alegra os sentidos e o entendimento, mas se articula com a filosofia na dura lida de se aproximar mais do saber, do sabor do objeto.

Holney ao introduzir no ensaio não só o inefável esforço de exposição através das metáforas, das etimologias, dos jogos de linguagens, mas também de elementos outros de arte, como a pintura, a visualidade estética, a narrativa, a poesia, dá a seu texto outras conotações produtivas estéticas na expressão de suas ideias.

Pelo exposto acima, parece-nos não haver dúvida de que a dissertação de Holney se aproxima mais de um ensaio do que de uma monografia científica, sem perder os elementos de rigor e coerência que são próprios dos trabalhos científicos. Mas algumas questões nos restam a discutir. Qual a legitimidade do ensaio no interior dos programas de pós-graduação, em que vigem hegemônica e quase "totalitariamente" as dissertações e teses como monografias científicas *stricto sensu*? No contexto dos critérios fechados e restritivos de avaliação da CAPES, em que o quantitativo, o tempo cronológico, o fluxo *continuum*, a produtividade — quais rígidas amarras inibidoras — imperam, qual o valor teórico de trabalhos que se utilizam de coisas *inúteis* e não *vendáveis*, como contos, poesia, jogos de linguagens, pinturas?

É, a dissertação do Holney – com todas as suas limitações e críticas – nos leva muito a pensar!

XVI

Goethe vs. Newton: um debate científico, filosófico e histórico sobre a natureza da luz e da cor. 2013[1]

O olho deve sua existência à luz (...). As
cores são ações e paixões da luz.
(GOETHE, *Doutrina das Cores*, p. 44 e 35)

A percepção que uma pessoa possui de um fenômeno natural depende de vários fatores, como sua formação cultural, filosófica e científica. Ao longo do tempo, muitos estudaram e interpretaram a luz e as cores de maneiras bem distintas. Nesse trabalho, tentaremos compreender as possíveis influências que delinearam as análises dos fenômenos luminosos e cromáticos de dois importantes personagens da história da humanidade: o físico Isaac Newton e o romancista Johann Wolfgang Goethe. Veremos que alguns dos possíveis motivos que levaram Goethe a adotar caminhos metodológicos diferentes do de Newton estão relacionados a fatores culturais, filosóficos e históricos, que se colocam além da interpretação física do que vem a ser a luz e as cores. O que pode estar em jogo nessas interpretações são as formas de conceber a natureza: racional-mecanicista de Newton e orgânica de Goethe.

Introdução

Conhecer a natureza da luz e da cor é compreender, de certo modo, como conseguimos enxergar o mundo à nossa volta. É entender como, ao longo da história, foi-se desvendando o processo

[1] Este ensaio foi escrito em parceria com Michel Paschini Neto, mestrando da UNIMEP, em 2013. Inédito.

de funcionamento da visão. Para termos uma rápida ideia do que foi essa história, pois não é este o objetivo deste texto, no passado distante acreditava-se que os nossos sentidos dependiam do contato físico com algo pertencente ao mundo exterior. Vergara afirma que os antigos achavam que

> A alma, encerrada dentro de nossa mente, não pode sair para tocar os objetos exteriores; por isso, estes devem ir até ela e tocá-la, passando através dos sentidos. Um espectro chamado "*eidolon*" envolve um objeto, desloca-se em sua superfície e pode destacar-se dele, transportando-se para a alma através das pupilas dos olhos. O espectro ou "*species*", como era chamado nos tempos medievais, traz com ela a forma, a cor e as outras qualidades do corpo de que procede. (1965, p. 46)

Para Vergara (1965), aquele que iniciou o caminho mais consistente para a interpretação da visão foi Ibn al-Haithan, também conhecido como Alhazan, que, no século XI, através dos trabalhos de Ptolomeu (refração) e Galeno (estrutura do olho), construiu as ideias sobre a visão que seriam as bases para a compreensão da óptica do século XVII. Ainda de acordo com Vergara (1965), foi Johannes Kepler (1571-1630) que, em 1604, desenvolveu a geometria envolvida no processo da visão.

Mesmo com os trabalhos de Alhazan e de Kepler, ainda persistiam dúvidas sobre o que seria a luz e como a mesma se propagava. Essas questões começaram a ser resolvidas com a teoria *corpuscular* da luz do inglês Isaac Newton (1642-1727) e, praticamente no mesmo período, com a teoria *ondulatória* da luz do holandês Cristian Huygens (1629-1695).

"Newton postulava que a propagação da luz se processava em forma de partículas e cuja velocidade determinava a sua cor; Huygens defendia a ideia da luz se propagar de forma ondular." (GOLGHER, 1991, p. 64). Newton produziu uma série de trabalhos para mostrar sua teoria, dentre eles *Nova Teoria sobre Luz e Cores* (1672) e *Óptica* (1704). Huygens, por sua vez, mostrou sua teoria na obra *Traité de la lumière*, em 1690.

Apesar do intenso debate entre as teorias de Newton e de Huygens, aquela que permaneceu como a teoria padrão para explicar o comportamento da luz e das cores até o século XIX foi a do físico inglês devido ao seu prestígio científico e político. No final do século XIX, contudo, os físicos começaram a perceber a natureza ondulatória da luz. Desses trabalhos surgiram novas concepções sobre os fenômenos luminosos e cromáticos que culminaram com a chamada *dualidade onda-partícula* da luz, obra do físico alemão Albert Einstein (1879-1955). Nesta nova concepção, a luz pode se comportar, dependendo do meio de propagação, ora com características de partícula, ora com características de onda.

A história nos mostra, contudo, que no século XIX existiu uma teoria alternativa para explicar os fenômenos da luz e das cores. Pouco difundida no meio científico e, principalmente, acadêmico, esta teoria foi desenvolvida pelo poeta e literato alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) que, ao longo de sua vida, entrelaçou estudos da arte e das ciências naturais.

Em sua obra *Doutrina das Cores* (1810), Goethe faz duras críticas à teoria newtoniana da luz, afirmando que o método científico adotado por Newton estava equivocado e, por conta disso, era necessário buscar novas interpretações para os fenômenos cromáticos "a partir do órgão da visão" (GIANNOTTI, 1993, p.19). As críticas de Goethe a Newton tinham ainda a intenção de mostrar que o método científico newtoniano "era uma construção artificial da inteligência humana e não derivado da própria natureza" (MARCUM, 2007, p. 1 – tradução nossa).

Neste artigo, não realizaremos uma comparação entre as teorias de Newton e de Goethe mostrando o que cada um explanou sobre as características da luz e das cores por eles descobertas. Nosso propósito é levantar e analisar os motivos que levaram Goethe a adotar um caminho metodológico de pesquisa diferente do de Newton. Tentaremos mostrar que no método de Goethe se apresenta algo externo à própria interpretação física da luz e da cor que foi, de certo modo, o caminho adotado por Newton; o que realmente está em jogo é uma nova concepção de interpretar a natureza.

Para atingir nosso objetivo, inicialmente, mostraremos algumas das principais características da atmosfera cultural, social e científica do período histórico em que Newton e Goethe viveram, pois essa visão pode ser de grande valia para se compreender os caminhos opostos seguidos por esses personagens. Em seguida, mostraremos a metodologia adotada por Newton e por Goethe para explanarem suas visões sobre os fenômenos luminosos e cromáticos. Julgamos que nossa intenção procede, pois, como diz Giannotti:

> (...) a divergência de Goethe em relação a Newton não se reduz a uma disputa pessoal, pois acabou envolvendo uma polêmica entre o idealismo alemão e os físicos newtonianos. Na verdade, o que estava por trás dessa dissensão era o confronto de dois modos completamente distintos de pensar a natureza. O idealismo alemão recusa a ótica mecanicista, já que interpreta tanto a natureza quanto a arte a partir da ideia de organismo, de uma finalidade interna. (1993, p.19)

Newton e o Iluminismo

O Iluminismo, período que Newton viveu (1642-1727), foi um momento histórico marcado por profundas mudanças no modo de entender e de interpretar a natureza e o próprio ser humano. Paralelamente, ainda ocorreram transformações significativas na Economia, na Cultura e na Sociedade Europeia que ficou conhecida por "Revolução Intelectual". (BURNS, 1974, p. 545)

Não há um consenso quanto ao início do pensamento iluminista. Muitas de suas características já brotavam no período histórico anterior, o *Classicismo,* em que as pessoas procuravam "uma fé profunda na harmonia universal", e que a natureza era essencialmente "concebida em termos de razão, regida por leis." (ROSENFELD e GUINSBURG, 2005, p. 263)

Os eixos mais importantes do pensamento iluminista eram: a) a razão é o único guia infalível da sabedoria; b) o universo é uma máquina governada por leis inflexíveis que o homem não pode

desprezar; c) a melhor estrutura da sociedade é a mais simples e a mais natural; d) não existe o pecado original. (BURNS, 1974, p. 550)

Foi nessa atmosfera que surge um dos principais representantes do pensamento iluminista francês, René Descartes (1596-1650). Muitos foram os legados deixados por ele à Ciência e à Filosofia. Para nossos propósitos, o mais importante foi o fato deste filósofo e matemático ter "inaugurado o racionalismo moderno", buscando "[...] na *razão* – que as matemáticas encarnavam de maneira exemplar – os recursos para a recuperação da certeza científica". (GRANGER, 1996, p.8 – grifo nosso)

A palavra 'racionalismo' é bastante complexa e merece ser melhor compreendida. Oliveira vem nos ajudar nesse momento:

> O termo racionalismo alude a diferentes posições filosóficas. Significando, em primeiro lugar, o primado da razão em relação ao sentimento e à vontade, recebe o nome de intelectualismo, pressupondo uma hierarquia de valores entre as faculdades psíquicas. Em segundo lugar, racionalismo pode ser entendido como uma posição segundo a qual somente a razão é capaz de propiciar o conhecimento adequado e verdadeiro do real. Por último, pode significar uma posição que considera a razão como a essência do real. (2010, p.141)

Mais precisamente em Descartes, ainda segundo Oliveira, o racionalismo necessita de "[...] uma garantia transcendente, a fim de que não se instaure no interior do seu sistema a dissociação entre a racionalidade humana e a estrutura última da realidade". (2010, p.141)

Descartes busca, em seus estudos, a forma adequada de conhecer o fenômeno e compreender a natureza. Para ele, somente através de um pensamento racional é que o homem pode compreender a coisa-em-si. Algo importante no pensamento racionalista cartesiano é a Matemática, que ocupa o posto de soberana para a compreensão dos fenômenos naturais. Granger diz que no período de Descartes as matemáticas já "[...] exibiam uma construção sólida e clara, que a todos se impunha com a força de demonstrações incontestáveis e que

atravessara incólume as crises de pensamentos instauradas pelos novos ventos da Renascença". (1996, p.11)

Não somente nesse momento, mas principalmente a partir de Descartes, a Matemática torna-se uma das principais ferramentas, senão a principal, para se entender a natureza. Qualquer fenômeno, por mais simples que fosse, tinha que ser mensurado para ser compreendido. "A ciência estava tornando-se primordialmente quantitativa e assim permaneceu. Procurem elementos mensuráveis entre os fenômenos e depois busquem as relações entre essas medidas de quantidades físicas". (WHITEREAD, 2006, p. 64)

A matematização do conhecimento a partir da Revolução Científica não se ateve somente às chamadas Ciências Naturais. A certeza de que a Matemática podia demonstrar os fenômenos se estendeu para outras áreas do conhecimento, como Eves pode nos mostrar quando diz que "o grande ímpeto dado à matemática no século XVII foi partilhado por todas as atividades intelectuais e se deveu, em grande parte, sem dúvida, aos avanços políticos, econômicos e sociais da época". (2004, p.340)

Foi justamente com o racionalismo de Descartes que se introduziu o "conceito de um universo mecanicista" (BURNS, 1974, p.546), que teve seu ápice com os trabalhos de Newton. No universo mecânico, as leis naturais são regidas de modo invariável, e tudo pode ser conhecido no presente, no passado e no futuro. Nessa nova forma de pensamento, vale destacar, o universo é simbolizado como um relógio, cujo funcionamento pode ser conhecido por leis matemáticas simples.

Foi, portanto, nesse período de grandes mudanças sociais, culturais e científicas que Newton viveu. Apesar de ser considerado um homem de personalidade difícil e de ter se dedicado a estudos não voltados à área científica, como a alquimia, Newton conseguiu desenvolver inúmeros trabalhos relacionados à Ciência. Dizer quais foram os mais importantes, não é tarefa fácil. Não podemos, contudo, deixar de mencionar o desenvolvimento do *Cálculo Diferencial e Integral* na Matemática e a *Mecânica Celeste* na Física. Talvez a obra mais conhecida de Newton seja *Philosophiae*

Naturalis Principia Mathematica (Princípios Matemáticos da Filosofia Natural). Os *Principia*, como geralmente é conhecida essa obra, "são a primeira exposição sistemática e rigorosa, sob o ponto de vista matemático, da compreensão científica do Mundo, projetando-se a sua influência, de uma forma decisiva, na forma e no método como a partir de então se começou a pensar e fazer ciência". (FITAS, 2010, p.2)

Os trabalhos de Newton, é importante frisar, não tiveram impactos somente no interior da Física e da Matemática, mas, também, na sociedade e na cultura dos períodos posteriores, como ocorreu com o racionalismo cartesiano. Isto se deveu, justamente, à visão mecanicista do mundo que ele ajudou a concretizar. "Essa visão do mundo, sustentada nas dualidades mente/corpo, parte/todo, simples/complexo, etc., se espelhava numa pedagogia que via o homem como máquina, separado da natureza" (QUEIROS E ARAÚJO, s/d, p. 2). Esses mesmos autores apontam ainda que "o mecanicismo newtoniano se consolida no determinismo de Laplace do final do século XVIII e começo do XIX: o conhecimento da posição e velocidade de todas as partículas do universo permitiria descrever totalmente o passado e prever com exatidão o futuro" (*Idem*, s/d, p. 3). Indo nesta mesma direção, Torres nos mostra que

> As leis de Newton legitimaram o mecanicismo e validaram suas implicações: linearidade, monocausalidade, determinismo, reducionismo e imediatismo. A visão mecanicista de mundo afetou profundamente todas as áreas de conhecimento, principalmente após o surgimento da filosofia positivista e do avanço tecnológico que a revolução industrial proporcionou. O relógio, com sua precisão e predição mecânicas, passou a ser o símbolo do Universo. (2005, p.1).

III – Goethe e o movimento romântico alemão [2]

Da mesma forma como ocorreu no Iluminismo, o período Romântico se caracterizou por grandes mudanças no modo de pensar o ser humano perante a realidade de sua existência. Seus legados foram tantos que Brians afirma que o período romântico "foi muito mais difundido, tanto em suas origens como em sua influência. Nenhum movimento intelectual/artístico teve a variedade, o alcance e o poder de permanência desde o fim da Idade Média" (2010 – tradução nossa).

Como movimento cultural e científico, o Romantismo se caracterizou por uma violenta oposição ao racionalismo cartesiano e newtoniano sobre o entendimento do homem e de suas manifestações culturais nos períodos Clássico e Iluminista.

O homem do período romântico se posicionará contra os valores construídos desde o final da Idade Média e mudará, consideravelmente, o modo de enxergar a si mesmo, as artes plásticas, a literatura e a ciência. Nesta linha, vemos que, para Bornheim, o período romântico

> foi uma fase de rebelião, de inconformismo aos valores estabelecidos e a consequente busca de uma nova escala de valores, através do entusiasmo pelo irracional ou pelo inconsciente, pelo popular ou

[2] O movimento romântico alemão (1770-1848), no texto, quer abranger não apenas o romantismo alemão, mas também seu momento anterior, o *Sturm und Drang*, do qual Goethe foi um dos principais representantes. Segundo alguns autores, depois da longa viagem que fez pela Itália (1786-1788), teria ele se aproximado do Classicismo. A *Doutrina das Cores*, publicada em 1810, mesmo sendo um livro escrito progressivamente durantes anos, teria sido composto sob os parâmetros do classicismo. Porém, uma análise detida do livro mostra que, apesar da ponderação e do equilíbrio da linguagem científica, dimensões românticas o invadem do começo ao fim. Entre os alemães, Goethe tem sido destacado como classicista, talvez o maior de seu tempo; para os franceses Goethe é, sobretudo, um romântico. E, para Otto Maria Carpeaux, há argumentos válidos para se defender os dois pontos de vista. (Cf. CARPEAUX, 2005: 157)

> pelo histórico, ou ainda pela coincidência de diversos desses aspectos. (2005, p. 76)

Nas primeiras décadas do século XVIII, o movimento romântico já havia se espalhado por toda a Europa, mas põe-se o ano 1770 como o seu início na Alemanha e Inglaterra (BRIANS, 2005, p. 1). Foi na Alemanha que esse movimento se estrutura "conscientemente, a partir de uma posição filosófica, que vai garantir à filosofia um destaque singular dentro do panorama romântico geral". (BORNHEIM, 2005, p. 77)

O processo histórico, filosófico e cultural que levou a essa mudança de concepção de vida e de natureza pelas pessoas do período romântico, principalmente na Alemanha, é muito longo para os fins desse texto. No entanto, é importante ressaltar alguns aspectos que, talvez, sirvam de contribuições para nossos objetivos.

Uma das características do período romântico alemão é o retorno às questões da simplicidade e da naturalidade, tanto que os românticos foram buscar no folclore a inspiração para suas ações artísticas e culturais. Brians diz que os românticos acreditavam na "crença de que os produtos do inculto imaginário popular poderiam ser iguais ou até mesmo superiores aos criados pelos bem-educados poetas e compositores da corte, que até então monopolizavam as atenções dos estudiosos e *connoisseurs*" (2005, p.2). Disso resultou um movimento nacionalista de grande dimensão na Alemanha, cujos valores tinham sido deixados de lado em favor, dentre outros motivos, da cultura francesa.

Três outros pontos importantes do período romântico, principalmente para o povo alemão, foram: a convicção no individualismo, o exotismo e a religiosidade. O primeiro se originou da mudança econômica proporcionada pelo capitalismo em sua fase mercantilista. O segundo surgiu devido às inúmeras viagens que aqueles que aderiram a esse movimento fizeram a outros países. Já o terceiro foi uma firme posição na fé e no modo de vida religioso.

A questão mais importante para esse trabalho sobre o movimento romântico foi o aparecimento de uma nova forma de conceber e de interpretar a natureza. Esta nova concepção repudiou o pensamento racionalista/mecanicista que imperava desde o Classicismo e o Iluminismo. Para o homem romântico, o contato com a natureza é tão ou mais importante do que sua quantificação. Brians nos mostra que "os românticos cultivavam a sensitividade sobre a natureza tanto quanto a sensitividade sobre emoções em geral". (2005, p.9)

Para afirmarem suas novas convicções sobre a natureza, romancistas alemães, sobretudo em seus inícios, se apoiarão no pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que mostra que o culto à natureza é o voltar-se a si mesmo atingindo sua própria interioridade. E é justamente nesse voltar-se a si mesmo que o ser humano descobrirá, em seus sentimentos, os elementos necessários que caracterizarão o pensamento racional. O sentimento para os romancistas começa, assim, "a ser considerado o fator básico na vida individual, pois só nele se traduz a autêntica interioridade do homem" (BORNHEIM, 2005, p.81). Esta é uma questão fundamental, pois ela causará profundas mudanças nas pessoas no decorrer do período romântico. Para Bornheim:

> Estas ideias de Rousseau encontraram profunda repercussão no espírito dos "gênios" do chamado Pré-Romantismo alemão, o *Sturm und Drang*. Esses jovens "gênios" levam a sério a oposição estabelecida por Rousseau entre natureza e cultura, exagerando-a a ponto de se entregarem a uma rebelião frenética a todos os valores estabelecidos. (2005, p.81)

Foi, assim, nessa atmosfera que permeava o Pré-Romantismo e o Romantismo que viveu Johann Wolfgang Goethe, um de seus mais ilustres representantes. Goethe absorveu todas essas visões de seu tempo proporcionando ao mundo ricas obras, principalmente na literatura, que se fazem presentes e atuais. Entretanto, este literato também transitou pelos caminhos das ciências e produziu

trabalhos que quase não são conhecidos. Seus livros *Metamorfose das Plantas* (1790) e *Doutrina das Cores* (1810) mostram algumas das pesquisas e reflexões de Goethe sobre a ciência da natureza.

O apego de Goethe pelas ciências foi tão forte em certo momento de sua vida que podemos ver, nas entrelinhas de suas obras literárias, inserções de seu pensamento científico. Maar afirma que

> Com certeza o homem de letras que mais perto chegou das ciências foi Johann Wolfgang von Goethe, que tão perto dela chegou que algumas de suas obras literárias máximas verdadeiramente transpiram ciência, como Fausto, desde a concepção original do *Urfaust* até a tardia conclusão da segunda parte da obra em 1832. (2006, p. 96)

Maar escreve ainda que

> A outra grande obra literária em que Goethe faz interagir as ciências e o pensamento científico com as letras é o romance *As Afinidades Eletivas*, publicado em 1809... O romance foi interpretado sob as mais variadas ópticas, como psicológica, psicanalítica, ou social, mas Goethe queria escrever um "romance químico" mesmo, como ele próprio confessa. (2006, p. 98)

No intuito de corroborar com o posicionamento de Maar, observamos que o termo "afinidades eletivas", tão caro, depois de Goethe, às metáforas literárias, provêm de um fenômeno da natureza:

> Imaginem – replicou o capitão – um (elemento) A intimamente ligado a um B e incapaz de se separar dele, nem pela força; suponham um C que esteja na mesma situação com um D; coloquem então os dois pares em contato; A atirar-se-á para D, e C para B, sem que se possa afirmar quem abandonou quem e se uniu ao outro primeiro". (GOETHE, 1998: 54).

Ao longo da narrativa *As Afinidades Eletivas*, o mesmo conceito vai expressar, de maneira tensionada, um fenômeno social que dilacerará os pares humanos do romance.

Foi durante sua viagem à Itália (1786-88) que seus interesses pelas artes e pela ciência passaram a se aproximar mais intensamente, levando-o à constituição de um método de investigação capaz de produzir uma síntese entre esses dois campos de conhecimento. Além do contato com a beleza e a exuberância da paisagem italiana, foi decisivo nesse processo os ensinamentos do pintor Jacob Philipp Hackert, que Goethe conheceu na viagem e a quem dedicou uma biografia em 1811. Nas palavras de Mattos,

> Goethe desejava aprender a ver a paisagem com seus olhos, ou seja, com olhos de pintor "ingênuo", capaz de identificar as formas essenciais da natureza e devolvê-las em uma imagem-síntese. Assim, a pintura da paisagem tornou-se, no pensamento de Goethe, o local mesmo da apresentação sintética das descobertas analíticas sobre a Natureza, conquistadas através dos métodos das ciências. (s/d, p. 87)

Os trabalhos científicos de Goethe, contudo, não são vistos com bons olhos pela comunidade científica. Mesmo na época em que viveu, suas obras científicas eram criticadas pelo fato de não possuírem o rigor e a metodologia que a Ciência começou a exigir e adotar a partir da revolução científica do século XVI. Segundo Mattos,

> Devido à sua insistência em ver a natureza como um único sistema orgânico, onde todas as partes encontravam-se interligadas e devido à utilização de um método calcado na observação pessoal dos fenômenos e no estudo de suas aparências, os trabalhos dedicados às ciências de Goethe foram recebidos com certa frieza pela comunidade científica de sua época. (s/d, p. 91)

Temos, todavia, que levar em consideração que Goethe é um dos precursores do período Romântico que, como foi colocado em momento anterior, se caracterizou por tornar o processo de

conhecimento da natureza um mecanismo de busca espiritual que se opunha ao racionalismo científico.

Rudolf Steiner, filósofo e educador, considerado por muitos, um profundo conhecedor das obras científicas de Goethe, nos diz o seguinte em uma conferência em 1888 na cidade de Viena:

> Em Goethe, não importa se os resultados de suas pesquisas científicas correspondem ora mais, ora menos ao progresso da atual ciência, e sim unicamente como ele abordava os problemas. Os resultados são marcados pelo tempo em que ele viveu, isto é, são limitados pelos meios e pelas experiências acessíveis à sua época. (STEINER, 2010, p.3)

Mais adiante, STEINER diz ainda que "não se deve confundir os enormes progressos que devemos ao gênio de Goethe com as deficiências de suas pesquisas como resultado das então limitadas experiências". (2010, p.3)

No interior do cenário romântico, Goethe mostrou que o mundo pode ser considerado uma totalidade, um uno, sendo o homem apenas um elemento da realidade. Para conhecermos essa realidade humana, temos que nos posicionar diante dela e a idealizarmos. Disso, Steiner nos mostra que

> As ideias, no sentido de Goethe, são tão reais como as cores e as formas das coisas, sendo, porém, perceptíveis apenas à capacidade de percepção adequada, assim como cor e forma só existem para seres dotados de visão, e não para cegos. Se não nos aproximarmos do mundo objetivo com o espírito receptivo, ele não se nos desvendará. Sem a capacidade instintiva de perceber ideias, não temos acesso a este domínio. (2010, p.6)

A ciência que Goethe nos apresenta difere muito daquela praticada pelos cientistas, mesmo os de sua época. Ela se caracteriza, dentre outras questões, pela sensação individual. Maar diz que para Goethe

> A sensação individual é insubstituível, é a dele próprio, e seu objetivo na prática científica é fazer com que cada indivíduo chegue a conscientizar suas "próprias" sensações. A moderna ciência é dinâmica por excelência, mas a ciência do artista e do poeta é capaz de "congelar" momentos estáticos nessa linha de movimento que é a ciência. (2006, p.102)

Dizemos, assim, que a "'ciência completa', à luz da maneira goetheana de pensar, parte da ideia de ser o conteúdo da ciência algo dado, dado em parte como o 'mundo exterior dos sentidos' e em parte como o 'mundo interior das ideias'". (MAAR, 2006, p.106).

Goethe vs. Newton: Seus Pensamentos Sobre a Luz e as Cores

Antes de prosseguirmos, é importante relembrarmos um pouco do que foi explanado sobre os personagens de nosso estudo. Newton foi um físico-matemático que observou e analisou a natureza e seus fenômenos através da razão, da lógica, da matemática (álgebra e geometria) e da física (movimento). Seus trabalhos contribuíram para se firmar na ciência a concepção de um universo racionalista-mecanicista, i.e., a ideia de um mundo regido por leis universais e invariáveis que poderiam predizer eventos do passado, do presente e do futuro. Goethe, por sua vez, foi um poeta-romancista, um homem que dedicou a maior parte de sua vida às artes e às humanidades. Ao contrário de Newton, Goethe observou e analisou a natureza e a realidade pela visão do homem do período romântico alemão que "recusa a ótica mecanicista, já que interpreta tanto a natureza quanto a arte a partir da ideia de organismo, de uma finalidade interna". (GIANNOTTI, 2011, p.19)

Não é difícil percebermos que Goethe e Newton tinham pensamentos contrários sobre a análise e a compreensão da realidade, pois darão interpretações muito distintas quanto à metodologia para analisar os fenômenos relacionados à luz e às cores. E é justamente neste ponto que iremos nos deter a partir deste momento.

Iniciemos nossa discussão por Newton que, em 1672, publicou seu primeiro artigo sobre o tema *luz*. O caminho adotado por Newton em suas pesquisas foi um aperfeiçoamento de métodos que já vinham sendo desenvolvidos há muitos séculos. Observemos o que Solís e Sellés nos dizem sobre os métodos utilizados pela ciência na época de Newton:

> O processo de matematização da natureza foi auxiliado pelo desenvolvimento de técnicas experimentais e aparatos de medição, como pode ser visto nos estudos galileanos da queda dos corpos ou da estrutura atômica da matéria. Neste caso se tratava de uma tradição experimental matemática iniciada por Herón em mecânica e por Ptolomeu em óptica que, ao aspirar uma teoria precisa, demandava dados exatos (o momento de uma oposição planetária, um ângulo de refração, um peso, etc.) e não esperava surpresas e nem novidades. (2005. p. 428 – tradução nossa).

Não somente nesse período, mas principalmente a partir dos trabalhos de Galileu, o ato de medir e de quantificar os fenômenos se tornou uma questão crucial para se conhecer o fenômeno estudado em ciências. É necessário, então, se conseguir relações matemáticas que, de alguma forma, permitam estabelecer leis generalizáveis. No entanto, dependendo da situação, antes de sair observando ou medindo um fenômeno, o cientista tem que efetuar processos anteriores. "Um experimento é sempre planejado após uma análise teórica. [...] teorias guiam experimentos – e não o contrário." (SILVA e MARTINS, 2003, p.59)

Dampier também explana bem sobre o método de trabalho de Newton:

> O primeiro passo na pesquisa científica, tal como realizada por Galileu e Newton, consiste em examinar fatos conhecidos e formular hipóteses para reduzi-los à ordem – o processo de indução. As consequências lógicas da hipótese têm de ser então deduzidas pela matemática com a observação ou a experiência. (1986, p.96)

Não é difícil percebermos que Newton utilizava o processo de indução para formular suas hipóteses. Em sua obra *Óptica*, em que tratou da questão sobre a natureza da luz e das cores, expôs claramente seu método de pesquisa indutivo-dedutivo, o qual chamou de análise-síntese. Newton assim diz:

> Esta análise consiste em fazer experimentos e observações, e em traçar conclusões gerais deles por indução, não se admitindo nenhuma objeção às conclusões, senão aquelas que são tomadas dos experimentos, ou certas outras verdades. [...]. E apesar de que a argumentação de experimentos e observações por indução não seja nenhuma demonstração, de conclusões gerais, ainda assim, é a melhor maneira de argumentação, que a natureza das coisas admite, e pode ser considerada mais forte dependendo da maior generalidade da indução. [...] a síntese consiste em assumir as causas descobertas e estabelecidas como princípios, e por elas explicar os fenômenos que procedem delas, e provar as explicações. (*Apud* FREIRE-MAIA 1990, p.54).

O método experimental iniciado por Galileu e aperfeiçoado por Newton proporcionou a qualquer pessoa realizar as mesmas experiências e chegar aos mesmos resultados. Este é um ponto importante para a Ciência, pois, repetindo-se um experimento várias vezes, chegando-se sempre à mesma conclusão, é possível comprovar que a teoria proposta pode estar certa. Silva e Martins dizem ainda que

> Newton afirmou várias vezes que desenvolveu sua teoria sobre luz e cores com base em fenômenos observados experimentalmente ou em princípios deles deduzidos, sem nenhuma hipótese sobre suas causas; tanto que, na introdução do *Opticks* (Óptica) anunciou: "Meu desejo neste Livro não é explicar as propriedades da Luz através de Hipóteses, mas sim propor e prová-las pela razão e experimentos". (2006, p.201)

Dessa maneira, em uma série de experiências, Newton conseguiu chegar a importantes conclusões sobre os fenômenos luminosos e cromáticos. Ronan diz que para Newton,

> a luz era um fluxo de "corpúsculos" e ele se baseava no fato de a luz ser parcialmente refletida e parcialmente refratada (o efeito de "vitrine", em que não só vemos do outro lado do vidro, mas também nosso próprio reflexo) por um engenhoso sistema de "ajustes de fácil reflexão e ajustes de fácil refração" que suas partículas sofriam ao passarem de uma substância transparente para outra. (1987, p.113)

Newton não era somente um teórico. Era também um experimentador. Quando, em suas experiências, fez passar a luz branca solar por um prisma, decompondo-a, ele também fez o caminho contrário, ou seja, fez a luz decomposta passar por outro prisma obtendo, novamente, a luz branca. Este ensaio ficou conhecido por *Experimentum Crucis,* o que ressaltou a força das argumentações e dos métodos de pesquisa de Newton e da Ciência.

* * *

Em seus trabalhos de cunho científico, Goethe adentrou em áreas como a Física, a Botânica, a Zoologia e a Geologia. Ao publicar a obra *Doutrina das Cores*, Goethe envolveu-se diretamente com a Física que, já em sua época, era extremamente matemática e, por conta disto, foi duramente criticado. Muitos dizem que em seus estudos sobre a luz e as cores ele trabalhou com questões que exigiam conhecimentos que não tinha ou pouco adquiriu ao longo de sua vida. Maar comenta que

> Um motivo que faz a ciência de Goethe parecer ao historiador da ciência moderno como algo irremediavelmente "antigo" é a total falta de matematização. Goethe discute a teoria das cores sem ter uma ideia correta do pensamento matemático de Newton a respeito. (2006, p.106)

Maar coloca ainda que a falta de conhecimentos matemáticos constitui a única lacuna séria da abrangente formação do poeta: "os únicos rudimentos, ele os aprendeu com o conselheiro diplomático dinamarquês Johann Friedrich Moritz". (2006, p.107)

É importante mostrar que Goethe não era completamente contra a matemática na busca pelo conhecimento, mas que ela sozinha não levava ao conhecimento total do fenômeno. Esse é um dos motivos de suas críticas ao conhecimento que vem somente de argumentações físicas e matemáticas. No ensaio 'O experimento como mediador entre objeto e sujeito' diz ele:

> Em realidade, é efetivamente o método matemático que, em virtude de sua ponderação e nitidez, revela logo cada salto numa assertiva; e suas comprovações são, na verdade, apenas indicações circunstanciais de que aquilo que é colocado em conexão já existia em suas partes simples e em toda a sua sequência, tendo sido descoberto de modo correto e irrefutável ao ser visto em toda a sua abrangência e sob todas as condições. Assim, suas demonstrações são cada vez mais exposições, recapitulações, do que argumentos. (GOETHE, 2012, p.64)

Em outro ensaio, 'O Fenômeno Puro' [Experiência e Ciência], Goethe critica aqueles que se baseiam somente na matemática para buscar o conhecimento. Diz ele:

> Existe, porém uma grande diferença entre reduzir números inteiros a nada em favor de uma hipótese, como o fazem os teóricos, ou sacrificar uma fração empírica à ideia do fenômeno puro. Já que o observador jamais vê o fenômeno puro com os olhos, e na verdade muita coisa depende de seu estado de espírito [...], é uma pretensão inalcançável querer prender-se à individualidade do fenômeno e querer observá-la, medi-la, pesá-la e descrevê-la. (GOETHE, 2012, p.73)

Um dos *motivos* que levou Goethe a ser um árduo crítico da metodologia científica adotada em sua época para se estudar o fenômeno da luz e da cor foi o fato de ele ter certa repulsa às experiências que eram realizadas em laboratório, longe da verdadeira natureza. Goethe diz que é "pobre uma ciência que não vê na cor, por exemplo, senão intensidade maior ou menor de vibrações matematicamente mensuráveis" (*Apud* SALLES, 2000, p.1). Bornheim

diz que "Goethe pretendia uma ciência do qualitativo, divorciada da instrumentalização matemática" (*Apud* SALLES, 2000, p.1). Já Bem-Dov, expõe que para Goethe "a experiência do prisma de Newton não constituía uma análise do fenômeno da cor, sendo no máximo uma dissecção *post mortem* que absolutamente não correspondia ao caráter vivo da natureza". (1996, p.88)

Devemos, agora, expor o pensamento de Goethe sobre a natureza, pois acreditamos que isso pode elucidar os motivos pelos quais esse *homme des lettres* partiu para concepções de natureza diferentes daquelas dos homens das ciências.

Marques (2012) nos diz que, antes de Goethe, havia duas visões distintas para a ciência sobre a questão da natureza. Existia uma separação clara entre *natureza orgânica* e *natureza inorgânica*. Essa separação entre natureza orgânica e inorgânica, assumida pela ciência, foi, de acordo com Marques (2012, p.22), "[...] imposto por Immanuel Kant (1724-1804), sendo seguido até hoje".

Goethe vai se posicionar completamente contra essa visão dualista, já que ele acreditava na unidade das forças naturais. Para tanto, ele busca em Baruch Spinoza (1632-1677), os argumentos necessários para montar sua visão de natureza, já que Spinoza também desenvolve "[...] uma visão monista entre *substância-Deus-natureza*, segundo a qual a substância é o ser em si, que se identifica com Deus: *tudo em tudo*, expressando-se como natureza". (MARQUES, 2012, p.24)

Para Goethe a natureza é uma coisa só. Tudo está conectado. Não se pode pensar nos fenômenos como separados. Diz ele:

> Já que tudo na natureza – especialmente as forças e elementos mais genéricos – está em eterna ação ou reação, pode-se dizer que cada fenômeno está em conexão com inúmeros outros, do mesmo modo como dizemos que um ponto luminoso pairando livremente no espaço envia seus raios em todas as direções. (GOETHE, 2012, p.63)

O que realmente interessava a Goethe era a obtenção do conhecimento empregando processos mentais elaborados, resultando disto, no dizer de Maar,

> [...] uma filosofia como ponto de partida para se chegar às ciências específicas, bem como a presença não de um Deus, mas de um pensamento teológico "panteísta" de piedade, respeito e quase adoração do mundo criado e do Criador, expressas por uma *Weltfrömmigkeit*, ou seja, uma "religiosidade profana". (2006, p.103)

Goethe busca em Aristóteles a base de seu método para investigar os fenômenos naturais. O método goetheano era 'observar', 'intelectualizar' e 'idear' o fenômeno. Marques afirma que, para Goethe:

> Observar significa entregar-se à experiência pura (empirismo), ou seja, deixar o fenômeno falar por si, sem a interferência do observador, mas com a plena presença do espírito. [...]. Intelectualizar significa fazer as correções necessárias a partir dos conhecimentos obtidos das ciências e das experiências próprias. [...]. Idear significa ter a certeza interior do fato observado, ao atingir o reino das causas (formar a ideia). (2012, p.18)

De tudo o que foi exposto, observamos que para Goethe, conhecer o mundo era encontrar a própria vivacidade da natureza. Era buscar a compreensão do que está vivo e em constante processo de modificação. Esse ir à natureza e se relacionar com ela é um dos preceitos do período pré-romântico que Goethe viveu, como já foi mencionado anteriormente. Isto porque

> "Ciência e arte foram separadas de forma absoluta [nos períodos anteriores]. À primeira cabia o estudo da regularidade, a segunda transformava-se no refúgio da liberdade criadora. O movimento *Sturm und Drang* surge como uma forma de manter na obra de arte a criatividade em estado de potência criadora pela força. A vivacidade de suas obras deveria oferecer um contrapeso para o sistema objetivo do culto à razão. (...). O homem necessita encontrar o elemento

> criador na natureza para poder afirmar-se, ele mesmo, enquanto criador. [...]. O mundo da ordem eterna foi substituído, por aqueles jovens, pelo mundo da criação eterna e, como essa criação é proveniente do íntimo do artista, o mundo é reanimado: ganha alma através da arte. A natureza deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da ação do artista". (MOURA, 2007, p.6)

Goethe diz que "se queremos alcançar uma intuição viva da natureza, temos de nos manter flexíveis e em movimento, segundo o exemplo que ela mesma nos dá" (*Apud* GALÉ, 2009, p.11). E Galé complementa este pensamento de Goethe dizendo que "este exemplo dado pela natureza é nada menos que o próprio agir da natureza, nela nada encontramos que já tenha alcançado sua perfeição, mas tudo se transforma num 'contínuo devir'". (2009, p.11)

A separação entre a ciência e a arte, assim como a natureza sendo transformada somente a um objeto de estudo racional são alguns dos motivos que levaram Goethe e os românticos a criticarem arduamente Newton e seus sucessores devido ao racionalismo científico que entoavam. Esta aversão fica caracterizada com Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que, em sua *Filosofia da Natureza*, ao citar a obra *Fausto* de Goethe, critica o tipo de ciência desenvolvida pelos seguidores de Newton através da imagem "de uma flor, que analisada pela ciência da química, perderia o chamado "laço espiritual" (*geistigen Band*), transformando-se em partes sem vida, ou em um agregado de substâncias: "ácidos cítricos, óleo etérico, carbono, hidrogênio, etc."". (*Apud* GONÇALVES, 2008, p.39)

Na obra Doutrina das Cores, Goethe trabalha com uma ciência *qualitativa* e não quantitativa. Esta, talvez, seja a grande diferença que devemos levar em consideração quando analisamos seus trabalhos e os de Newton. "O valor educacional da *Teoria das Cores* de Goethe é que ela nos abre uma abordagem qualitativa para os fenômenos ópticos". (HOLTSMARK, s/d, p.2)

A abordagem qualitativa fica evidente nessa obra quando observamos que Goethe não chega ao mérito de dar uma explicação

sobre a constituição física da luz. Não importa qual a natureza da luz. Goethe quer simplesmente realizar experimentos e mostrar, através destes, as relações existentes entre a luz e a cor na natureza, explicando-as com os olhos de alguém que não se preocupa se a luz é um fluxo de corpúsculos ou uma manifestação ondulatória. Segundo Holtsmark

> Goethe diz que "as cores são ações da luz" e que a luz é invisível. A luz é também uma qualidade, de acordo com Goethe, mas uma qualidade de alta ordem. A luz é ativa na natureza, da mesma maneira que um pintor fala sobre a luz em suas pinturas. A experiência da natureza de Goethe é próxima a de um artista. Para um artista, a cor é uma qualidade e seu problema prático é permitir que essa qualidade apareça. A qualidade é sempre a expressão de sua própria atividade, a obstinação certa que se poderia dizer. As cores artísticas não são materiais mortos, mas materiais ativos .(s/d, p.2)
>
> .

Para termos ainda mais uma noção do pensamento de Goethe, diz ele ser a luz

> [...] o ser mais simples, indivisível e homogêneo que conhecemos. Ela não pode ser composta, muito menos colorida. (...) A luz incolor não é composta nem por cores aparentes, nem por pigmentos. Um branco não pode ser composto nem pela luz incolor nem por pigmentos. Todos os experimentos que se apoiam nisto são falsos ou mal realizados. [...] as cores são estimuladas junto à luz, não sendo derivadas dela. (*Apud* GIANNOTTI, 1993, p.17-18)

Apesar de Goethe ser duramente criticado no meio científico, há pesquisadores que dão importância aos trabalhos em Ciências do romancista, afirmando que eles têm fundamento para a compreensão da natureza e, com isso, podem auxiliar o entendimento dos fenômenos. Holtsmark e Zajonc, por exemplo, apresentam pensamentos a favor da teoria da luz e da cor de Goethe para o entendimento desses fenômenos. Para Holtsmark,

> uma coisa é certa: a partir de uma perspectiva educacional a *Teoria das Cores* de Goethe é um documento importante. [...]. Um aspecto desta teoria é que nós podemos aprender muito como é que as cores são tratadas como realidades objetivas da natureza". (s/d, p.25)

Para Zajonc, "[...] na Teoria de Goethe, a cor tem, creio, os elementos necessários para formar uma alternativa fecunda para a natureza puramente quantitativa da ciência moderna". (1976, p.327).

Conclusão

Goethe e os escritores do período romântico criticaram os métodos utilizados por Newton e seus seguidores para a compreensão dos fenômenos da natureza. O contrário também se verifica, pois os homens de ciências fizeram duras críticas à Goethe sobre seus olhares para com os mesmos fenômenos físicos. Mas qual dessas duas visões, podemos assim dizer, estava na direção certa para entender a natureza da luz e da cor? A ciência qualitativa de Goethe ou a ciência quantitativa de Newton? Estas e possíveis outras questões, talvez, sejam difíceis de serem respondidas, pois ambas mostram aspectos diferentes da realidade da natureza em que vivemos.

O principal mérito de Goethe, para Giannotti, é ter mostrado que a cor também existe como fenômeno que escapa à física. Para ele, "essas duas interpretações diversas do fenômeno cromático não devem ser pensadas como necessariamente incompatíveis, mas como pontos de vistas que se baseiam em critérios, ou métodos de comparação, inteiramente distintos". (GIANNOTTI, 1993, p. 19).

Observamos, ao longo deste texto, que muitos fatores tiveram influência significativa nos trabalhos desses personagens e que os conduziram a caminhos opostos sobre como entender a realidade. A grande maioria dos cientistas abraçará a teoria newtoniana e dirão que não há fundamento no pensamento de Goethe por causa da fragilidade matemática e metodológica para mostrar a "real" natureza da luz e da cor. Por outro lado, filósofos e literatos dirão

que Goethe chegou mais próximo de uma realidade íntima do fenômeno já que sua ciência leva o ser humano a buscar dentro de si mesmo seu entendimento do mundo natural, pois o pesquisador está inserido nele, vivencia-o e olha-o de maneira única.

Goethe estava mais preocupado em descrever as cores como ação e paixão da luz, que produz um efeito moral e estético, sobre as pessoas, que em expressá-las como uma representação conceitual. Pois, para ele:

> Nunca se reflete suficientemente sobre o fato de que a linguagem é propriamente apenas simbólica, figurada, e de que jamais exprime diretamente os objetos, mas somente por reflexos. Tal é especificadamente o caso quando se trata de seres que apenas se aproximam da experiência e que podem ser chamadas antes atividades do que objetos, estando no reino da doutrina da natureza em contínuo movimento. Não podem ser fixados, embora devam ser descritos; é por isso que se tentam todos os tipos de fórmulas, para se aproximar deles ao menos alegoricamente. (1993, p. 134)

No entanto, é possível que haja outra maneira de olhar e compreender a natureza. Talvez esta nova forma de ver o mundo abrace o pensamento qualitativo de Goethe, o pensamento quantitativo de Newton e ainda outras formas humanas de se conhecer as coisas. A experimentação dos cientistas, as reflexões dos filósofos, as composições dos homens das artes são todas elas formas de conhecimento, que, se potencializadas na aproximação e na tensão de suas especificidades, certamente trarão contribuições ainda maiores à vida do homem na relação com a natureza.

Referências

BORNHEIM, G. "A Filosofia do Romantismo". In GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 75-111.

BRIANS, P. **Romanticism.** Disponível em: <public.wsu.edu/ ~brians/hum_303/ romanticism.html>. Acesso em: 22 set. 2010.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica: o drama da raça humana. Porto Alegre: Ed. Globo. 1974. 2v.
CARPEAU, O. M. Prosa e Ficção no Romantismo. In GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 157-165.
EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Tradução Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
FITAS, A. J. S. **Os principia de Newton, alguns comentários (primeira parte, a axiomática), vértice, 72, 61-68.** Disponível em <http://home.uevora.pt/~afitas/Principia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010.
GALÉ, P. F. **Em torno do olhar – a formação do método morfológico de Goethe**. 2009. 106f. (Mestrado em Filosofia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
GIANNOTTI, M. "Apresentação: Doutrina das Cores: uma experiência poética". In GOETHE, J. W. **Doutrina das Cores**. Tradução de Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993, 11-33.
GOETHE, J. W. **As Afinidades Eletivas.** Tradução de Erion José Paschoal. São Paulo: Nova Alexandria, 1992.
GOETHE, J. W. O Experimento Como Mediador Entre Objeto e Sujeito. In GOETHE, J. W. **Ensaios científicos:** uma metodologia para o estudo da natureza**.** Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Barany Editora: Ad Verbum Editorial, 2012.
GOETHE, J. W. O Fenômeno Puro. In GOETHE, J. W. **Ensaios científicos:** uma metodologia para o estudo da natureza**.** Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Barany Editora: Ad Verbum Editorial, 2012.
GOLGHER, I. **O universo físico e humano de Albert Einstein**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.
GONÇALVES, M. C. F. Hegel leitor de Goethe: entre a física da luz e o colorido da arte. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**. Ano 5, n.8, jun. p.37-56. 2008.

GRANGER, G. G. Introdução. In: **Descartes.** Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Ed. Nova Cultura. São Paulo: São Paulo, 1996. Coleção Os Pensadores.
HOLTSMARK, T. **Goethe's theory of color**. Translated Ted Warren. Disponível: <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/WJP9_holtsmark.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.
MAAR, J. H. Goethe e a história da ciência. **Episteme.** Porto Alegre, v.11, n23, p.95-116, jan./jun. 2006.
MARCUM, J. **Newton's experimentum crucis vs. Goethe's series of experiments:** implications for the underdetermination thesis. Disponível em: <http://philsci-archive.pitt.edu/3602/>. Acesso em 03 mar 2010.
MARQUES, A. J. Apresentação e introdução. In: GOETHE, J. W. **Ensaios científicos:** uma metodologia para o estudo da natureza. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Barany Editora: Ad Verbum Editorial, 2012.
MATTOS, C. V. de. Paisagens Essenciais. In: **Livros Entre Clássicos 5 – Johann Wolfgang Von Goethe.** São Paulo: Duetto, s/d, 76-89.
MATTOS, C. V. de. As Formas do Real. In: **Livros Entre Clássicos 5 – Johann Wolfgang Von Goethe.** São Paulo: Duetto, s/d, 90-93.
MATTOS, C. V. de. A Imitação dos Antigos. In: **Livros Entre Clássicos 5 – Johann Wolfgang Von Goethe.** São Paulo: Duetto, s/d, 94-98.
MOURA, M. A estética orgânica de Goethe e o conceito de organismo. In: Sandra Nitrini et alii. (Org.). **Literatura, Artes, Saberes**. Anais do XI Encontro Regional da Associação Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo: Abralic, 2007.
ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, J. "Romantismo e Classicismo". In GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 261-273.
VERGARA, W. C. **Ciência:** a busca sem fim. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1965.
OLIVEIRA, C. E. P. O racionalismo cartesiano posto em questão. In: **XIV Encontro Nacional ANPOF, 2010**, Águas de Lindoia. Atas

do XIV Encontro Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, v.14. p.89-90. 2010.
SALLES, J. C. O Paradoxo de Goethe. **Cadernos Wittgenstein**, São Paulo, v.1, p.37-55, 2000.
SILVA, C. C.; MARTINS, R. A. A teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula. **Ciência & Educação**. Bauru, São Paulo. v.9, n.1, p.53-65, 2003.
SILVA, C. C.; MARTINS, R. A. O papel do experimento na óptica de Newton. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; BELTRAN, M. H. R. (Org.). **O saber fazer e seus muitos saberes:** experimentos, experiências e experimentações. São Paulo: Editora Livraria da Física / EDUC / FAPESP, 2006. p.199-226.
SOLÍS, C.; SELLÉS, M. **Historia de la ciencia**. Editorial Espasa Calpe, Madrid, Espanha. 2005.
STEINER, R. **Arte e estética segundo Goethe**. Trad. de Marcelo da Veiga Greuel. Em:<http://xa.yimg.com/kq/groups/23367229/848301701/name/Rudolf+Steiner+-+Arte+e+Est%C3%A9tica+segundo+Goethe.pdf>. Acesso em: 9 out. 2010.
TÔRRES, J. J. M. Teoria da Complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. In: **I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade** - EBEC, 1., 2005, Curitiba - PR. Anais... Curitiba, 2005.
WHITEHEAD, A. N. **A ciência e o mundo moderno**. Trad. Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006.
ZAJONC. A G. Goethe's theory of color and scientific intuition. **American Journal of Physics**. vol. 44, n. 4, apr. 1976.

XVII

Entrevista de Bruno Pucci à Revista Espaço Pedagógico, 2014[1]

O entrevistado desta edição da Revista Espaço Pedagógico, Professor Doutor Bruno Pucci, aposentado da Universidade Federal de São Carlos (1996), é, atualmente, professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba. Tem experiência na área de Educação, notadamente em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, estética e educação, novas tecnologias e educação, filosofia da educação e educação. É autor de vasta publicação bibliográfica, destacando-se livros e ensaios, e, além disso, possui longa trajetória de orientação, sendo responsável pela formação de várias gerações de docentes pesquisadores.

EP: Prezado Prof. Bruno Pucci, é com muita satisfação que iniciamos essa entrevista perguntando-lhe onde nasceu, como foi sua infância, qual era o contexto sociocultural, político e religioso.

Pucci: Nasci em Marília, interior do Estado de São Paulo (Alta Paulista), em 1940, na Vila São Miguel. Marília, distante da capital 443 km por rodovia, na ocasião, tinha apenas 11 anos de fundação. Meu pai, imigrante italiano, chegara ao Brasil com 19 anos, em 1911, pouco antes da Grande Guerra, e, depois de trabalhar como colono em diversas fazendas de café, pelo interior do estado, foi parar em minha cidade natal e lá, como operário de uma indústria média, conheceu minha mãe, neta de portugueses, analfabeta, embora filha de um educador. Aprendi a escrever com meu avô materno. Família religiosa, conservadora, missa todos os domingos, educação severa,

[1] Entrevista publicada na Revista *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo/RS, v. 21, n. 1, p. 181-198, 2014.

transgressões corrigidas com palmatória. Lembro-me de como meu pai vibrou com a vitória de Getúlio Vargas, em 1950, como Presidente do Brasil. Minha mãe, dona de casa, pessoa simples, humilde, acolhedora, teve seis filhos; sobreviveram três. Eu fui o primeiro dos sobreviventes. Estudava no Grupo Escolar de Marília, em meu terceiro ano escolar, quando fui convidado para ingressar no Seminário dos Estigmatinos, uma congregação religiosa italiana no Brasil. Achei interessante a ideia, tive apoio de meus pais. Com 10 anos, em 1951, ingressei no Seminário Menor dos Estigmatinos, em Rio Claro, SP. Naquele tempo, era uma festa ir de Marília a Rio Claro pelo trem azul da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Eu já era torcedor do Corinthians!

EP: Que experiências pedagógicas e que perfil de professor mais lhe marcaram?

Pucci: No Seminário de Menores dos Estigmatinos em Rio Claro, SP cursei o ginasial e completei-o em Ribeirão Preto, SP, onde realizei, também, os estudos do colegial. Fiz um ano de noviciado – preparação para assumir os votos religiosos de pobreza, castidade e obediência – em Casa Branca, SP. Retornei a Ribeirão Preto e lá cursei a graduação em Filosofia; conclui-a em Campinas, SP e ingressei no curso de Teologia. Em 1965, com 25 anos, fui ordenado sacerdote e encaminhado a Roma, Itália, para completar os estudos de Teologia e obter a licenciatura nessa área de conhecimento. A Universidade que me acolheu, nos anos 1965/1966, foi o *Angelicum*, dos dominicanos. Frequentei, nos dois anos seguintes, o curso de Pós-Graduação em Teologia Moral junto aos Redentoristas, no *Alphonsianum*, na Via Merulana, pertinho da Basílica de Santa Maria Maior. Saí da Congregação dos Estigmatinos e, também, da vida sacerdotal em 1970, com 30 anos de idade. Para sobreviver fora do seminário e manter minhas aulas de língua portuguesa na pequenina Corumbataí, SP, fiz o curso de graduação em Letras na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que, em 1972, ainda não era universidade. Na UNIMEP, realizei, também, meu curso de mestrado em Educação, de 1972 a 1976. O mestrado na UNIMEP foi o primeiro curso de

pós-graduação em Educação do interior do Estado de São Paulo. Fui aluno da primeira turma e o terceiro a defender a dissertação nesse programa. Em 1978, ingressei na primeira turma do doutorado em Educação da PUC-SP, defendendo minha tese no primeiro semestre de 1982. Fiz um relato global de minha participação como aluno/aprendiz para poder responder à questão acima posta e à questão que vem a seguir. Nesta, restringir-me-ei às experiências formativas dos ensinos fundamental e médio, particularmente no período que vivi no Seminário Menor. Se não tivesse ingressado no seminário, eu não teria continuado minha formação escolar. Sou eternamente grato a todos aqueles que me ajudaram a permanecer nesse ambiente formativo durante vinte anos de minha vida. Lá eu aprendi a estudar, a conhecer outras línguas – latim, grego, francês, italiano –, a procurar com respeito e persistência meu lugar – na tensão com outros garotos de minha idade –, a superar os problemas da adolescência – não obstante algumas deficiências educativas –, a desenvolver o gosto pela arte, particularmente pela música e pela literatura, a praticar o esporte em um clima de competição e, ao mesmo tempo, de irmandade, a ser uma pessoa disciplinada. Não tenho recordação específica de nenhum professor que, nesse período, tenha me chamado a atenção pelo seu saber ou pela sua didática. Recordo-me, sim, dos padres que acompanhavam os seminaristas em todos os momentos de seu cotidiano. Tinham eles o cognome de "padres prefeitos". Eles foram meus grandes educadores, pela presença vigilante, pelos incentivos, pelas punições, pela paternidade.

EP: O que mais o marcou em sua experiência formativa no curso de graduação?

Pucci: Como já expus, cursei três graduações: Filosofia, Teologia e Letras. As duas primeiras, como seminarista maior, após já ter me comprometido com os votos religiosos. Meu curso de Filosofia foi realizado em dois anos, no seminário (1959-1960), e, posteriormente, complementado por mais um ano com as disciplinas pedagógicas em uma universidade particular, a Organização Mogiana de Estudos e Cultura (OMEC), de Mogi das

Cruzes, em 1970. Ressalto os dois anos intensos de estudos filosóficos: aulas pela manhã; estudos e exercícios à tarde e até à noite. A orientação filosófica predominante foi a aristotélico-tomista, em sua versão escolástica. Nas disciplinas da História da Filosofia, chegamos até Hegel; o materialismo histórico, a fenomenologia, os existencialistas só os estudei posteriormente. Lembro-me de um curso de férias de Filosofia que realizei em Marília, em 1961, organizado pelo governo federal, de nome Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que conferia aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse licenciados por faculdade; por ocasião da avaliação do curso, o professor de Filosofia me perguntou: o que você sabe sobre Descartes e sobre Sartre? Eu lhe respondi: sobre Descartes estou pronto para lhe responder as questões. Sobre Sartre, vou ter que estudá-lo, pois meu curso não me ofereceu essa possibilidade. Foram cinco os anos dedicados aos estudos da Teologia, quatro no Seminário Maior, em Campinas, SP, e um em Roma. A orientação teórico-metodológica dominante também foi a escolástica, sob a direção de Tomás de Aquino. A maioria dos livros-textos era em latim. Lembro-me do exame final escrito da licenciatura em Teologia, no *Angelicum*, em que, durante quatro horas, expus minhas considerações escolasticamente na língua latina. Afinal, *Angelicum* é o nome honorífico atribuído a Tomás de Aquino, o primeiro de todos os escolásticos. Ainda hoje, conservo com carinho os nove volumes da *Suma Teológica*, publicada pelas Edições Loyola, e lamento a falta de tempo para retomar a leitura dessa grandiosa obra do século XIII. O curso de pós-graduação que realizei a seguir, em Roma, junto ao *Alphonsianum*, foi um acontecimento marcante em minha vida pessoal e científica. Estávamos em 1966, logo após a realização do Concílio Vaticano II, cujos principais documentos sociais tinham sido guiados não mais pela escolástica, mas pela fenomenologia, inspirada no paleontólogo e jesuíta Teilhard de Chardin. Isso significava um avanço muito grande da Igreja Católica na

atualização de sua teologia e de sua pastoral. E a maioria das disciplinas ministradas no *Alphonsianum* tinha como referencial a fenomenologia. Comecei a respirar ares novos e fecundos, que, na tensão com os ensinamentos escolásticos, potenciaram-me ainda mais a vontade de estudar e de apreender. Voltando ao Brasil, em maio de 1968, meus superiores enviaram-me ao Rio de Janeiro para realizar um curso de Teologia Pastoral. Achavam eles que eu estava ainda imaturo para lecionar as disciplinas filosóficas ou teológicas no Seminário Maior, objetivo para o qual haviam me enviado a Roma. Esse estágio de aperfeiçoamento no Colégio do Sión, perto do Cristo Redentor, foi outro acontecimento importante em minha experiência científica. Se em Roma eu tinha me aproximado da fenomenologia, mesmo que sob seu viés cristão, no Rio me aproximei da teologia da libertação. A maioria das disciplinas ali oferecidas tinha como referencial teórico o materialismo histórico, entendido como método fecundo de análise dos problemas sociais do mundo contemporâneo. Nesses últimos três anos (1966-1968), iniciei um processo de abertura, de modificação em meu modo de pensar, de sentir, de agir, que me influencia até os dias de hoje. De certa maneira, com forte bagagem escolástica, deixei-me conduzir pela fecunda inspiração fenomenológica e abri caminhos alternativos para os problemas e questões sociais trazidos pelo materialismo histórico. Poderia, sim, aqui destacar alguns educadores fundamentais em meu processo formativo nesse período universitário, como, por exemplo, o Pe. Modesto Nones, estigmatino, conhecedor profundo e atualizado das questões teológicas vividas pela igreja nos inícios dos anos sessenta; o dominicano Lumbreras, espanhol, que, com seus 70 anos, entusiasmava-se e entusiasmava-nos com os ensinamentos escolásticos morais, no *Angelicum*; Bernad Hering, um dos grandes teólogos do Vaticano II, autor de uma nova proposta de teologia moral e professor no *Alphonsianum*; Hugo Assmann, um dos iniciantes da teologia da libertação na América Latina e professor no curso de Pastoral Litúrgica do Rio de Janeiro. Mas prefiro considerar como o grande educador, como

o que mais modelou minha individualidade, até então, o coletivo, o conjunto das experiências formativas, as múltiplas determinações que propiciaram esses ambientes de aprendizagem. E, posteriormente, após deixar o sacerdócio, por circunstâncias da vida, fiz a graduação em Letras/Literatura, na UNIMEP, e a dimensão estética das obras de arte acompanham-me o tempo todo em minha docência e em minhas pesquisas. Foi na disciplina Cultura Brasileira, do curso de Letras, que tive a graça de conhecer Guimarães Rosa, ao fazer um trabalho de cunho interpretativo sobre o conto "A hora e a vez de Augusto Matraga", de seu *Sagarana*.

EP: Como concebe a docência e o que considera significativo na experiência pedagógica de sala de aula?

Pucci: À semelhança de Paulo Freire, concebo a docência como o processo de ensinar e aprender. Para ensinar, tem-se que estudar, pesquisar ... e muito. E à medida que se ensina, através do diálogo, ao mesmo tempo se aprende. Como afirma Guimarães Rosa, "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende". Então, para ser docente, é preciso ser um "eterno aprendiz"; a humildade e a sabedoria são as duas virtudes básicas de um docente. A humildade que o coloca muito próximo do discente, como alguém que precisa do outro para ser o que é, mestre. A sabedoria, resultante das experiências formativas acumuladas da vida, que o leva a ser prudente, atencioso, enérgico quando for necessário, amigo e, por vezes, confidente. Tempos atrás, escrevi uma crônica que foi publicada na Revista *Comunicações*, do PPGE/Unimep (2000, p. 223), com o título "Professor, profissão professar", que expressa bem minha concepção de docência e do que considero significativo na experiência pedagógica de sala de aula. Permitam-me apresentar-lhes alguns fragmentos:

> Professor [...]. Aquele que está sempre envolvido por livros, ideias, escritos, e, de tanto lê-los, ouvi-los, apalpá-los, acaba se tornando um mensageiro ambulante dos vates, dos filósofos, dos homens da vida.

> Sua experiência se constrói na experiência de outros, dos sábios, dos que têm o saber e o sabor da vida, dos que enxergam o mundo por um olhar novo, esquisito, despretensioso, que causa espanto, ternura, compaixão. [...]. Ser professor, estar carregado de um campo de forças intenso, potente, e expressar essa tensão nas palavras, nos escritos, no olhar, nos acontecimentos da vida, fazendo com que sua chama incendeie corpos e almas sedentos de ser. Ser professor, ser sensível às pessoas, ouvi-las, deixá-las se desnudar, sem pejo, não ter nada a lhes oferecer, a não ser a atenção, o silêncio; e, ao mesmo tempo, ser-lhes exigente, brutalmente sincero, fazê-las ousar, ir além de si mesmas, transcender as situações impossíveis. Ouvir os outros e transmitir-lhes desejos, mesmo quando seu coração está sendo consumido pelas amarguras do cotidiano, e seus dias sangrando pelas dores do existir. Porque ele nada tem, muito pode oferecer, mas nada de importante, de seguro, de tranquilo, de útil. Ser professor é ser anacrônico no seu tempo, que valoriza exclusivamente o que gera trocas, haveres, posses. Mas é ser, ao mesmo tempo, extemporâneo de seus dias pela crença teimosa no retorno da luz e da canção. Aquele que é vilmente pago para ensinar, que "ensina generalidades"; que castiga, disciplina e tem o poder da nota e da promoção; que anota, relata e marca a vida dos que em suas mãos estão. Aquele que com-vive, que aparenta força e decisão, que espera muito ser ainda alguém na vida. Ser professor, ser mestre: aquele que ensina, aquele que mais aprende que ensina, que presta atenção no desabrochar do outro, e cresce com ele e se sente realizado quando um aluno ouve seus problemas e lhe dá a mão para que a caminhada continue. Ser professor, adotar, abraçar, seguir uma causa, mesmo que sua realização impertinente produza danos pessoais e crises consistentes. [...]. Professor, profissão professar.

EP: Como essas experiências influenciaram suas investigações posteriores e atuais?

Pucci: Para responder a essa questão, preciso ainda terminar o relato de outras influências teóricas marcantes em minha formação. Já falei da escolástica, da fenomenologia e do materialismo histórico, em tempos de seminário. Mas depois que deixei o sacerdócio e "caí na vida", outras experiências formativas

mostraram--se decisivas em minha vida profissional. Em 1976, defendi a dissertação de mestrado no PPGE/UNIMEP, analisando, com a ajuda do referencial fenomenológico, o ensino da disciplina "Expressão e Comunicação" para alunos da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A dissertação intitulou-se "Por uma práxis educacional da Comunicação e Expressão". Meus mestres nas disciplinas foram Geraldo Tonaco (também orientador), Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani e Aquiles Von Zuben. O referencial teórico predominante nessa experiência formativa foi a fenomenologia de Gusdorf, Merleau-Ponty, Ricoeur, Van Riet e outros. Lembro--me do primeiro seminário em que fui incumbido de apresentar e analisar, sob a orientação de Von Zuben, o "Prefácio" do livro *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty. Tive que dispender muito tempo e leituras para dar conta desse trabalho. Mas valeu a pena pelo aprendizado e pela experiência formativa. Ainda hoje, na disciplina "Epistemologia e Educação I", do doutorado em Educação, sob minha responsabilidade, quando abordamos os conceitos básicos que constituem a fenomenologia, o texto de apoio e de análise é o "Prefácio" da *Fenomenologia da Percepção*. E abordo-o com entusiasmo e dedicação, como se estivesse em 1972, nas aulas de Von Zuben. Em 1978, ingressei no doutorado em Educação na PUC-SP. Meus mestres eram os mesmos que me acompanharam no mestrado: Geraldo Tonaco, Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani. Meu orientador foi José Luiz Sigrist, que, naquele tempo, era coordenador do PPGE/UNIMEP. Meus colegas de turma eram pesquisadores de renome na área da Educação: Antônio Chizzotti, Mirian Warde, Luiz Antônio Cunha, Paulo Nosella, Beth de Oliveira, Osmar Fávero, Carlos Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Guiomar Namo de Mello e o Fernandinho, cujo sobrenome não me lembro. Sentia-me lisonjeado no entremeio de colegas competentes e solidários. Pena que o Neidson já nos deixou. Sinto muito sua falta! Minha tese, "A nova práxis educacional da Igreja – 1968-1979" foi uma análise da atuação política da Igreja Católica em defesa dos direitos humanos no período do golpe militar de 1964 e, também, das Comunidades

Eclesiais de Base junto aos pobres e às periferias da cidade. E teve como referencial teórico as categorias da Filosofia da Práxis, de Antonio Gramsci. Como se vê, em 1982, minha opção filosófica já era fundamentalmente materialista histórica. E por esses caminhos continuei até 1991, quando, então, na UFSCar, como professor e orientador de mestrandos e doutorandos em Educação, fui surpreendido pela Teoria Crítica da Sociedade, particularmente por Theodor Adorno, até os dias de hoje, referência de minhas pesquisas filosófico-educacionais. A vinculação com a Filosofia da Práxis de Gramsci em minha experiência formativa levou-me, no início dos anos 80, a participar da fundação do Partido dos Trabalhadores. Não era possível eu continuar um estudioso de Gramsci e não me envolver em uma práxis política naquele momento histórico. E durante uma década fui um intelectual orgânico, militante do PT; cheguei até a candidatar-me a prefeito da cidade de Rio Claro, SP, em 1982, mas, no final dos anos 1980, abandonei a militância partidária por entender que o meu trabalho político era mesmo no interior da academia. Foi quando, em 1991, fui procurado por três mestrandos e um doutorando do PPGE/UFSCar – tinha ingressado nesse Programa em 1986 –, que queriam ser meus orientados, e, ao mesmo tempo, ter, como referencial teórico de suas pesquisas, as reflexões filosóficas de Theodor Adorno. Foi quando, então, como um gramsciano convicto, comecei a ler Theodor Adorno. Foi uma experiência dolorosa, no início. Tentei em outra crônica acadêmica expressar esse sentimento. Cito um fragmento:

> No início esse pensador inspirava suspeita e rejeição. Ele não aceitava o proletariado como o sujeito revolucionário da história e criticava acintosamente todos os que se utilizavam da filosofia como instrumento primeiro para transformar a realidade. A maneira de expor suas ideias era fragmentária, rebuscada, hermética. Para se entender um texto seu era preciso mais de uma leitura, esforço redobrado e coletivo. Era tido por alguns como materialista histórico, mas enraizava em seu pensamento autores sombrios e excêntricos, como Nietzsche e Freud, se servia amiúde do "positivista" Weber e

> navegava fluentemente nas categorias idealistas de Kant e de Hegel. Que com-fusão! [...]. No entanto, com o decorrer das leituras e dos encontros, os persistentes leitores do grupo se sentiram progressivamente atraídos por esse pensador, difícil de ser devorado. A sua maneira de compor frases, de mexer com a ambiguidade das palavras, de extrair de conceitos expressões inusitadas, produzia uma sensação de prazer, fazia bem à alma. [...]. Certa vez, ele disse que as coisas têm sua história e que para conhecê-las bem é preciso fitá-las tão longamente até que elas, constrangidas, acabem dizendo o que são. E continuou a fazer afirmações absurdas como esta: 'Para o intelectual, a solidão inviolável é a única forma em que ele ainda é capaz de dar provas de solidariedade'" (Comunicações, PPGE/UNIMEP, 2001, p. 165).

EP: O que é mais relevante na formação de novos pesquisadores? Qual é sua reflexão sobre a dicotomia que tem se estabelecido, principalmente nas últimas décadas, entre pesquisa e ensino?

Pucci: Vou responder a essas duas questões ao mesmo tempo, pois que se complementam. Há mais de um aspecto relevante na formação de novos pesquisadores. Começo pelos cursos de graduação, que deveriam, sejam eles públicos ou privados, diurnos ou noturnos, presenciais ou a distância, transformar-se em espaços formadores de um profissional específico e, também, de um pesquisador da área. Daí a necessidade de as disciplinas serem ministradas mediante a exposição das temáticas a elas referentes e, também, pelos ensinamentos e exercícios de investigação científica. Despertar no graduando o interesse e o gosto pela busca do conhecimento, pela descoberta de coisas novas. Nessa perspectiva, ensinar a fazer pesquisa não seria tarefa apenas das disciplinas metodológicas que preparam a elaboração da monografia final do curso. As disciplinas da graduação, todas, deveriam propiciar aos formandos exercícios de reflexão, de análise, de interpretação, de iniciação à produção científica. Não são suficientes os elementos técnicos da investigação; é preciso, além disso, formar o espírito crítico e autônomo do novo pesquisador. Para que isso aconteça, é

fundamental que os docentes da graduação sejam também pesquisadores críticos, porque ninguém dá o que não tem. Outro elemento importante é a criação de grupos de pesquisas e a participação dos alunos da graduação nos projetos de pesquisa dos docentes. Esse item é uma das exigências da avaliação trienal da pós-graduação realizada pela CAPES. Propiciar aos graduandos sua participação efetiva em um projeto de investigação, particularmente por meio de bolsas de iniciação científica, é uma forma de colaboração extraordinária na constituição de novos pesquisadores. Penso que, se o curso de graduação contribuir mais no ensino e no exercício da pesquisa, se o docente da graduação tiver também condições de desenvolver pesquisas científicas e expor seus resultados em eventos, se o aluno da graduação participar ativamente de um projeto de pesquisa conduzido pelo docente, teremos desenvolvido um ambiente formativo não só de novos pesquisadores, como também de novos docentes. Não há docência sem pesquisa. O docente que não pesquisa debilita-se. O aluno que pesquisa enxerga longe.

EP: É possível conciliar formação de pesquisadores com a redução do tempo de estudos?

Pucci: No contexto da reflexão acima, em que os cursos de graduação deveriam empenhar-se mais em formar o profissional e também o pesquisador, não é possível reduzir o tempo de estudos. A aprendizagem e os exercícios de investigação, a construção da experiência formativa de pesquisador, seu amadurecimento, tudo isso exige mais tempo e dedicação. A redução do prazo de mestrado para 24 meses, que é o tempo das bolsas das agências de fomento, de certa maneira, enfraqueceu os programas de pós-graduação. Tomo a estrutura curricular da UNIMEP como exemplo de análise: um pós-graduando, para integralizar o mestrado, deve cursar duas disciplinas obrigatórias, três disciplinas optativas, três disciplinas de pesquisa (Seminários de Pesquisa) junto a seu Núcleo de Estudos e Pesquisa, desenvolver atividades supervisionadas vinculadas à sua pesquisa (apresentação de trabalhos em eventos científicos, minicursos, conferências, confecção de artigos, entre outras) num

total de quatro créditos e, obviamente, escrever sua dissertação de mestrado, participar do exame de qualificação e defendê-la publicamente. Não se exige de uma dissertação de mestrado originalidade, mas sim que ela seja um trabalho científico bem estruturado, em que os elementos teórico-metodológicos sejam expostos com clareza, correção e coerência. E o projeto de pesquisa de um mestrando, particularmente em uma universidade confessional como a UNIMEP, em muitos casos, é a primeira experiência séria de uma investigação científica. Pois bem, a partir do ano de 1999, o tempo de bolsa concedido pelas Agências de Apoio reduziu-se a 24 meses. E o mestrando passa, realmente, os primeiros doze meses e parte dos outros seis meses cursando disciplinas, robustecendo-se teórica e metodologicamente. É possível se fazer um trabalho teoricamente sério, bem fundamentado, que traga alguma contribuição para a ciência nessas condições? Antes de 1999, o mestrando tinha mais tempo para amadurecer, pesquisar e expor sua dissertação científica.

EP: Como analisa a pós-graduação brasileira, especialmente na educação e áreas afins?

Pucci: A pós-graduação brasileira, sistematizada e avaliada desde os anos 70 do século passado, é o lócus privilegiado da produção e da socialização científica em nosso país. Organizada como sistema no contexto do governo militar e da integração do país no capitalismo internacional, apoiada por verbas provindas de diferentes agências de fomento à pesquisa, governamentais ou não, desenvolveu-se de maneira sólida, progressiva e, nos dias de hoje, é referência nacional e internacional de produção científica de qualidade e de desenvolvimento de tecnologias voltadas ao crescimento socioeconômico e cultural do país. Houve um aumento quantitativo e qualitativamente substancioso de artigos científicos, de livros, de capítulos de livros, resultantes de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação, de projetos de investigação científica desenvolvidos por doutores pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação. A área da Educação, vinculada às Ciências Humanas e Sociais, é apenas uma das 48 áreas

científicas avaliadas pela Capes. E hoje já são cerca de 120 programas de pós-graduação em Educação, cujos docentes e discentes desenvolvem investigações científicas sobre os problemas educacionais em nosso país. E a avaliação trienal da Capes – feita por nossos colegas pesquisadores sobre a coerência, consistência e abrangência da proposta do programa; sobre o corpo docente, sua constituição, suas pesquisas e produção científica; sobre o corpo discente e a produção de dissertações e teses; sobre a inserção regional e nacional do programa e sobre a integração com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e cooperação – são garantia de qualidade e de crescimento daquilo que é próprio da pós-graduação: formar pesquisadores. Ao mesmo tempo, o aumento significativo de revistas na área educacional, bem como de livros, de capítulos de livros, de organização de eventos científicos denota a fecundidade científica de nossa área e a necessidade de que os produtos sejam socializados, discutidos, criticados. Destaco, ainda, o crescente e insistente desafio da internacionalização da pesquisa, sonho e objetivo de todos os programas de pós-graduação em desenvolvimento. As parcerias com docentes de outros países, a presença ativa de pesquisadores visitantes, as exposições e debates de comunicações científicas em eventos internacionais fazem muito bem aos docentes pesquisadores e, também, a seus programas. Esses são alguns dos elementos positivos alcançados pela pós-graduação brasileira. Podemos, na análise da pós-graduação no Brasil, encontrar, também, uma série de problemas que estão sendo realçados e que precisam ser enfrentados. Vou citar alguns deles: o produtivismo acadêmico que atinge os docentes e os discentes da pós-graduação e a consequente falta de tempo para o bom desenvolvimento das pesquisas, para o amadurecimento da produção científica e a sua divulgação; a predominância das áreas das ciências naturais, biológicas e tecnológicas sobre as áreas das ciências humanas e sociais na recepção do apoio científico e das verbas de pesquisa, bem como no estabelecimento de critérios e valores para a avaliação científica e socialização dos produtos de

pesquisa. Mas, na análise do conjunto, os programas de pós-graduação gozam de prestígio nacional e internacional e respondem satisfatoriamente ao apoio que têm recebido do governo, das agências de pesquisa e dos setores produtivos da sociedade.

EP: O que considera nuclear na inserção social da pesquisa e da pós-graduação?

Pucci: Nos últimos anos, tem crescido o empenho da CAPES na atuação junto à educação básica. Essa instituição, que foi criada para atender especificamente a educação superior, agora se volta, também, para a educação básica e para a educação a distância. E a orientação da pesquisa e da pós-graduação na formação continuada dos docentes da educação básica tornou-se, praticamente, uma das exigências da CAPES na avaliação trienal dos programas de pós-graduação, em especial na área da Educação. A criação do mestrado profissional, bem como o incentivo para que essa nova modalidade de mestrado se amplie, tem todo o apoio dessa instituição governamental. Eu tendo a concordar com a CAPES no propósito de os programas de pós-graduação terem sempre diante de si essa responsabilidade social de, em seus projetos de pesquisa e de extensão, bem como na constituição de seus núcleos e/ou linhas de pesquisas, preocuparem-se, de maneira séria e competente, com a inserção social na região em que estão estabelecidos, investigando, analisando e propondo alternativas aos problemas educacionais das escolas de formação fundamental e média. Mas não só, pois os problemas educacionais vão muito além dos gerados no contexto da educação básica. Ao mesmo tempo, julgo que um programa de pós-graduação em educação, pela diversidade da formação de seu corpo docente, pelo leque de problemas educacionais a serem enfrentados nos projetos de pesquisa dos docentes e dos discentes, só terá condições de inserir-se socialmente e de modo fecundo em sua região se desenvolver parcerias de pesquisa, de estágios de pós-doutorado e de cooperação científica com outras IES nacionais e internacionais. É na tensão entre o regional e o nacional/internacional que um programa cresce, se desenvolve e se

integra na sociedade local e brasileira na perspectiva de ajudar a solucionar os problemas educacionais.

EP: É possível identificar um fio condutor em sua produção intelectual?

Pucci: Como já afirmei anteriormente, cursei três graduações em minha formação básica no ensino superior: Filosofia, Teologia e Letras. E as três deram-se por circunstâncias da vida: porque estava no Seminário e queria me tornar sacerdote, era preciso cursar Filosofia e Teologia. Depois, quando deixei a vida religiosa e sacerdotal, lecionava em uma pequena escola a disciplina Comunicação e Expressão, tendo como apoio legal um registro da CADES, e, com medo de algum licenciado em Letras raptar minhas aulas, fiz o curso de Letras. A vida levou-me a essas três áreas do conhecimento. E posso afirmar, com o coração aberto, que gostei de ter despendido 11 anos de minha vida no convívio com essas áreas de conhecimento. Mas as circunstâncias, depois, me levaram para outra área, a Educação, que, desde 1972, conduz minhas pesquisas, estudos, produção e vida. Nessa área fiz o mestrado (1976) e o doutorado (1982). Contudo, as influências e as contribuições das outras três áreas fazem-se manifestar, de maneira clara e distinta, em minhas produções científicas, particularmente da Filosofia, que foi o caminho por meio do qual me aproximei da Educação. Desde os anos 1972, quando ingressei no mestrado em Educação na UNIMEP, são as correntes epistemológicas da Filosofia que iluminam meus passos como docente e pesquisador da Educação. Daí eu ser um membro do GT 17 da ANPEd e um de seus fundadores. Mas também, como afirmei anteriormente, as minhas fundamentações filosóficas foram variando e acontecendo pelas circunstâncias da vida acadêmica. O seminário fez de mim um escolástico (1959-1966); a pós-graduação em Teologia Moral fascinou-me com a fenomenologia (1967-1968), corrente que me acompanhou solidariamente no mestrado em Educação (1972-1976); já tinha experimentado, no curso de Teologia Pastoral do Rio de Janeiro (1968), e, depois, em uma disciplina que cursara com o prof. Claudio Barrighelli (1977), as propostas sedutoras do materialismo histórico,

mas foi no curso de doutorado na PUC-SP (1978-1982) que essa teoria me fez seu súdito e que eu a acompanhei, de forma militante, até os anos 1990, quando, então, fui atropelado pela teoria crítica da sociedade. De um lado, foram mesmo as correntes filosóficas que me atraíram e que atravessaram meu caminho e, de outro, quando estava ao lado delas e sustentado por elas, nunca as traí, fui sempre um seguidor convicto e defensor da causa. Então, se eu pudesse identificar um fio condutor em minha produção científica, eu diria que foi a minha paixão pela Sofia.

EP: De toda a sua produção intelectual, o que mais gosta e o que considera mais relevante? Por quê?

Pucci: Gosto mais de meus escritos que foram fundamentados na teoria crítica da sociedade, particularmente nos conceitos filosóficos e estéticos de Theodor Adorno; portanto, textos produzidos a partir de 1991. Se fosse fazer uma sistematização lógica de minha produção científica nesse período, diria que, nesses 22 anos, escrevi textos e ensaios sobre três perspectivas filosófico-educacionais: a questão da formação; a experiência estética e sua contribuição à formação; as novas tecnologias e a educação. Os ensaios de que eu mais gosto e, também, que julgo os mais relevantes, são aqueles sobre a experiência estética e sua contribuição à formação. Posso citar seis desses ensaios:

1) O *non-sens* e a mútua dependência das personagens de Beckett em "Fim de Partida". *Artefilosofia* (UFOP), v. 13, p. 132-146, 2012. Escrito em parceria com Gilberto B. Marcon.

2) Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da *Bildung* em Theodor Adorno. In: WERLANG, Julio Cesar; ROSIN, Nilva. (Orgs.). *Theodor Adorno*: diálogos filosóficos em educação, ética e estética. Passo Fundo, RS: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

3) Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do "quem" das coisas. *Artefilosofia* (UFOP), v. 8, p. 122-133, 2010.

4) Afinidades eletivas: os irmãos Taviani recriam Goethe. In: LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antonio Álvaro Soares (Orgs.). *A teoria crítica vai ao cinema*. Vitória, ES: Ed. da Universidade Federal do

Espírito Santo, 2010. v. 1. p. 177-204. Escrito em parceria com Josianne F. Cerasoli.

5) A alegoria da esperança no Doutor Fausto, a quatro mãos. In: ZUIN, A. A. S.; DURÃO, F. A.; VAZ, A. F. (Orgs.). *Indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008. v. 1. p. 147-162.

6) Estética e Alteridade: Beckett, Adorno e a contemporaneidade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e alteridade*: confluências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 79-100.

Um dia publicarei meus textos sobre a experiência estética em forma de uma coletânea.

EP: Do seu ponto de vista, quais são os temas e problemas de fronteira entre filosofia e educação?

Pucci: Diria que o campo fronteiriço entre filosofia e educação é abrangente e mais extenso do que pressupomos. Toda reflexão filosófica, enquanto um processo de análise, interpretação, crítica, busca do conhecimento, da verdade, é um conjunto de atitudes eminentemente formativas, pois é um processo que procura ir além do fenômeno, das aparências, que propicia a obtenção de uma perspectiva mais adequada e qualificada do problema, com consequências éticas favoráveis a uma ação educativa. Por sua vez, o processo formativo, na tensão entre a integração do indivíduo no mundo em que está vivendo e a busca de sua autonomia na luta contra o todo social que o quer subjugar, precisa o tempo todo da reflexão, da crítica, da interpretação da realidade. A educação só fará jus a seu conceito se for o tempo todo amiga da sabedoria. A filosofia da educação é apenas uma subárea da filosofia, e sua especificidade é analisar, refletir e criticar os problemas que assolam a educação. E ela desenvolve as atividades que lhe são próprias por meio das correntes epistemológicas mais sensíveis a iluminar as contradições que entremeiam as experiências formativas dos tempos presentes. Mas a filosofia faz-se necessária à educação não apenas sob o manto de uma subárea. A educação precisa da filosofia em todas as suas dimensões: enquanto processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos; enquanto didática e

técnicas de aprendizagem; enquanto constituição de um currículo de ensino; enquanto educação básica ou superior; ou seja, em todos os momentos. São duas irmãs gêmeas, a *Sofia* e a *Paideia*, esta, em outros tempos, também chamada de *Humanitas* ou de *Bildung*. Enquanto estiverem juntas, na tensão de suas especificidades, tanto a educação quanto a filosofia poderão trazer contribuições efetivas para a emancipação do indivíduo e da sociedade. Se separadas e/ou apenas aglutinadas funcionalmente, tanto na sociedade quanto na escola, predominará o *homo* prático, calculista, individualista.

EP: Em que sentido a educação é um problema filosófico?

Pucci: Vou tentar responder a essa questão com a ajuda de algumas ideias de Theodor Adorno, em sua conferência de 1931, quando ingressa como docente na Universidade de Frankfurt, intitulada "A atualidade da Filosofia". A primeira ideia é que a filosofia contemporânea, de um lado, deve abandonar a ilusão de que é possível, pela capacidade do pensamento, apoderar-se da totalidade do real mediante seus conceitos e teorias; de outro lado, que ela deve se voltar para o mutável e o efêmero, que também são dignos da filosofia. Uma segunda ideia é o entendimento da filosofia enquanto interpretação, e que seu eterno paradoxo é desenvolver um processo de interpretação, com pretensão à verdade, sem possuir nunca uma chave segura para fazê-lo, pois as figuras enigmáticas dos entes históricos, em seus admiráveis entrelaçamentos, fornecem apenas indícios fugazes e evanescentes do que são. E uma terceira ideia, a interpretação não coincide com a busca de um sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, mas se volta para o desprovido de intenção, para iluminá-lo mediante a combinação de elementos analiticamente separados, reagrupando-os em uma nova configuração e construindo, assim, com a ajuda da fantasia exata, a chave de sua elucidação. Esse é, para Adorno, o programa de todo o autêntico conhecimento materialista e caracteriza a exigência de a filosofia dar resposta, a todo momento, às questões da realidade circundante. Nessa perspectiva, a educação, entendida não como um conceito abstrato, absoluto, e sim como um processo histórico,

que se dá num tempo determinado e numa realidade específica, levanta uma série de questões, de problemas, no confronto dos elementos diversificados que a constituem, nas graduações de densidade de que necessita para atender a seus objetivos, problemas estes que não contam com conceitos prontos e acabados para iluminá-los e auxiliá-los na solução e que necessitam o tempo todo da interpretação filosófica. Então, a educação, não só enquanto um conceito genérico e histórico ao mesmo tempo, precisa da filosofia; mas também enquanto problemas do cotidiano, da periferia, da educação básica, da alfabetização dos jovens e adultos, precisam da interpretação, da busca de uma nova configuração, para que sejam iluminados, enfrentados. Não se trata de adequar os problemas do cotidiano escolar às malhas de nossas categorias epistemológicas preferidas, e sim de construir novas categorias que ajudem a iluminar mais e mais os problemas.

EP: Por onde passa a relevância de uma filosofia da educação na atualidade? Quais seriam suas tarefas? Quais são as dificuldades (epistemológicas e acadêmicas) para se solidificar como área do conhecimento?

Pucci: Penso que a relevância da filosofia da educação fica explícita nas análises feitas por mim como resposta às questões desta entrevista. Enquanto uma subárea auxiliar e, ao mesmo tempo, constitutiva da Educação, sua tarefa se cumpre quando coloca seus instrumentos de pesquisa e de interpretação – os conceitos e as teorias – na tensão dialética com os problemas educacionais, na busca de configurações fecundas para iluminá-los e apontar-lhes perspectivas de solução. A essa tarefa, os filósofos da educação têm dedicado majoritariamente sua atenção e atuação e proporcionado contribuições significativas. Enquanto parte constitutiva da Filosofia, essa subárea se encontra em processo de crescimento. De um lado, é vista com reserva e de forma marginal pelas subáreas históricas filosóficas, pois sua produção de categorias, métodos e teorias específicas é incipiente e frágil; de sua parte, para crescer e estabelecer-se, deve continuar, sim, utilizando os instrumentos teórico-metodológicos que a experiente Filosofia

lhe proporciona, mas deve, também, avançar na criação de elementos científicos que lhe sejam próprios e significativos.

EP: O que considera como sendo legitimamente uma "problemática educacional"? Quais são os problemas educacionais mais urgentes?

Pucci: São muitos os problemas educacionais urgentes na contemporaneidade. Cito alguns deles: o baixo salário dos docentes da educação básica, que os leva a aperfeiçoarem-se por meio de um mestrado profissional (com bolsa acrescida a seu salário) para, depois de formados, abandonarem a educação básica, buscando ganhar um pouco mais em uma faculdade particular; a violência que atinge a sociedade como um todo, por reduzir as relações sociais a relações de troca, e que, cada vez mais, invade o interior das escolas, as salas de aulas, apavorando e decepcionando os docentes; a dificuldade que os alunos do ensino fundamental e médio têm para ler e analisar um texto, para pensar e refletir, para expressar suas ideias em forma de um juízo claro – percebemos, frequentemente, esse problema nas redações de alunos que ingressam na universidade e até de mestrandos em seus projetos de dissertações –; o princípio do pragmatismo que caracteriza o *ethos* de nossa sociedade informatizada, que, ao mesmo tempo em que nos acumula de trabalho, nos rouba o tempo do ócio e nos prejudica sensivelmente nas atividades que exigem tempo, reflexão, paciência. Benjamin já percebia, à sua época, o predomínio da vivência em detrimento da experiência. Mas penso que o principal desafio para a educação nos dias de hoje é, em tempos de informatização que performa todas as atividades educativas, os docentes perceberem que estamos vivendo uma nova realidade, e que é preciso utilizar-se do potencial criativo da era digital em nossas experiências de ensino e pesquisa, bem como aprender a lidar com nossos educandos, sujeitos ativos e passivos das consequências desse novo *modus vivendi*; por enquanto, temos apenas aprendido a questionar os problemas daí resultantes; não tivemos ainda condições ou predisposições de dialogar

criticamente com essa nova realidade, conhecê-la por dentro e incorporar sua incrível potencialidade a favor da formação.

EP: Como analisa o debate entre educação e ensino e a tendência de querer subordinar a educação às questões de ensino?

Pucci: É um problema que acompanha, há muito tempo, minhas atividades acadêmicas. Quando ingressei na UNIMEP como docente, nossa tensão com os coordenadores de cursos de licenciatura e, sobretudo, de bacharelado era manter o número de aulas das disciplinas pedagógicas e de fundamentação em seus cursos. Eles não viam a necessidade de essas disciplinas desenvolverem seu trabalho formativo; queriam aumentar o número de aulas das disciplinas específicas do curso. Hoje, as atividades docentes desenvolvidas sob o rótulo de formação continuada, oferecida aos docentes da educação básica, caminham na direção de reduzir a educação ao ensino. É usual a expressão "ensino básico" no lugar de "educação básica". Essa mesma tendência fica clara nos chamados mestrados profissionais e nos mestrados a distância. O Programa de Mestrado Profissional *stricto sensu* em Matemática (Profmat) da Rede Nacional, criado pela Capes, em 2010, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), é uma manifestação desse novo espírito dos tempos. Desenvolve-se na modalidade semipresencial e visa a atender professores de Matemática em exercício na educação básica, especialmente na escola pública, como forma de aprimorar a formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático. O Profmat já conta, em 2013, com a participação de 71 Instituições de Educação Superior (70 são IES federais). Os discentes ganham bolsa da Capes, que se soma ao seu salário de professor. Se, de um lado, poderão obter um conhecimento mais sólido em matemática para resolver os problemas de ordem prática, por outro lado, outros elementos qualitativos de sua formação são secundarizados: seu orientador pode ser um professor mestre, portanto alguém sem experiência consolidada em pesquisa; sua dissertação pode ser desenvolvida

em equipe; seu objeto de estudo no trabalho final do curso se reduz a questões matemáticas. A pergunta que se faz ao Profmat poderia ser assim expressa: é possível enfrentar problemas da prática profissional sem a ajuda das disciplinas das áreas das ciências humanas que podem fornecer contribuições teórico-metodológicas para pensar, analisar, interpretar e buscar elementos adequados para a solução dos problemas que a experiência do magistério impõe? O ensino é um aspecto fundamental da educação, mas não absoluto. Eu, como estudioso da teoria crítica da sociedade, que analiso o processo educativo no contexto da *Bildung*, da formação humana, não posso deixar de me contrapor a um processo semiformativo que absolutiza uma das dimensões educativas e esquece-se das outras. Hipostasia-se a integração, o pragmatismo; desconsidera-se a crítica, a autonomia. Adorno, no ensaio "Teoria da Semiformação", problematiza radicalmente esse pressuposto: "Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva".

EP: O que isso significa para a formação de novas gerações?

Pucci: Em tempos de tecnologias digitais, que cada vez mais nos absorvem, nos roubam tempo e nos fazem trabalhar intensivamente; nos dias dos smartphones, dos Instagrans, do You Tube, em que as informações vão ao infinito e é necessário ser rápido para captar os acontecimentos e fragmentário para expressá-los; em que é preciso ser cada vez mais prático nos estudos, na formação, nas especializações, novos e desafiantes problemas são colocados para os educadores. Como formar as novas gerações, plenamente integradas na vida digital, que trabalha o tempo todo com imagens e não conseguem utilizar adequadamente os conceitos? São os desafios que os docentes da educação básica enfrentam no dia a dia, com os adolescentes e com os jovens; são as questões que também se colocam para os docentes da pós-graduação, que orientam dissertações de docentes da

educação básica. É preciso continuar ensinando e apoiando-se nos clássicos; é preciso buscar subsídios teórico-metodológicos na fenomenologia, no materialismo histórico, na teoria crítica da sociedade. Mas não podemos ensinar generalidades, nem pesquisar apenas fundamentos epistemológicos, quando as tecnologias digitais, que entram intempestivamente nas salas de aula da educação básica e nos estudos de nossos orientandos, estão desenvolvendo uma nova maneira de ver o mundo, de senti-lo, de pensá-lo, de expressá-lo.

EP: Considera um falso debate o tema da formação cultural *versus* formação profissional? Por quê?

Pucci: Analisando o debate a partir da teoria que orienta meus estudos e pesquisas, diria, sim, que ele é falso, pois não é possível desenvolver uma autêntica formação profissional sem a formação cultural do indivíduo. Giacoia Junior, em diálogo com Adorno, caracteriza bem a tensão e a complementação entre esses dois temas. Para ele, a formação cultural, a *Bildung*, pode ser entendida como "formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, cultivo espiritual, cultura". Pessoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que têm "horizonte" e "sensibilidade espiritual". Para tanto, exige-se delas "capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes específicos na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor" (2004). Por outro lado, considerando o debate a partir da CAPES, dos cursos de formação continuada, dos programas de mestrado profissional ou a distância, o debate do tema da formação cultural *versus* formação profissional é verdadeiro, real, acontece, e é preciso ficar atento a ele e combatê-lo com nossas pesquisas e reflexões.

EP: Como a filosofia da educação pode enfrentá-lo reflexivamente?

Pucci: Colocando-o como objeto de suas pesquisas, de seus congressos, de seus debates. A CAPES, dirigida hegemonicamente pelas áreas das ciências naturais, biológicas e tecnológicas, ao priorizar, em sua política de estado, a formação profissional dos

docentes da educação básica, julga que, com isso, está contribuindo significativamente para a educação de nossas crianças, adolescentes e jovens. É preciso refletir sobre essas questões: será que, ao concretizar essa política de prioridade, por meio das bolsas aos docentes e do ensino profissionalizante, estará verdadeiramente contribuindo para sanar os problemas da educação básica, ou intensificando-os ainda mais? A reponsabilidade social da filosofia da educação é refletir radicalmente sobre as questões educacionais de seu momento histórico. Penso que o GT 17, da ANPEd, de Filosofia da Educação, ao priorizar, desde 2006, o tema da formação em suas reuniões na referida Associação, está trazendo uma contribuição importante nessa direção. Mas não basta. Termino esta entrevista agradecendo à Comissão Editorial da *Revista Espaço Pedagógico*, particularmente ao colega e amigo Claudio A. Dalbosco, pela oportunidade para expressar ideias e relatar um pouco de minhas experiências. Espero que possam, de uma maneira ou de outra, provocar os leitores. [2]

Piracicaba, outubro de 2013.

[2] Notas: A coleta e a sistematização das informações presentes nesta edição da seção Diálogos com Educadores foram realizadas pelo Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Passo Fundo - RS

XVIII

Cantinho Familiar 1 – As aventuras de um certo Zé Bianchi no Brasil, 1991

Reservei os três últimos tópicos deste *e-book* para rememorar e homenagear a Família Pucci e a Família Pascoetto, imigrantes italianos no Brasil, para contar um pouco de suas estórias e aventuras, bem como para admirar e glorificar a vontade de viver e de construir novas vidas em um solo distante e desconhecido. Graças a essas duas famílias, que não tiveram medo de enfrentar o mar e as lavouras, estamos nós, aqui e agora, vivos e gratos por tudo o que fizeram. Que estes três últimos tópicos sejam também um gesto de solidariedade aos atuais migrantes que as agruras da vida e os interesses dos dominantes os fazem sair de sua terra natal e obriga-os a procurarem um novo lugar para sobreviverem Nossa solidariedade aos ucranianos nesses dias de calvário e de desumanidade!

No tópico XX, Cantinho Familiar 1, apresentaremos as entrevistas com madrinha Olga Pucci e com meu primo Giovanni Pucci, sobre a vinda da Família Pucci ao Brasil, suas peripécias e o estabelecimento de parte dela na região Oeste do Estado de São Paulo. Incluímos também nesse tópico, a narrativa do encontro com nosso irmão André Peres. Iniciamos pela entrevista que realizei com minha madrinha de Crisma, Olga Pucci, em Cambé, PR, onde ela morava, aos 29/03/1991

BP (Bruno Pucci): Conforme já sabemos, a família Pucci antes de vir para o Brasi1, morava numa cidadezinha chamada Monte San Savino, e ainda morava na zona rural. O que é que os homens e as mulheres faziam no campo?

0P (Olga Pucci):As mulheres cuidavam dos carneiros, dos gansos: lá existia água, era húmido, tinha um matinho que os

gansos gostavam muito de comer e as mulheres levavam os gansos para pastar, senão roubavam. Os carneiros levavam para pastar também. Toda a roupa que usavam era feita em casa com o tear. E os homens faziam todo o serviço pesado da roça: estercar, tudo o que estava estragado colocavam em um quarto escuro e fechado (até animal quando morria), para não sair o cheiro; lá apodrecia e quando era tempo de plantar, eles faziam o buraco, colocavam um punhado de esterco e um pauzinho para marcar o lugar e depois plantavam a semente encima daquele esterquinho e esperavam nascer. Quando dava milho, feijão eles tiravam a palha e guardavam para o inverno. Aproveitavam tudo, até a raiz do milho. Cortavam o pé de milho rente ao chão e até a raiz do milho era aproveitada para fazer fogo e aquecer no inverno, enxugar as roupas das crianças. E trabalhavam com uva, cereais, trigo, feijão, milho, plantavam de tudo.

BP: E eles tinham alguma condução?

OP: Eles tinham só uma charrete com que iam à missa todos os domingos, toda a família junto. A missa era na cidade. Na verdade, não sei se era charrete ou carrocinha, eles a chamava de *barróccio*[3]. A distância da cidade era de quatro a cinco quilômetros.

BP: Porque eles quiseram vir para o Brasil?

OP: Por causa das guerras; ia começar a guerra e se eles ficassem lá iriam os quatro para a guerra[4]. Eles ficaram com medo e vieram para o Brasil. Quando se ia para a guerra o Estado não sustentava as famílias.

BP: E como é que eles resolveram vir para o Brasil? Já existia algum parente ou conhecido no Brasil que tinha escrito para eles? Afinal o que eles sabiam do Brasil?

---

[3] *Barróccio* = carreta, carroça.

[4] A família Pucci desembarcou em Santos, SP, no dia 10 de novembro de 1913, após quase 40 dias no Vapor "Savoia", que partira de Gênova. A 1ª Guerra Mundial, que durou 4 anos, começou em 28 de julho de 1914 e terminou em 11 de novembro de 1918. Certamente os 4 jovens da Família Pucci, de 19 a 27 anos, seriam convocados para participarem do sangrento evento.

OP: Nada, nada. Eu nem sei como é que se iludiram em vir para o Brasil. Não sabiam nada do Brasil. Chegaram aqui, coitados, sem saber falar nada em brasileiro. Tinha um camarada lá na fazenda que sabia falar italiano e isso ajudou um pouco. Agora, seu pai aprendeu logo a falar em brasileiro, mas os outros nunca aprenderam direito. Falavam bem misturado

BP: Outra coisa. Eles, morando no sitio, sabiam ler, escrever?

OP: sim, todos eles sabiam ler e escrever. Tinham frequentado a escola. Meu tio Marcelo, meu tio Gino eram até muito curiosos para ler. Às vezes encontravam jornal velho em casa, liam, reliam, tornavam a ler até dar certo e encontrar outro. Eles sabiam das coisas. Até naquele tempo, quando estavam ainda no sitio, lá na Itália, devem ter ficado sabendo da possibilidade da guerra pelas leituras de jornais. Não tinham radio, não tinham nada, ficavam sabendo das coisas pelo que liam e de ouvir falar.

BP: E eles tinham algum documento quando vieram para o Brasil?

OP: Eu acho que os documentos deles eram só a certidão de nascimento e o registro de imigrante. E esses documentos eu não sei se ficou em Gênova ou em Santos

BP: Vamos ver agora alguma coisa relacionada com a viagem. Eles contam alguma coisa da viagem?

OP: A viagem foi muito longa. Naquele tempo, eles contam que demoraram 28 dias. Dançavam, jogavam baralho no navio para passar o tempo. Você pensou 30 dias vendo água e céu, fechado em um navio? A viagem foi paga pela imigração. Eles vieram porque perceberam que ia sair a guerra; mas vieram de acordo com as normas, tudo legalizado, tudo certinho. Não vieram fugido!

BP: Como era o processo de imigração? A pessoa tinha que se inscrever, se apresentar como candidato?

0P: Ah tinha, tinha que fazer o pedido antes. Não tiveram dificuldade para sair de lá, tinha muita gente fazendo isso. Então foi fácil. Também eu acho que, como eles não sabiam nada, os

fazendeiros daqui sabiam muito porque pediam gente, diziam que tipo de gente queriam e as pessoas eram mandadas.

BP: Ainda a respeito da viagem, alguma coisa a mais? Qual era o nome do navio?

OP: o nome do navio era Savoia[5]. A viagem era normal. Ninguém ficou doente. Ainda bem, porque era muito difícil e se uma pessoa morresse no navio era jogada na água... para os tubarões comerem. Faziam uma cerimônia de enterro, colocavam em um saco e jogavam no mar. Era o único jeito, pois o que fazer com um mês de viagem.

BP: E eles pararam em Santos, pois já tinha a intenção de vir para São Paulo?

OP: Eu não sei se eles tinham a intenção de morar em São Paulo. O que eu sei é que quando eles chegaram em Santos o patrão com quem eles iriam trabalhar já estava lá esperando. Não teve nenhum contato anterior entre os fazendeiros e os imigrantes, nem na Itália e nem no navio. Quando se chegava no lugar é que se era escolhido. E a minha família foi uma das preferidas, pois tinha quatro homens.

BP: Eu fiquei sabendo por leituras feitas que os fazendeiros paulistas preferiam os trabalhadores que tinham família, pois a família era um sustentáculo muito importante para os próprios trabalhadores em seu processo de adaptação à nova realidade.

OP: E lógico!

BP: E a família Pucci era uma família ideal para ir trabalhar na lavoura, quatro homens...

OP: Quatro homens só, não, porque as mulheres também, elas tinham os nomes registrados na caderneta de trabalho, e não podiam perder uma hora sequer de serviço. Só a nona não ia para a roça. Ela ficava em casa com cinco crianças (E1isa, 7,5 anos; Anselmo (Beppi), 4,5 anos; Ângelo, 2 anos, filhos do tio Gino; eu,

[5] Há um filme raro, feito em 1910, que mostra a chegada de imigrantes italianos nos portos do Rio de Janeiro e de Santos, após atravessarem o Atlântico no navio Tomaso di Savoia. In: https://www.youtube.com/watch?v=twfwKTl1D60.

com 1,5 ano, filha do Simone; a Margarida, filha do tio Marcelo). Depois, a mulher de um amigo que veio com eles, que era prima da minha tia, teve nenê junto com a Ermida, mulher do tio Marcelo. Então a vovó ficava com os cinco netos e mais o menino do amigo que tinha vindo com eles. As mulheres estavam todas registradas na caderneta e tinham que trabalhar das seis às seis.

BP: Então, o próprio fazendeiro já pegou o pessoal em Santos e levou para a fazenda. Porque em São Paulo tem um lugar que se chama Hospedaria dos Imigrantes. Segundo eu li, os imigrantes quando chegavam em Santos eram levados até São Paulo para essa Hospedaria. E lá, pelo menos por oito dias eles recebiam quarto, comida etc. E então vinham os fazendeiros e faziam a seleção. Quer dizer, no caso da família Pucci a seleção foi feita em Santos mesmo?

OP: Eu penso que sim.

BP: E o papai veio para ficar? Eu tinha uma informação de que o papai teria vindo para ajudar a trazer a família e depois voltaria para a Itália. Isso não é verdade?

OP: Naquele tempo não se voltava, vinha-se para ficar. Ninguém tinha dinheiro para voltar, para vir prá cá eles pagavam a passagem, mas para voltar...

BP: E quando eles chegaram, eles tinham algum dinheiro?

OP: Eu acho que não. Mesmo no fim do mês, no início, quando recebiam o pagamento, não recebiam em dinheiro, só em mercadoria.

BP: E aí, madrinha, a senhora falou, Batatais foi a primeira cidade para onde eles foram levados. A senhora sabe o nome da fazenda, do fazendeiro de Batatais?

OP: Não me lembro, não. Só sei que eles ficaram uns três anos em Batatais e depois foram para Ribeirão Preto. E aí nessa fazenda ficaram uns quatro anos. Aí depois eles foram para Cedral, na fazenda do Manoel Teodoro (dono). Aí ficaram uns cinco anos. Eu saí de lá com treze anos. Isso foi mais ou menos em 1927. Dai foram

para Santo Anastácio, na Sorocabana[6], no Sítio do Antônio Morata. Até aqui a terra não era nossa.

BP: Vamos voltar a Batatais para ver se a senhora se lembra de alguma coisa. 0 que a senhora se lembra de interessante de lá?

OP: Não me lembro de quase nada, pois era muito pequena. A Landa, mais nova que eu dois anos, nasceu lá. Só a Landa nasceu lá. Por isso eu acho que nós ficamos muito pouco por lá. O João nasceu numa fazenda em Ribeirão Preto.

BP: Vocês quando chegavam em uma fazenda recebiam casa para morar, o que mais? Como era o sistema?

OP: A gente recebia só casa e serviço na roça. Tinha que trabalhar no café. Todo mundo, mulheres e homens. O trabalho era das seis às seis, até a hora que tocava a trombeta. De manhã tinha o sino e à tarde tocava a trombeta. Com sol e com chuva. Quando chovia a gente levava um guarda-chuva grande, parecido com aqueles de praia, e ficava a família toda debaixo. Então, se trabalhava com o café. Apanhava o café, "ruava", juntava o café, colocava-o em cima de panos ...

BP: vocês podiam plantar feijão, milho nas ruas do café?

OP: Não me lembro disso, não. A gente tinha galinhas, porco, mas vaca, não. Quando precisava de leite ia buscar na fazenda.

BP: E os mantimentos, vocês compravam aonde?

OP: Ia buscar na cidade. Recebia o pagamento e ia comprar na cidade.

BP: Porque o pessoal quis sair dai?

OP: Porque não estava bom. Sabe como é que é. Ajunta-se aquela turma de homens, começam a trocar ideias sobre as fazendas. Porque essa é melhor, aquela outra é que é melhor.

---

[6] Santo Anastácio está localizado no interior de São Paulo, na região do Oeste Paulista, próximo a Presidente Prudente e possui mais de 20.000 habitantes. (IBGE, 2010). A cidade começou a ser povoada em 1917 e obteve seu crescimento após o ano de 1920, com a inserção da Estrada de Ferro Sorocabana, na região da Alta Sorocabana (Ver "Requalificação da Estação Ferroviária de Santo Anastácio-SP e seu espaço férreo", de Gabriele Rós da Costa. In http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Socialis/Arquitetura...)

Naquele tempo se mudava muito; era ilusão que uma fazenda era melhor que a outra. Eram todas iguais.

BP: Ali na fazenda eles tinham contato com muita gente? Tinha outras famílias italianas no lugar?

OP: A fazenda era muito grande. E naquele tempo só tinha quase italiano trabalhando nas fazendas.

BP: Fala um pouco da italianada? Como eram os dias de folga?

OP: Folga só de domingo. Nos sábados trabalhava-se até as três horas quando não era colheita. Na colheita era o dia todo. Então, nos dias de folga se conversava bastante, a gente passeava um pouco, ficava em casa. Naquele tempo não tinha venda perto, não tinha jogo de *boccia*, não tinha nada. Então era quase só ficar em casa.

BP: Eles tinham alguma cooperativa, alguma organização, algum sindicato que os ajudava?

OP: Que eu saiba, não. Cada um se virava como podia.

BP: Tinha alguma assistência médica, alguma assistência religiosa?

OP: A gente assistia missa aos domingos, na cidade. Agora médico, ele vinha uma vez por semana na colônia. Se se ficasse doente antes tinha que se esperar o médico.

BP: Tinha alguma orientação de como se cuidar na plantação?

OP: Plantar eles sabiam, plantar milho, feijão. Arroz não, pois eles não conheciam o arroz. O dono da fazenda de Batatais se chamava Zé Charreta. Não, não Zé Charreta era o dono da fazenda de Ribeirão Preto.

BP: Então eles mudaram de fazenda. Qual foi o motivo mesmo? E porque eles achavam que em outra fazenda eles podiam colher mais café, ter mais porcentagem na colheita? Porque mesmo eles mudaram?

OP: Era tudo ilusão. As fazendas eram todas iguais. E depois eles não recebiam porcentagem nenhuma se colhiam mais café.

BP: Uma das coisas que se comenta dos italianos é que eles eram mais vivos, mais espertos, reclamavam, exigiam seus direitos. Até, conta-se, que na região de Ribeirão Preto por volta de 1917

aconteceu uma grande greve entre os colonos das fazendas de café. A senhora ficou sabendo de alguma coisa a esse respeito?

OP: Não.

BP: Eles reclamavam mais entre eles, não é mesmo?

OP: Não, que nada, eles tinham um medo danado do patrão. Na verdade, não era do patrão que eles tinham medo, pois naquele tempo não se conversava com o patrão. Era medo mesmo do administrador.

BP: Então eles foram embora para Batatais. E o papai, nessa época, ele já estava com mais de vinte anos, ele teve algum caso, namoro aí em Batatais?

OP: Caso não. É que duas sobrinhas do patrão gostavam dele. Mas isso foi em Ribeirão Preto. As duas brigavam por causa deles. Então quando ele viu que as coisas estavam ficando feias para ele, ele sabia que o patrão não ia aceitar qualquer namoro, ele se mandou da fazenda.

BP: Que pena, ele podia ter casado com uma das sobrinhas do patrão, quem sabe a gente ficava com um pedaço da fazenda?! Bem, madrinha, eu queria que agora a senhora falasse um pouco de seu pai, o tio Simone. Parece-me que ele faleceu logo depois que vocês chegaram no Brasil. A senhora podia falar um pouco disso.

OP: Eu era muito pequena. Ele faleceu uns seis meses depois de chegar no Brasi1. Nós sofremos muito. A família de minha mãe queria que ela voltasse para a Itália. E ela queria ir. Mas como ir! Na verdade, ninguém acostumou-se tão fácil à vida no Brasil. 0 trabalho era muito pesado, demoraram para se acostumar. Então ela queria voltar, mas dinheiro eles não tinham. A comunicação com a Itália era muito difícil.

BP: Ele faleceu de que, madrinha?

OP: Ninguém sabe. Até hoje não se sabe o que deu nele e o matou em 24 horas. Ele faleceu no dia 8 de setembro e está enterrado em Batatais. Eu quase não me lembro dele. Era muito pequena.

BP: Então vamos ver se nós chegamos em Ribeirão Preto?

Aqui, a senhora já devia ter uns quatro anos. A senhora disse que vocês foram trabalhar numa fazenda de um tal Zé Charreta. A senhora se lembra de alguma coisa?

OP: Me lembro mais do período final que vivemos nessa fazenda. Eu me lembro que seu pai trabalhava em uma turma e eu ia levar comida para seu pai, já com uns seis anos. Eu chorava enquanto ia com uma mulher que levava comida para seu marido. Eu chorava porque passava no meio de um amendoim bravo tão alto que eu ficava escondida no meio do amendoim bravo e o amendoim estava cheio de mandarová. Eu tinha medo daquilo e chorava. Meu tio escutava de longe eu chorar. Então ele vinha em meu encontro e pegava a marmita. Você vê já ia levar a comida com seis anos.

BP: E aí em Ribeirão Preto nasceu mais alguém?

OP: Nasceu o João, filho do Gino. O Marcelo ficou um tempo em Ribeirão e depois foi prá Cedral, antes de nós. Lá em Cedral morava uma prima de minha tia. Ou melhor o Marcelo foi direto de Batatais para Cedral. Ele se separou da família. Em Batatais já tinha nascido dois filhos do Marcelo, a Margarida e a Rosa. Em Cedral nasceu o Luiz e o Pedro. Os outros filhos do Marcelo, o Gabriel, a Helena e o Antônio nasceram na Sorocabana. Depois é que eles foram para o Sul.

BP: Em Ribeirão a fazenda em que trabalhavam também era de café? E eles trabalhavam em turma, igual os boias-fria de hoje?

OP: Em turma trabalhava só seu pai. Os outros trabalhavam de colonos. Os colonos já eram contratados para tal serviço. Os que foram contratados para novos serviços ou serviços que ainda não eram tocados pelos colonos. Em termos de salários, os dois eram ruins. O salário dos turmeiros era um pouco menos ruim.

BP: E aí na fazenda de Ribeirão a senhora se lembra se eles plantavam algum cereal para eles. Eu li num livro sobre os imigrantes italianos[7], que uma das exigências dos colonos italianos era a de poder plantar nas ruas de café algum tipo de cereal e de colher e vender esse cereal e ficar com o dinheiro ou dar alguma porcentagem para o

[7] DE BONI, Luis A. (Org.). *A Presença Italiana no Brasil*, Porto Alegre, 1987.

patrão, além de poder ter sua hortinha, criar seus animais domésticos, galinha, um porquinho etc. Mas se eles trabalhavam de sol a sol, os dias todos da semana, e as mulheres também trabalhavam, como eles iam plantar, quando? de domingo?

OP: Eu não me lembro disso, mas certamente se plantavam, não ficavam com todo o dinheiro, tinham que dar alguma parte para o patrão

BP: E foi aí na fazenda de Ribeirão que aconteceu aquele caso do papai com as sobrinhas do Fazendeiro? Papai estava namorando uma das sobrinhas?

OP: Seu pai não namorava as moças, mas elas é que queriam ele. Elas eram sobrinhas do Charreta. Uma se chamava Emília, a outra eu não me lembro o nome.

BP: Meu pai não estava namorando na época?

OP: Claro que namorava, seu pai era muito namorador. E daí nós fomos para Cedral. Seu pai foi antes. O tio Marcelo já estava lá. Seu pai foi lá com ele, ficou um tempo e depois veio buscar nós.

BP: A senhora tinha falado ontem que de lá vocês saíram meio fugidos. Como foi essa história?

OP: Ele veio buscar nós e o patrão não deixou sair porque tinha que fazer toda a esparrama do café ainda. Então ele conseguiu autorização para levar a vovó, a tia e as crianças. Então ele nos levou para um hotel em Ribeirão Preto e no outro dia à noite foi buscar os homens. Deixamos tudo lá, tudo, tudo, tudo. Só levamos a roupa. Certamente a espanhola que morava perto de nós deve ter ficado com tudo o que era nosso.

BP: E o pagamento, eles saíram sem o pagamento?

OP: Não eles esperaram sair o pagamento e deixaram a fazenda logo depois.

BP: Eles levaram só a roupa? Sete anos de Brasil e só a roupa! E um pouco de dinheiro.

OP: Só isso. Você vê, deixamos galinhas, porcos gordos, bastante amendoim, toucinho, milho, afinal tudo que se tem numa fazenda. Ficou tudo lá, até as panelas.

BP: E aí em Ribeirão nasceu mais alguém?

OP: Só o João. A Itália, filha do Gino nasceu em Cedral. O Serafim e a Idalina nasceram na Sorocabana.

BP: E aí vocês foram para Cedral. Em Cedral a fazenda era melhor?

OP: Em Cedral não era fazenda. Pegamos uma empreitada, por cinco anos.

BP: Como era uma empreitada?

OP: Empreitada, você pega o serviço por cinco anos. Tem que fazer tudo, tem que derrubar o mato, tem que fazer a casa, fizeram uma casa de pau a pique...

BP: O tio Marcelo já estava por lá. O papai também tinha ido um ano antes?

OP: Isso, só que o Marcelo trabalhava como colono na fazenda do Manoel Teodoro. A empreitada também era nessa fazenda. O Marcelo ficou uns quatro anos na fazenda. Depois ele mudou para Cedral, na cidade. Não deu certo e aí ele foi para a Sorocabana.

BP: E aí começaram a empreitada. O que eles plantaram?t

OP: Plantaram café, cereais. Aí juntou de novo a família, sem o tio Marcelo. Eu já tinha uns oito anos. Tivemos muita dificuldade, a geada queimou muito café. Mas, até que saímos bem de lá. Colhemos muito algodão, muito arroz, dava muito arroz, sempre colhemos bem, estávamos muito bem lá. Dai seu pai, que já tinha ido para a Sorocabana, veio nos buscar.

BP: Mas antes de a senhora chegar na Sorocabana, eu queria que a senhora contasse um pouco mais de coisas de Cedral. A senhora já tinha uns oito anos. Ficou ali até quase uns treze anos. Os filhos do Gino já estavam grandinhos, eles só trabalhavam na roça ou estudavam um pouco também?

OP: Eles não tiveram escola nessa época. Depois, quando fomos para a Sorocabana, aí eles tiveram um pouco de estudos. Lá tinha escola no sítio. Tinha dois moços que tinham estudos e eles ensinavam os moços. Eles ensinavam o que sabiam, não sabiam muito não, mas ajudavam. E todos eles aprenderam. Mas isso foi na Sorocabana. Na fazenda de Cedral não tinha escola.

BP: De Cedral a senhora já se lembra de alguma coisa. Como era a vida lá, das crianças, dos adultos?

OP: Era trabalhar só e mais nada. Prá nós, não tinha nada. Era só trabalhar, trabalhar, trabalhar; diversão dos moços era algum baile, só, mais nada. A fazenda era a uns seis km da cidade. A gente ia a pé. Naquele tempo eu nunca ouvi falar que tinha eleição, votos, essas coisas.

BP: Eles nunca se naturalizaram, né?

OP: Nunca. Eu sim. Mas me naturalizei aqui em Cambé com mais de trinta anos.

BP: Uma outra coisa, tinha muitos feriados, dias santos?

OP: Ah! Tinha. Naquele tempo era São João, São Pedro, Santo Antônio, e aí o pessoal não trabalhava. Na empreitada não tem patrão prá mandar. Você pegou empreitada o patrão não se envolve com nada. Não recebe nem a parte dele, porque na empreitada o patrão não recebe nada. Nós ficamos uns cinco anos nessa empreitada e o patrão não foi lá nenhuma vez. O Manoel Teodoro nem sabia onde era a divisa da fazenda. Sua esposa era Sinhazinha, do tempo dos escravos. Ele vivia das vacas, as moças da casa dele, eram quatro, de certa idade, elas faziam não sei quantos queijos por dia. A gente morava uns dois km da fazenda. Eles tinham muito gado. Nós tínhamos só um cavalo e cabrita prá se tirar o leite. Não tinha condução. Era só um cavalo. Prá ir à cidade, ia-se a pé. Comprávamos apenas roupa, sal e açúcar. Cada quinze dias o Gino ia fazer compra.

BP: Foi aí que teve aquele outro caso do pai que a senhora falou ontem?

OP: Sim, com a Marina. Seu pai começou a namorá-la, seu pai era muito malandro e engravidou a moça. Sabe como que é, não?! Hoje diria que a moça seria sem-vergonha. Naquele tempo elas eram mesmo simples. E ela, besta mesmo, brigou com seu pai e começou a namorar um colega dele, um pilantra danado, e seu pai ficou furioso, pegou a mala e foi-se embora. Brigar com ela não adiantava, para voltar com ela ele não queria, então foi embora.

BP: Mas era certo que era filho dele?

OP: Era. Pra voltar a namorar com ela ele não queria porque achava que era um desprezo ela ter namorado o Pedro, que não valia nada; se fosse outro homem ainda, mas o Pedro!

BP: O Papai, foi-se embora mesmo por causa desse fato? Ele se mandou para a Sorocabana?

OP: Foi. E a moça era muito boa moça, mas também errou, não é? E nasceu uma menina, a Angelina. Eles mudaram para Mirassol quando a Angelina tinha um ano.

BP: E a criança foi registrada? A Marina se casou depois?f

OP: Se a criança foi registrada eu não sei. A Marina, chamava-se Marina Segato, ouvi dizer que ela se casou, mas eu não sei, com certeza não sei.

BP: A senhora não sabe com que nome a criança ficou? Só Angelina? Alguém sabe onde ela está?

OP: Ninguém sabe, porque a gente saiu de lá e elas também. E foram para Mirassol. Seu pai ficou sabendo que a Menina tinha nascido porque o tio Gino escreveu.

BP: E o pai nunca voltou mais lá?

OP: Ele voltou prá nos buscar e levar-nos para a Sorocabana.

BP: Ele não foi ver a filha? Esses italianos são fogo mesmo!

OP: E nunca mais ouvimos falar nessa menina. Isso foi com três anos de Cedral. Lá nós ficamos cinco anos. Seu pai foi embora depois de três anos.

BP: Então, segundo meus cálculos, a menina nasceu em 1926. Se ela estiver viva, deverá estar atualmente com 64, 65 anos. De Cedral, então, vocês foram para a Sorocabana. O tio Marcelo já estava lá?

OP: Seu pai foi o primeiro a ir para a Sorocabana. O Marcelo foi depois. Seu pai já trabalhava numa máquina de beneficiar café, do Antônio Falcão. Nós fomos para lá em 1927, mais ou menos, para Santo Anastácio. Seu pai, pois, ficava na cidade. Seu pai, depois de trabalhar um tempo na máquina de beneficiar café, comprou uma carroça e fazia carretos, transportando cereais, café, das fazendas para a cidade.

BP: Quando vocês saíram de Cedral, vocês não tinham já ajuntado um bom dinheiro?

OP: Tínhamos. E primeiramente em Santo Anastácio nós pegamos uma outra empreitada. E durante essa empreitada, com o dinheiro ajuntado em Cedral e em Santo Anastácio, compramos um sítio. [8] Quando compramos o sitio ainda não tínhamos acabado a empreitada. Então nós ficamos na empreitada e seu pai mandou derrubar um pedaço de mata, pôs empregado e foram tocando o sítio até quando terminamos a empreitada. O sítio (na Perobinha) ficava em Presidente Bernardes. Quando nós mudamos para lá já tinha café e grama. Dois anos depois de comprado.

BP: E não tinha briga entre vocês por causa das terras e outras coisas?

OP: Não, as coisas estavam todas erradas, mas ninguém brigava não. Prá mim não me deram nada; depois, minha mãe tinha cinco alqueires, cinco alqueires de seu pai, dez alqueires de meu tio Gino. Apesar que a seu pai não pertencia nada porque o dinheiro dado para comprar foi nosso. Mas ele fez do jeito que ele quis, eu não sei se ele colocou um pouco de dinheiro, não sei, e depois quando eu vim embora de lá não me deram nada. Venderam, não me deram nada. Seu pai também penso que não recebeu nada. As terras acabaram ficando com o pessoal que permaneceu por lá. Em Santo Anastácio a terra que empreitamos estava na fazenda do Antônio Morata. O sítio que compramos não tinha nome. Mas era 20 alqueires. Estava a uns seis quilômetros da cidade. Essa foi a primeira vez que nós tivemos terra. Nas terras do Antônio Morata nós tínhamos ficado cinco anos. Quem tinha arranjado a empreitada para nós tocarmos ai em Santo Anastácio foi seu pai. Seu pai inicialmente tinha uma carroça. Depois vendeu a carroça e comprou um caminhão. Ele morava com a gente nas terras do Antônio Morata, mas trabalhava com carroça e depois com caminhão, fazendo carreto. Depois mesmo quando ele comprou o sitio e o tocou inicialmente, como falei, ele continuava morando

[8] O sítio ficava em uma região chamada Perobinha.

com a gente. Depois que mudamos para o sítio, ai ele ficou morando na casa de um amigo e trabalhando com o caminhão. Ele não morou no sítio.

BP: Então essa convivência que a senhora teve com o pai, quando mocinha, foi mais na empreitada na fazenda do Morata, quando a senhora dizia que o pai era muito severo com as moças. Ele era severo e exigente com as moças, mas ele mesmo era malandrão (risos). Conta um pouco madrinha da vida aí em Santo Anastácio?

OP: Eu saí de lá com 18 anos. Cheguei lá com 13. Eu já trabalhava na roça, de sol a sol. Me deram uma enxada quando eu tinha ainda sete anos e com aquela enxada eu trabalhei vinte anos. E quando teve uns homens lá que deu escola para os moços, seu pai não me deixou estudar. Nem eu e nem a Landa ele deixou estudar. Seu pai mandava em tudo lá. Nós queríamos ir, minha mãe brigou com ele, mas ele não deixou. As mulheres para ele não precisavam aprender a ler e escrever. Infelizmente, fiquei muito tempo sem saber ler e escrever. Aprendi um pouco há um tempo atrás, mas foi tudo com esforço pessoal. Mas era assim. Seu pai chegava na roça às três, quatro horas, quando terminava seu serviço com o caminhão. Ele tinha uma enxada grande e eu uma enxada pequena. Ela me dava sua enxadona e pegava a minha para trabalhar (risos). Ele judiava da gente! Às vezes eu sentava na beira do caminho chorando de dor de dente, ele me fazia levantar e trabalhar. Na roça mesmo ele trabalhava pouco, algumas horas por dia e nem todos os dias da semana. Então ele chegava e a gente não podia nem levantar a cabeça que ele via e chamava a atenção. E eu sempre tive dor de dente. Meus dentes estavam todos estragados. Chorava muito, mas não podia parar de trabalhar. Trabalhando e chorando, naquele sol quente, mas não se podia parar de trabalhar porque ele não deixava. Ele era duro. Muitas vezes não deixava a gente ir aos bailes aos sábados. Ele só dizia hoje não e não se pedia duas vezes. Uma vez ele recebeu visita de uma pessoa amiga e pediu para eu fazer o café. Eu fiz, levei o café na sala, mas o amigo dele tinha saído para ir ao banheiro. Então eu levei o café de volta. Quando o seu Angelim voltou para a sala ele pediu de novo o café

e eu levei. Depois quando o seu Angelim foi embora ele me chamou e me deu um safanão no rosto. Ele batia na gente com o seu chapéu. Me bateu porque eu não tinha esperado o Angelim voltar. Eu não sabia quando o homem ia voltar. Não sabia onde ele tinha ido. Então fui cuidar de meu serviço. E ele me deu um tapão que era para eu aprender a ter educação. Aquilo para mim foi o fim do mundo. Eu com dezoito anos levar um tapa na cara daquele jeito, sem motivo. Ele sempre foi muito duro para todos nós, mocinhas, e com os mocinhos também. Quando tinha festa ela dava 50 centavos para nós e ainda dizia: me traz o troco, heim!? 50 centavos não davam para fazer nada. A gente não gastava nem os 50 centavos. Chegava em casa e o entregava para ele.

BP: Vocês moravam todos em uma mesma casa? 0 Papai, mesmo não sendo o mais velho, era o chefe da casa?

OP: Seu pai mandava em tudo. Era costume das famílias isso. Não precisava ser o mais velho. Seu pai era mais esperto para os negócios, era o mais viajado. Mas, depois que ele saiu, nós vivemos bem do mesmo jeito, tinha alguém que comprava tudo o que precisava. Agora seu pai não deixava faltar nada em casa. Trazia tudo de montão. Mas o que importa! nós éramos presos que nem escravos.

MP (Marina Palhares}: Não tinha diferença de tratamento entre os homens e as mulheres? Tratavam todos iguais, mocinhos e mocinhas? [9]

OP: Eram mais rigorosos com as mulheres. Iam nos sondar quando íamos nos bailes. Mas mesmo os moços, não lhes era permitido ficar fora de casa até tarde, não. Eram todos corrigidos.

BP: A senhora falou que uma vez, para poder ir a um baile, vocês tiveram que pular a janela do quarto...

OP: Se um vestido nosso tivesse rente ao joelho, seu pai mandava abaixar a barra. A gente tinha vergonha de ir aos bailes

[9] Marina Palhares, minha companheira de vida, de 1987 a 2.000, mãe de 4 filhos nossos (3 adotados), me acompanhou nessa viagem a Cambé e nessa entrevista com Madrinha Olga.

com aqueles vestidos compridos. A gente não era palhaço, puxa! Então um dia minha mãe lhe falou. As meninas precisam de vestido. Ele não mandava revistar. Pegou e trouxe os vestidos e nos disse. Quando vocês estiverem prontas eu quero ver, heim! Aí nós nos apresentamos a ele e ele disse: está curto, pode descer mais a barra. E eu subi mais ainda. Quando chegou a hora de sair para o baile, ele estava sentado na sala, esperando nos sairmos. Aí eu pensei: você me paga hoje. Aí a Landa disse: como ê que nós vamos fazer? Aí eu disse: vamos pular a janela. A janela era baixinha. Pulamos a janela e fomos para o baile. Mas aí ficou a preocupação. E se quando voltarmos ele estiver ainda acordado nos esperando? Por sorte, quando voltamos, ele já estava dormindo. Ora, isso é vida?

BP: E o Gino e sua mãe não achavam ruim?

OP: Minha mãe achava e dizia para ele que ele judiava de nós porque não tinha um filho, não sabia o que era um filho. Seu pai ficava bravo com ela. O Gino não falava nada. O Gino sempre foi um homem muito trabalhador. Ele não perdia tempo, ele levantava cedo, chegava de noite, não perdia tempo. Ele era sim mais simples, não tinha muita iniciativa e nem malícia para os negócios. Mas ele trabalhava demais. Ele deixava mais seu pai assumir os negócios e o controle da casa.

BP: E o tio Marcelo não estava por aí também?

OP: Estava, só que ele morava em outra casa. Tocava outra empreitada. O Marcelo foi para o sul depois que seu pai deixou a Sorocabana. Bem depois. Ele foi para o sul um ano após o meu casamento. Eu me casei no dia 2 de junho de 1933, tinha 20 anos. Então o Marcelo foi para o sul em 1934.

BP: E quando ele saiu, quais filhos ele tinha?

OP: Todos. Todos os filhos dele nasceram aqui em São Paulo. Ele foi para aquela cidade que eles chamam de Getúlio Vargas, perto de Passo Fundo.

BP: Os dados da família do tio Marcelo eu vou ver depois. Quero conversar com o Antônio sobre o assunto. Conta mais um pouco da história do pai, madrinha?

OP: Seu pai nessa ocasião estava namorando a Madalena, que era separada do marido. E a Joana, que era irmã da Madalena e era viúva, também queria namorar com ele. Na verdade, primeiro ele conheceu a Joana. Seu pai, por ocasião da doença do marido da Joana, levava-o de caminhão para o médico, ajudou bastante. Aí quando o homem morreu, ele começou a sair com a Joana. Ai depois ele conheceu a Madalena e começou a namorar com ela também. Ele queria casar com a Madalena, mas a Joana não deixou. Deu um jeito de eles se separarem. E aí elas não se combinaram mais. A Madalena ficou grávida. Seu pai gostava muito dela. Era um mulherão bonita! E aí, então, por questões mais de briga entre as irmãs, ele se mandou.

BP: E isso foi quando, madrinha, em que ano?

OP: Eu era ainda solteira, tinha 19 anos. Isso deve ter sido mais ou menos em 1931.

BP: Para que lugar do sul que o pai foi? Quanto tempo ele ficou por lá?

OP: Ele foi lá por perto de Getúlio Vargas, aonde o tio Marcelo foi depois. Mas ficou pouco tempo por lá. Não gostou de lá e voltou para São Paulo, foi para Marília.

BP: Porque ele foi parar em Marília?

OP: Certamente estava procurando um lugar melhor. Seu pai era muito atirado, gostava de viajar

BP: A respeito de seus primeiros anos em Marília eu posso pedir mais informações para a tia. Mas ele deve ter ido para lá em 1931 mesmo e acabou-se casando em 1933. Eu sei que de início ele trabalhou em uma firma, talvez de beneficiamento de café, e ficou morando no fundo da casa de um tal de Fróes. Aí ele conheceu minha mãe e se casou com ela. Mas esses dados eu levanto depois com minha tia.

MP: E como é que a senhora veio a ser madrinha do Bruno?

OP: Porque ele nos chamou para sermos padrinhos do Bruno...

BP: Ele se arrependeu um pouco de tudo o que fez para a senhora...

OP: Eu acho que sim. Ele se arrependeu, ele falou para uma tia minha que ele tinha se arrependido de tudo o que tinha feito pra nós. Ele chegou, um dia, a tirar o prato de minha mão. Eu estava comendo, eu tinha os dentes estragados e comia muito devagar, né. Ele tirou o prato de minha mão, dizendo: você ainda não acabou de comer! Nós já estamos prontos para trabalhar. Essas coisas a gente guarda prá sempre. Essa coisa eu guardo e o fato de ele não me ter deixado ir à escola, eu guardo.

BP: E a senhora só conseguiu aprender alguma coisa de escola há poucos anos atrás?

OP: Quando sua irmã, a Darci, era mocinha e seu pai queria que ela fosse irmã de caridade e a Darci não quis, ele me contou esse caso, dizendo: eu quero que ela estude, eu quero que ela se forme; daí eu disse: Nós não, né tio?' Nós não precisávamos aprender, né?! Aí ele ficou quieto. Passei tanta vergonha por não saber ler e escrever. Depois que veio o MOBRAL aqui, eu aproveitei, fiz sete meses; mas aí o Orides estava sempre doente, ruim, passou muito mal. E eu ir à escola, em cima dos livros e pensando no filho doente, acabei aprendendo muito pouco. Mas depois eu fui estudando sozinha, lendo devagar as coisas quando passam na TV ... o que dá tempo de ler eu leio; ... aprendi mais um pouco; ... aí faço minhas coisas, vou à feira, faço as minhas compras... e se eu não soubesse?! A leitura faz muita falta. Faz tanto falta a leitura quanto a comida. Eu acho, não sei. Ele não nos deixava ir ao dentista. Porque ele não ia. Ele dizia que dente não doía. Que era luxo nosso. Nós pensávamos: será que um dia ele não vai sentir alguma dor, alguma coisa? Com febre ele fazia nós irmos trabalhar na roça. Será que um dia não vai dar uma gripe nele para ele ver quanto que é bom? Um dia deu. Deu a gripe e ele ficou de cama. Aí nós pensamos: será que agora ele acredita que dá gripe nos outros? O Beppi era moço e uma vez começou a discutir com o pessoal por causa de coisas de serviços e seu pai foi em cima dele e bateu nele. Puxa! o Beppi era moço, onde se viu apanhar assim. Aí meu tio Gino ficou bravo com ele. Por que você veio aqui? Não precisava vir, ficasse em casa!

BP: Quer dizer então que o pai saiu dali e não levou nada?

OP: Levou um pouco de dinheiro e a roupa dele. Nem voltou para casa. De Santo Anastácio mesmo ele pediu para um compadre dele que lhe levasse sua roupa, que lhe trouxesse dinheiro e o esperou na Estação de Presidente Bernardes. Ali ele pegou o dinheiro e a roupa e foi-se embora.

BP: Eu vinha pensado que ele teria ido embora porque ficou envergonhado de ter engravidado uma mulher. Ele que era tão durão com a educação das moças em casa... e depois, engravidar uma mulher antes do casamento, naquele tempo, devia ser bem mais complicado, e motivado por tudo isso ele foi-se embora sem mesmo despedir-se de seu pessoal.

OP: É com certeza, né! Nós éramos todos moços, já namorávamos, ele que era tão exigente com a gente! Deve ter sido tudo isso. Um dia minha mãe chegou para seu pai e lhe disse: A Olga precisa de um vestido para ir a um casamento. E seu pai lhe respondeu: Ela já tem muitos vestidos. Minha mãe insistiu no pedido. Aí ele respondeu: eu não vou comprar vestido prá ninguém, porque não tenho dinheiro. Aí eu disse: Tio, para a Madalena o senhor comprou, né? Eu tinha uma amiga que também era amiga da Madalena. E ela me disse: seu tio, o Zé Bianchi, comprou um vestido para a Madalena...

BP: Quem era Zé Bianchi? Meu pai era o Zé Bianchi?

OP: Quando ele veio de Cedral para a Sorocabana, ele trocou de nome...

BP: Uai! mas porque?

OP: Pró pessoal não achar ele... (risos). Então, essa minha amiga falou: O Zé Bianchi comprou um vestido para a Madalena e ela deu um terno de tropical para ele. E justo naqueles dias seu pai tinha aparecido com um terno novo em casa. Ai então quando ele disse que não comprava o vestido para mim, eu lhe disse: Eh! prá Madalena o senhor comprou, né? Ele ficou tão bravo e perguntou: quem te contou isso? Eu disse: foi fulana de tal; e quem contou para ela? Foi a Madalena, quem que foi! Meu Deus, quase que ele me

bateu naquele dia. Não me bateu porque minha mãe estava por perto. Senão ele me batia. Eu tinha falado a verdade, né?

BP: E ele não comprou? Ele ficava com o dinheiro da família?

OP: Com tudo. Não te falei que a tia vendia ovos e dava o dinheiro para ele? Minha tia, a mulher do Gino. Tinha galinha por todo o canto, barbaridade! então sobrava muito ovo. E era vendido e ela dava o dinheiro para seu pai. E nós precisando de algum dinheirinho para comprar pó, batom, r*ouge*. E minha tia não dava o dinheiro para nós. Mas, também quando seu pai esquecia algum dinheiro no paletó, ela pegava e nos dava aquele dinheiro. Ele foi durão, Deus que o conserve bem onde ele está, que eu não quero brincadeira com isso ... (risos)

BP: Eu sabia que ele tinha sido bastante rigoroso e tal, mas tanto assim, não!

OP: A gente quase não conversava com ele. Só conversava para pedir para ir a algum baile. Mas mesmo assim, a gente se dividia. Uma vez pedia eu, outra vez a Landa, outra vez a Elisa. E quando ele falava não, então a gente mandava minha mãe ir pedir.

BP: Como é que foi o casamento da Senhora, conta um pouco? O padrinho morava ali por perto?

OP: Nós morávamos no sitio do Morata e ele morava no sítio do Mateus Cortês. De nossa casa se via onde ele morava. Não se via a casa, mas se via o sítio. Ele também trabalhava numa empreitada de sua família. Nós nos conhecemos em bailes. Também tinha jogo de bola. Nós íamos ao campo... Tinha as festas...Nós íamos nos bailes juntos, na cidade.

BP: Isso depois que o superego tinha ido embora ...(risos). A senhora não pode falar muitas coisas ruins de meu pai, porque senão minha mulher depois vai querer fazer comparações, etc.... (risos). ... E ai nasceu o André. [10] Vocês estavam por lá?

[10] André Peres, filho de Madalena Peres e de Pasquino Pucci, nasceu em Presidente Bernardes em 1931.

OP: A gente estava, sim. (final da fita e da entrevista). [11]

Informações complementares à Entrevista, colhidas nessa mesma viagem a Cambé, PR, aos 29/03/1991

A família Pucci chegou da Itália, no Porto de Santos, aos 10 de novembro de 1913, [12] com as seguintes pessoas: Annunziata Menqueti Pucci (mãe/vovó)[13];

Gino Pucci, com aproximadamente 27 anos, casado com Maria Pucci, pais dos seguintes filhos: Elisa, com 7,5 anos, Anselmo (Beppi), 4,5 anos e Ângelo, 2 anos; Simone Pucci, 24 anos, casado com Orlanda Michelli; pais de Olga Pucci, com 1,5 ano. Simone faleceu seis meses após chegar no Brasil, em Batatais, no dia 8 de setembro de 1914; Marcello Pucci, entre 21 e 22 anos, recém-casado com Ermida Pucci, sem filhos; Pasquino Pucci, nascido a 21 de março de 1894, com 19 anos, solteiro. Portanto chegaram ao todo 8 adultos e 4 crianças. São provenientes da Região Toscana, centro da Itália, de um lugarejo chamado Monte San Savino, perto de Cortona, cidade pequena próxima de Arezzo. Moravam na zona rural.

A família Pucci ficou em Batatais, segundo informações da madrinha Olga, do final de 1913 a 1917, ou seja, pouco mais de três anos. Madrinha viveu de seu 1,5 ano até 4,5 anos em Batatais. Papai, de seus 19 aos 23 anos. Não se sabe o nome da fazenda e nem do fazendeiro. De 1917 a 1920 a família toda, com exceção do Marcelo, que já tinha ido para Cedral, viveu na fazenda do José Charretta no município de Ribeirão Preto. A madrinha viveu aí de seus 4,5 a 8

[11] Olga Pucci nasceu aos 24 de junho de 1912, em Monte San Savino, Itália; casou-se com Luiz Pascoetto, natural de Monte Santo, MG, nascido aos 20 de novembro de 1909. O casamento se deu em Presidente Bernardes no dia 02 de julho de 1932. Madrinha Olga faleceu em Cambé em 06/03/2003.

[12] Na Certidão de Desembarque obtida junto ao Centro Histórico do Imigrante, consta os seguintes dados referentes a meu pai: Pasquino Pucci, nacionalidade italiana, 19 anos, solteiro, profissão: operário; "Savoia", vapor procedente do porto de Gênova. Local da última residência: Arezzo, Itália

[13] Serafim Pucci, vovô, já havia falecido, em Cortona/Arezzo, Itália.

anos aproximadamente. O papai, como deixou a fazenda um ano antes que a família, viveu aí de seus 23 a 25 anos. Ou seja, a família Pucci viveu na Região de Ribeirão Preto (Batatais faz parte dessa Região) durante 7 anos, do final de 1913 a 1920, como colonos. E como colonos saíram como chegaram: sem nada!

Foram para Cedral em 1921 e lá ficaram até 1926, durante 5 anos. Papai já estava lá há um ano. Nesse momento deixam de ser colonos e passam a ser empreiteiros. A fazenda em que moravam e trabalhavam pertencia a Manoel Teodoro. Madrinha "viveu aqui de seus 8,5 aos 13 anos. Já pegava na enxada desde os 7 anos. Papai, como chegou um ano antes e partiu dois anos antes da família, viveu aqui de seus 26 a 29 anos (de 1919 a 1923). Foi aqui que nasceu minha primeira irmã, a Angelina, filha da Marina Segato, que nessa ocasião tinha entre 20 e 22 anos. Ou seja, papai é pai pela primeira vez com 29 anos.

Papai deve ter ido para a Sorocabana – Região de Santo Anastácio – em 1923/24, com 29 anos, e ficou na região até 1931, quando então foi pai pela segunda vez com o nascimento do André. Papai tinha na ocasião 37 anos. Inicialmente ficou trabalhando na cidade de Santo Anastácio, numa fábrica de beneficiamento de café, propriedade de Antônio Falcão. Morava na casa do próprio Antônio Falcão. Dona Carmen, esposa de Antônio Falcão o tratava como filho. E, de fato, papai fazia tudo o que a família Falcão lhe solicitava.

A família do tio Gino e da madrinha foi para Santo Anastácio aproximadamente em 1925, como empreiteiros de terras do fazendeiro Antônio Morata. A empreitada deve ter sido de quatro a cinco anos, portanto até 1929, mais ou menos. Em 1927 compraram a primeira propriedade fundiária no Brasil, 20 alqueires junto a uma região chamada Perobinha, em Presidente Bernardes. A família, porém, só foi morar na Perobinha em 1929 ou 30, quando então terminou a empreitada. Tio Marcelo empreitava outras terras do mesmo Antônio Morata. Papai, mesmo sendo dono de 5 alqueires, nunca morou na Perobinha. Depois de trabalhar por uns dois anos para o Antônio Falcão, comprou uma carroça com 6 burros e depois um caminhão (Ramona era o nome ou o apelido do

caminhão, um fordeco), e com essas conduções (primeiro a carroça e depois o caminhão) transportava cereais das fazendas para a cidade, fazia fretes etc.

A madrinha chegou na Sorocabana com 13 anos de idade e acabou se casando por lá mesmo com Luiz Paschoetto, no dia 02 de julho de 1932, um ano após papai ter deixado a Sorocabana. Tio Marcelo foi para o sul em 1934.

Para se ir de Cedral, próxima de São José do Rio Preto, até Santo Anastácio, tinha-se que ir de trem até São Paulo e lá pegar outra linha de trem, a Sorocabana, portanto uma viagem muito longa, aproximadamente 900 km. Hoje se pode ir de Cedral a Santo Anastácio, cortando o interior do Estado, num trajeto de pouco mais de 300 km. Papai quando chegou em Santo Anastácio adotou o nome de Giuseppi Bianchi e registrou esse nome em todas as suas atividades de trabalho e comerciais. Papai fez isso por medo de ser perseguido pela família da Marina Segato, de Cedral? Pode ser. Madrinha afirma que os pais de Marina não eram tão agressivos e seus irmãos eram menores. A verdade é que todos conheciam papai na Sorocabana por Zé Bianchi e os Pucci, da região, todos receberam o cognome de Bianchi.

Informações complementares 2, de Luiz Pascueto, colhidas na viagem a Cambé, aos 29/03/1991

Conta o padrinho Luiz Pascueto que nas eleições para prefeito de Santo Anastácio, em 1928, papai se envolveu muito politicamente. Com seu caminhão transportava eleitores de regiões bem afastadas até a cidade um dia antes do pleito e levava-os de volta um dia depois. Papai estava do lado de Babana Vitório, candidato a prefeito, que tinha como principal adversário um tal de Minhoca. Papai chegou a se envolver contra alguns eleitores do Minhoca. Só votavam pessoas com mais de 21 anos. Mulher não votava. Papai não era eleitor, pois não era naturalizado. 0 voto era facultativo. Zé Bianchi tinha muita amizade e era muito estimado,

Por ocasião da Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder, papai morava em Santo Anastácio. Os soldados que apoiaram Getúlio passaram por aí e levaram 1 carroça e dois burros que pertenciam a papai e ao tio Marcelo. E se não escondessem os outros animais, poderiam perdê-los também. Papai foi até Porto Epitácio, no Rio Paraná, tentar reaver os animais e a carroça. Mas não conseguiu nada. Os soldados falaram que após a Revolução papai iria ser indenizado, Mas, até hoje, nada!

Conta ainda o padrinho Luiz que papai era muito valente e forte. Com sua carroça, inicialmente, e depois com sua Ramona, fazia carretos, fretes, transportava sobretudo cereais. Chegava a carregar três sacos de café ou de feijão ou de arroz de uma vez, dois debaixo dos braços e um na cabeça. Além do mais era uma pessoa bastante conhecida em toda a região, pois era um dos poucos que tinha caminhão lá na época. Papai deixou Santo Anastácio em 1931 e quando partiu já tinha vendido o caminhão.

Padrinho Luiz me forneceu ainda um documento inédito sobre o trabalho dos colonos imigrantes no Brasil. Trata-se de uma Carteira de Trabalho pertencente ao senhor Pedro Pascueto, pai do padrinho, colono da fazenda Serrinha, município de Mococa, SP, pertencente ao proprietário José Eduardo Pereira. O contrato de trabalho registrado nessa carteira vai de 1º de outubro de 1920 a 1º de outubro de 1925. Nesse documento existem os seguintes e1ementos: O contrato de trabalho, a Lei n. 1299-A, de 27 de dezembro de 1911 que cria o Patronato Agrícola, no Estado de São Paulo; o Regulamento de trabalho e a contabilidade dos ganhos e débitos da família Pascueto nesse período de 1920 a 1925. Um documento de quarenta páginas; enfim, um documento precioso.

Gostaria ainda de registrar dois fatos que mostram bem o controle que os fazendeiros de café tinham sobre os seus colonos. Ainda com a palavra o padrinho Luiz:

> De manhã, quando tocava o sino para o início do trabalho, todos os colonos-trabalhadores deviam passar em fila, família por família, defronte à casa do administrador, que de cima da escada contava um

por um para ver se não estava faltando ninguém. Se faltasse alguém, imediatamente se enviava um emissário até sua casa para ver o que estava acontecendo.

Outro fato: Se depois das nove horas da noite os vigilantes noturnos da fazenda percebessem alguma lamparina acesa em casa dos colonos, imediatamente se dirigiam a essa casa mandando apagar a luz, porque no outro dia cedo tinha trabalho e para tal era preciso dormir cedo.

Entrevista com Giovanni Pucci, filho de Gino Pucci, aos 04 de maio de 1991

Antecedentes: Estive em Presidente Bernardes nos dias 04 e 05 de maio de 1991 com o objetivo de conhecer meus parentes e meu irmão André. Fiquei hospedado na casa da Helena e de Vitalina (Vita), filhas da Elisa, que por sua vez era filha do tio Gino. Visitei mais duas filhas da Elisa, a Alexandrina, esposa do João, e a Isaura, esposa do Custódio. Com o Custódio visitei a Fazenda Perobinha, primeira porção de terra que a família Pucci tinha comprado no Brasil (20 alqueires); tirei várias fotografias. Através da Vita entramos em contato com a Solange, filha do André, e me propus a visitá-los como alguém que buscava informações sobre Presidente Bernardes e Santo Anastácio nos anos 1930. Esse foi o expediente mais prático que encontramos para visitar o André e sua família, sem nos deixarmos conhecer quem éramos. Temíamos pela saúde do André, que tinha feito, tempos atrás, uma operação delicada no coração. Foi assim que no dia 05 de maio de 1991, pela manhã, fiquei conhecendo meu irmão André, ele com 59 anos e eu com 50 anos. Foi uma emoção muito grande para mim. André só ficou sabendo que era meu irmão uma semana depois e imediatamente entrou em contato comigo por telefone. Na noite do dia 04 de maio estive na casa de Giovanni Pucci, filho de Gino Pucci e gravei com ele a entrevista que segue. Custódio, genro do tio Gino Pucci, também participou da entrevista.

BP (Bruno Pucci): Estamos aqui na casa de Giovanni Pucci, conhecido por João Bianchi, em Presidente Bernardes, para conversarmos um pouquinho sobre a família Pucci. Pergunto-lhe: Porque o senhor tem o sobrenome de Bianchi?

GP (Giovanni Pucci): Porque quando veio meu tio, seu pai, lá da Araraquarense, aqui para Santo Anastácio, ele veio com o nome de Zé Bianchi e esse nome acabou pegando em nós todos.

BP: Porque isso, o pai veio antes de vocês para cá?

GP: Sim bem antes. Eu não me lembro quanto tempo antes, porque eu era criança, mas foi bem antes.

BP: Ele veio de Cedral, que era na Araraquarense. E quando ele veio para cá, o que ele fazia?

GP: Ele veio para Santo Anastácio, na represa, mas eu não me lembro o que ele fazia no início. Quando nós mudamos para a Represa de Santo Anastácio, ele comprou um caminhãozinho e puxava café dia e noite.

BP: Que represa de Santo Anastácio é essa?

GP: Eles construíram um açude perto da cidade para tocar a máquina da estrada de ferro e para ter água que servia para a cidade, daí o nome de Represa de Santo Anastácio.

BP: O trem chegava até onde?

GP: O trem chegava até Santo Anastácio, e depois foi até Porto Epitácio.

BP: Então porque o pai veio da Araraquarense com o nome de Bianchi, quando vocês chegaram depois acabaram ficando com o nome de Bianchi ... os Bianchi. Todo mundo da família Pucci ficou chamando Bianchi. Gino Bianchi, seu pai. E vocês não desmentiram isso aí?

GP: Não, por Pucci ninguém de nós era conhecido aqui. Era Gino Bianchi, Zé Bianchi, Ângelo Bianchi, Beppi Bianchi, Elisa Bianchi, tudo Bianchi (risos).

BP: E até hoje em dia vocês são conhecidos por Bianchi?

GP: Sim. Aqui tem muita gente ainda que me chama por João Bianchi.

BP: Isso é muito interessante. Hoje mesmo estive lá na Perobinha conversando com o Antônio Negri, que conhecia nosso pessoal naquele tempo, e ele falou mesmo que aquelas terras eram dos Bianchi, não dos Pucci, dos Bianchi.

GP: É assim mesmo, os Bianchi; aqui mesmo no comércio me chamam de Bianchi.

BP: Você sabe onde meu pai encontrou esse nome, de onde ele tirou esse nome?

GP: Não sei. O que eu sei é que devido ao enguiço que aconteceu com ele lá na Araraquarense, ele, com medo, veio para Anastácio e pôs o nome de Zé Bianchi.

BP: Ele foi ameaçado pelo pai da Marina?

GP: Dizem que foi, né! Porque ele queria casar com ela, e aí andaram aprontando, e quando ele quis casar com ela, o pai dela não deixou. Ela queria casar com ele. Naquela época a barra era pesada. Então ele ficocom medo e veio para Anastácio com o apelido de Zé Bianchi.

BP: A madrinha Olga, de Cambé, numa entrevista que fiz, ela revela que a moça começou a namorar um outro cara que papai não gostava, aí acabaram brigando e papai veio embora. O senhor se lembra disso?

GP: Não, era muito pequeno.

BP: E aqui em Anastácio, quem arrumou as terras que vocês arrendaram foi o papai?

GP: Sim, foi seu pai. Mas ele não trabalhava nas terras. Ele arrumou um caminhãozinho e trabalhava com ele. O sitio era na fazenda do Antônio Morata, onde tinha a represa. O Antônio Morata não era italiano. Era espanhol.

BP: E aí vocês arrendaram as terras por quatro anos. Como era o arrendamento de terras. Explica um pouco?

GP: Não me lembro quantos alqueires eram. Mas tinha que derrubar o mato, plantar café, fazer tudo, até a casa. Não tinha nada. Você vê, o café começa a dar um pouco com dois anos. Praticamente dá para tirar duas boas safras, se tudo correr bem.

BP: Com o dinheiro que vocês tiravam da empreitada, com a venda de cereais, de alguns animais, vocês compraram o sítio?

Custódio: Chama-se Perobinha, por causa de uma madeira fina e alta existente na região, e que tinha muito ali no local. Com essa madeira se faziam as casas do pessoal.

BP: A casa do João, em que estamos conversando, a casa da Vita, onde estou hospedado, são muito confortáveis e são de taboa, de perobinha. É uma madeira da região?

Custódio: Perobinha tem no Brasil todo. Mas aqui tinha bastante. E como se precisava derrubar o mato, aproveitava-se da madeira para construir as casas. As casas antigas são todas de peroba.

BP: A casa do sitio era então feita de perobinha?

GP: Não nossa primeira casa, na empreitada, foi feita de lasca de coqueiro e barro. Agora a casa na Perobinha era de tijolo, tinha cinco quartos, cozinha e uma área grande.

BP: Como era a vida em Santo Anastácio? Santo Anastácio era maior que Presidente Bernardes?

GP: Eram duas cidadezinhas muito pequenas.

BP: Você estava falando de um golpe que um tal de Falcão, que trabalhava com máquina de beneficiar café, deu em vocês. Fala um pouco disso?

GP: Nós depositamos todo o café na máquina, 450 sacos de café e 20 sacos de arroz. Ele limpou todo o café, mandou para Santos, deixou a máquina limpa e tacou fogo na máquina. E falou para nós que o café tinha queimado. Perdemos uma boa grana.

BP: E vocês nunca conseguiram reaver esse dinheiro? Pois era uma boa grana, principalmente naquele tempo, que era moeda de exportação.

GP: Nunca. Tempos depois quando o advogado tinha pedido para meu pai os recibos do depósito de café, ele tinha perdido.

BP: E a vida naquele tempo, como é que era?

GP: Muito melhor que hoje. Naquele tempo se tinha conforto. É verdade que no começo em Santo Anastácio foi difícil, até construir a casa, criar os animais, as plantações. Mas depois,

começou a melhorar. Muito cereais, muita fartura. Quando mudamos para a Perobinha foi feita até uma escola, com a madeira tirada todinha de nossa fazenda e a escola foi feita em mutirão. Vinha professor de Bernardes. Mas as aulas eram só para os moços. Aqui antigamente não chamava Presidente Bernardes e sim Gurucaia, nome de uma árvore, muito comum também na região [14]. Afinal era quase tudo mato.

BP: E tinha venda na fazenda?

GP: Na represa não. Só na cidade.

BP: E o papai ficou com vocês na Perobinha?

GP: Seu pai não. Ele nunca morou na Perobinha. Pouco depois que mudamos para a Perobinha, ele foi embora.

BP: Porque papai foi embora de Santo Anastácio?

GP: Pois é, seu pai gostava da Madalena e a Joana, irmã da Madalena, era viúva e queria namorar seu pai de todo jeito. As duas irmãs brigaram entre elas e brigaram com o tio. Ai a Madalena deu um tapa no rosto do tio. O tio deu um empurrão nela e a jogou no meio da rua. E pegou um cabo de machado para bater nela. Ai o Falcão não deixou.

BP: O pai chegou a morar algum tempo com a Madalena?

GP: Não, nunca. Foi só um namoro.

BP: Mas a Madalena ficou grávida dele? Conta um pouco desse fato.

GP: 0 André é filho da Madalena com seu pai. Isso a própria Madalena falou para a Rosa, minha mulher. O André tinha posto de gasolina. Quando a Madalena se casou com o filho do Morata ela já tinha o André. A Madalena era separada do marido e tinha um filho deficiente físico. Depois do namoro com seu pai nasceu o André.

---

[14] A espécie Gurucaia quando adulta atinge entre 20 e 30 m de altura e tronco com 60-110 cm de diâmetro. As folhas do pé de Gurucaia são bipinadas com 3-6 pares de pinas e folíolos com 1 cm de comprimento. Pesada, compacta, bastante dura, pouco elástica, muito resistente e de grande durabilidade em áreas abertas. In: https://www.ibflorestas.org.br/lista-de-especies-nativas/ gurucaia

BP: Mas porque a Madalena deu um tapa no pai, o pai namorava a Joana também?

GP: Não, isso não. Era a Joana que queria de todo jeito namorar seu pai. E deve ter contado alguma coisa para a Madalena ... os ciúmes ... o tapa.

BP: Mas o pai sabia que a Madalena estava grávida?

GP: Não sei. Só sei que depois disso ele pegou suas coisas e foi embora para o Rio Grande do Sul.

BP: Mas ele ficou sabendo depois que tinha nascido o filho? Mas ele nunca foi atrás? Você mesmo me falou antes que o pai esteve depois várias vezes aqui para visitar vocês, ia na Perobinha, mas nunca foi na represa e nem na cidade Santo Anastácio. Quando ele vinha aqui para visitar vocês ele trazia minha mãe?

GP: Não, nunca. Vinha sempre sozinho, Vinha e ficava poucos dias.

BP: Quando ele foi para Marília ele tinha retornado ao antigo nome?

GP: Sim, Pasquino Pucci.

BP: Uma coisa interessante. Eu estava vendo a certidão de casamento de sua irmã, a Elisa, e meu pai aparece na certidão como testemunha desse casamento, com o nome de Pasquino Pucci.

GP: É porque num casamento, coisa oficial, não pode colocar apelido. (risos)

BP: Mas quando ele comprou caminhão ou outras coisas, aí era sempre com o nome de Zé Bianchi?

GP: Aí sim, Zé Bianchi. Enquanto ele ficou na Represa, o nome era esse. E depois que ele foi embora, nós continuamos com o nome de Bianchi. O pai Gino sempre chamava seu pai de Pasquino.

BP: Conta alguma coisa que você se lembra da vida no sítio. Como era a vida na Perobinha?

GP: A Perobinha foi feita por nós desde o início, Era muito melhor aquele tempo que agora. Naquele tempo a gente amontoava carros e carros de milhos, de todos os sitiantes, e ficava ate às 11 horas da noite catando milho um pro outro. Toda noite. Naquele tempo era só milho, arroz, feijão, batata e café.

BP: O Marcelo foi o primeiro que veio para Santo Anastácio. Ele também pegou empreitada?

GP: Ele foi o primeiro que veio para o sertão e também tocava empreita. Quando ele acabou a empreitada, ele foi embora para o Rio Grande do Sul.

BP: E vocês chegaram a colher bastante café na Perobinha?

GP: Não, a lavoura já estava batida, um tanto estragada. Acabamos colhendo pouco. Mais do que café, colhemos muito milho, batata, arroz, feijão e depois começou a lavoura de algodão e amendoim.

BP: Dizem que P. Bernardes foi forte na colheita de Algodão. Mas isso foi bem depois. Como é que vocês deixaram a Perobinha, quando vocês venderam?

GP: Quando começou a vender o sítio eu estava com 26 anos. Venderam primeiro dois alqueires e meio. Começou a vender porque o meu cunhado, o Aristides, marido da Iolanda, iludiu meu pai e o levou para São Paulo. Depois ele acabou iludindo meu pai para vender o resto. Ele estava comendo o dinheiro do pai. A Landa quando percebeu que ele tinha uma amiga, aí se separou dele.

BP: As moças falam que quando o tio Gino vendeu as terras ele deu parte do que vendeu só para os homens. E verdade isso?

GP: Foi. Para mim, pró Angelo, pró Beppi ... quem mais?'. Eu recebi dois contos e quinhentos. Para as mulheres não deixou nada. Só para os homens. Sobrou quinze alqueires. Aí quando meu pai foi para São Paulo, ele vendeu o resto, e torrou o dinheiro lá com o Aristides. A única coisa que sobrou para ele foi uma casa de tijolos que ele fez em São Paulo, onde morava a Itália, a Idalina e o Serafim. Depois a Itália casou, a Idalina casou e a casa ficou com o Serafim.

BP: Quer dizer, ele vendeu aqui, comprou uma casa em São Paulo e foi morar lá. A tia, mulher do Gino, estava viva?

GP: Não, ela tinha falecido muito antes...

BP: E as mulheres não receberam nada do dinheiro, né?! Inclusive a madrinha Olga, de Cambé, fala que não recebeu nada. 0 tio Gino acabou perdendo tudo mesmo. É uma pena, porque o tio Gino sempre foi uma pessoa muito traba1hadora, pegava firme...

GP: Enquanto minha mãe estava viva, ela é quem dava os cálculos de tudo o que se devia fazer, mas depois que ela faleceu, aí descontrolou tudo.

BP: Que ano que o tio Gino faleceu?

GP: Ah eu não sei. Ele faleceu no Paraná, na casa do Ângelo, que morava no Paraná e depois mudou-se para o Mato Grosso, onde faleceu também.

Custódio: Prá quem foi vendido o sítio da Perobinha? Prós Moreno?

GP: Antônio Moreno, um alfaiate. Hoje em dia 15 dos 20 alqueires estão nas mãos dos Negri.

Custódio: Na verdade o Moreno vendeu uma parte para mim e depois a outra parte e a parte que eu comprei acabou sendo comprada pelo Negri. A parte da escola que vocês fizeram estava nas minhas terras. (Fim da Entrevista).

Observações Complementares à Entrevista com Giovani Pucci

O Custódio, esposo de uma das filhas da Elisa, como vimos, nos acompanhou na entrevista e participou da mesma. O Giovanni não se lembrava de muitas outras coisas devido ao fato de ele não estar, na ocasião, bem de saúde, e de, para tal, estar tomando muitos sedativos. Isso prejudicou um pouco sua lembrança.

Na visita à Perobinha encontramos com o sr. Antônio Negri, 73 anos, atual proprietário de 15 dos 20 alqueires da família Pucci. Ele nos acolheu muito bem e nos autorizou a visita à fazenda. Fui junto com o Custódio, que me fez andar bastante. O Negri se lembrava bem dos Bianchi, de meu pai, mas era mais próximo, em termos de idade e amizade, dos filhos do tio Marcelo. Os Negri vieram para a região em 1929, são originários de Mântova, Veneto. Ele confirmou que papai morava na Represa e trabalhava com caminhonete. Sr. Antônio trabalhava mais com o pessoal do tio Gino, na Perobinha. Ele tinha uma carroça e ajudava a transportar cereais e outras coisas. Dizia ele que ter uma carroça naquele tempo era um privilégio, era como ter um fusquinha há uns 20 anos atrás.

As compras eram feitas em Bernardes. Estudava-se à noite, na Perobinha, mas só os homens, e sob a luz de lamparinas. Alguém que sabia um pouco mais ensinava os outros.

O encontro com André e seu acolhimento junto à família Pucci

A entrevista-chave com madrinha Olga se deu, como vimos, no dia 29 de março de 1991, na cidade de Cambé, PR. Foi nessa ocasião que tive a informação de que meu pai, Pasquino Pucci, teria gerado dois filhos antes de seu casamento com minha mãe: a Angelina, filha de Maria Segato, nascida em 1926, em Cedral, na fazenda de Manuel Teodoro [15], e André Peres, filho de Madalena Peres, nascido em Presidente Bernardes, em setembro de 1931. Nesse período – março de 1991 – eu estava casado com Marina Silveira Palhares, desde 1987 e trabalhava como docente da UFSCar, desde 1986. Estava terminando, junto com Valdemar Sguissardi e com Newton Ramos de Oliveira, a pesquisa sobre "Educação e Sociedade: a qualidade do Ensino para os alunos trabalhadores". Pouco tempo depois (setembro de 1991), Sguissardi, Ramos-de-Oliveira e eu, fomos convidados a apresentar e debater nossa pesquisa em 06 Escolas do SENAC de cidades do interior paulista. Como já alimentava a intenção de conhecer meu novo irmão, o André, escolhi para apresentar a temática em Araçatuba e em Presidente Prudente. Assim poderia visitar meus parentes em Presidente Bernardes, cidade vizinha de Presidente Prudente e, quem sabe me aproximar do André. Foi o que eu fiz. A viagem me deu oportunidade de conhecer alguns parentes (primos e primas), bem como locais, onde papai viveu e atuou, dos anos 1923 até 1931. E, sobretudo, me deu a oportunidade de entrar em contato com André Peres e sua família.

[15] Segundo informações da madrinha na entrevista, Maria Segato e Angelina mudaram no ano seguinte (1927) para Mirassol. E papai, antes do nascimento de Angelina, já tinha ido para a Sorocabana com o nome de Zé Bianchi.

Ao chegar em Presidente Bernardes, fiquei hospedado na casa de duas primas minhas, filhas do tio Gino Pucci, irmão mais velho de papai; elas se chamavam Elisa e Idalina. Uma das primas, não me lembro qual, trabalhava como uma das filhas do André na área da saúde, na cidade; e as duas colegas de trabalho articularam minha visita à casa do André num domingo pela manhã. Visitei meu irmão como um pesquisador, que estava interessado em conhecer um pouco mais a importância histórica das famílias italianas e espanholas na cidade, particularmente na zona rural, no cultivo do café. As mulheres da casa de André [16]– Juméria Andrada Canhada, sua esposa e as filhas Rosângela, Solange e Claudia – já sabiam quem eu era e meu motivo da visita. Mas conseguiram guardar segredo por uns dias. Apenas uma semana após a minha visita, André entrou em contato, por telefone, e conversamos como irmãos pelo menos uma hora e meia. Foi muito emocionante. No final desse ano, Claudia, minha sobrinha, terminava seu curso de graduação em Fisioterapia, em Presidente Prudente, e o André nos convidou – a mim e a meus outros dois irmãos, a Darci e o Dirceu – para participarmos do churrasco em comemoração à formatura da Claudia. Passamos uns dois dias em Presidente Bernardes e foi ótima a oportunidade para adotarmos, de vez, o André como nosso irmão mais velho e articularmos as afinidades sanguíneas entre irmãos, sobrinhos e parentes.

A partir daí, apesar da distância entre Presidente Bernardes e São Carlos, onde eu morava, e Campinas, onde moravam meus dois irmãos e famílias, fomos mantendo contatos com a família do André; ele veio nos visitar em São Carlos; a Claudia manteve contatos mais diretos com minhas sobrinhas, filhas da Darci e do

[16] Acrescento, de forma detalhada, as informações sobre a família de meu irmão André Canhada Peres: sua esposa Juméria Andrade Canhada (11/09/1934 – 14/05/2019); suas filhas: Rosângela Aparecida Andrade Peres (27/06/1955 – 17/10/2017); Solange Maria Andrade Peres (13/10/1959 – 22/08/2016); Claudia Andrade Peres (12/09/1969), formada em Fisioterapia e em Direito; Lara Andrade Peres de Oliveira (06/08/2000), filha de Claudia A. Peres e de Benedito Antônio de Oliveira.

Dirceu. Passei ao André uma cópia da entrevista que tinha feito com a madrinha Olga, para que ele conhecesse um pouco mais seu pai. E me lembro que o nome que André guardava como sendo de seu pai era Zé Bianchi; e tinha razão para isso, pois enquanto meu pai perambulou pelas terras da Sorocabana seu nome de guerra era mesmo Zé Bianchi. E papai foi verdadeiramente um guerreiro! André faleceu no dia 17/01/2007 em Presidente Bernardes, com 75 anos (1931-2007).

XIX

Cantinho Familiar 2: Algumas pinceladas sobre a família de Pasquino Pucci e Maria José Ferreira, 2022

Neste tópico apresento alguns dados, fatos e recordações de minha família. Inicio com dados bibliográficos de meus pais e de seus três filhos e, a seguir, em forma de aforismos, tento descrever: "a imagem serena e solidária" de meu pai; a simplicidade, a competência e a persistência de minha mãezinha, "dona de casa e analfabeta"; a memória afetiva, o amor por criações artísticas e a dedicação integral à família de Darci, minha irmã; a imagem de Dirceu Pucci, "um irmão que todos gostariam de ter"; a presença solidária e fraternal de meu tio, Manoel Ferreira, e de minha tia, Maria Cavalheiro, "sempre nos dando as mãos".

Pasquino Pucci, nascido a 21 de março de 1894, em Arezzo/Cortona, Itália, casou-se no dia 31 de janeiro de 1933, com **Maria José Ferreira**, nascida em 06 de março de 1905, em Presidente Alves, Estado de São Paulo. Pasquino Pucci era filho de Serafino Pucci e de Annunciata Menguetti. Maria José, filha de Benedito José Ferreira e de Idalina Gomes Ferreira, passou a assinar Maria José Pucci, seguindo as tradições patriarcais da época. O casamento foi realizado no regime de Comunhão de bens. Foram pais dos seguintes filhos, todos nascidos em Marília, SP: Ângelo Simon Pucci, nascido em 21 de dezembro de 1934 e falecido no dia 09 de dezembro de 1936, com dois anos de idade; Bruno Pucci, nascido aos 06 de setembro de 1940; Maria Darci Pucci, nascida aos 29 de novembro de 1942; e Dirceu Pucci, nascido aos 19 de junho de 1945. Pasquino Pucci faleceu ern Marília no dia 29 de dezembro de 1957, com 63 anos e Maria José Pucci faleceu em Campinas no dia 14 de agosto de 1972, com 64 anos.

Bruno Pucci foi para o Seminário Estigmatino com 10 anos de idade, fez o ginasial e o colegial em Rio Claro e em Ribeirão Preto (1951-1959); cursou Filosofia e Teologia em Ribeirão Preto e em Campinas (1959-1965); cursou Teologia Moral em Roma (1966/1968) e Teologia Pastoral no Rio de Janeiro (1968). Deixou o seminário em 1970; fez Letras/Literatura na UNIMEP em 1972-1974; cursou o Mestrado em Educação na UNIMEP, em 1972-1976; terminou o Doutorado na PUC-SP, em 1982. Foi docente da UFSCar de 1986 a 1996; e docente da UNIMEP, de 1997 a 2019. Atualmente está aposentado com 82 anos de idade.

Casado, em 1ª núpcias, em 1975, com Maria Aparecida Pin, natural de Rio Claro, SP, nascida aos 5 de dezembro de 1949, assistente social. São pais de Renata Helena Pin Pucci, nascida a 06 de janeiro de 1977, em Botucatu, SP, doutora em Educação; e Bruno Adriano Pin Pucci, nascido em Rio Claro, SP, aos 22 de maio de 1982. Divorciou-se de Maria Aparecida Pin em 1985. Sua 2ª núpcia se deu em 1987 com Marina Silveira Palhares, natural de Belo Horizonte, MG, nascida aos 07 de julho de 1957 e mãe de Pedro Augusto Palhares Braga, de 1981. Marina é formada em Terapia Ocupacional, tem mestrado e o Doutorado em Educação e trabalhou corno professora na Universidade Federal de São Carlos. Filhos desse casamento: Mariama Palhares Pucci, nascida aos 21 de fevereiro de 1988, em São Carlos, SP e formada em Educação Artística pela UNICAMP, leciona no Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. O Casal Marina-Bruno adotou os seguintes filhos: Angelina Antônia Palhares Pucci, nascida aos 04 de junho de 1991, licenciada em Pedagogia pela UNIMEP; Wallace Palhares Pucci, nascido em Ribeirão Preto aos 16 de maio de 1996; e Matheus Palhares Pucci, nascido em Ribeirão Preto aos 05 de outubro de 1997. Marina Palhares e Bruno Pucci conviveram familiarmente até 2000. De maio de 2005 até os dias de hoje, Bruno Pucci convive com Josianne Francia Cerasoli, doutora em História e Docente da UNICAMP.

Maria Darci Pucci, de 29 de novembro de 1942, cursou os primeiros 4 anos do Grupo Escolar e o 1º ano ginasial, em Marília. Casou-se, em setembro de 1961, com Casemiro Bento, natural de

Oriente, SP, nascido em março de 1938. Darci tinha na época de seu casamento quase 19 anos. Casemiro e Darci mudaram para Campinas, SP, em 1964, já com o primeiro filho José Roberto Bento (Beto), que tinha nascido em Marília aos 07 de julho de 1963 [1]. Casemiro, em Campinas, trabalhou na Singer do Brasil como Chefe do Setor de Manutenção, até sua aposentadoria. Darci e Casemiro tiveram mais filhos: 2). Lúcia Helena Aparecida Bento, nascida em Campinas aos 06/06/1965, que se casou com Gustavo Antônio Peppi e são pais de Rafael Vinícius Bento Peppi (33 anos) e de Mirelli Helena Peppi Celarin (30 anos); [2] 3). Maria Cláudia Bento, nascida em Campinas, aos 14/05/1966, é mãe de Allan Bento Pires (28 anos) e de Lucas Bento Pires (20 anos); 4). Luiz Eduardo Bento (Du), nascido em Campinas, aos 21/05/1968, esposo de Leila Aparecida de Oliveira Nalin Bento e pais de Júlio César de Oliveira Bento (21 anos), Caroline Perin Bento (29 anos) e Bruno Henrique de Oliveira Moreno (33 anos); 5). Maria Paula Bento, nascida em Campinas, aos 27/05/69, esposa de Claudinei Brolesi de Almeida e Silva, pais de Leonardo Bento Brolese e Silva (21 anos) e de Nícolas Bento Brolese e Silva (16 anos); 6). Casemiro Bento Júnior (Juca), nascido em Campinas aos 07/07/1972, esposo de Andréa Cristina Bento; pais de Matheus Victor Bento (27 anos); 7). Paulo Henrique Bento, nascido em Campinas, aos 07/06/77, esposo de Daniele Pavan Bento e pais de Murilo Pavan Bento (8 anos), Benício Pavan Bento (5 anos) e de Theodora Pavan Bento (3 anos). Maria Darci Bento faleceu aos 25 de março de 2021.

Dirceu Pucci, nasceu em Marília, aos 19 de junho de 1945, viveu nessa cidade até seus 18 anos e, pouco depois, em 1964, mudou-se para Campinas junto com seus familiares e trabalhou como metalúrgico, na Singer do Brasil, até sua aposentadoria. Em Campinas, casou-se com Ivani Dezordi, natural de Pompeia, SP,

[1] Beto, de seu primeiro casamento com Silvana Parise Bornes Bento, foi pai de duas filhas: Taís Fernandes Bento e Bruna Helena Bento. Em segunda núpcias, esposou em 2016 Sedneia Pereira, nascida aos 03/09/1970

[2] Rafael Vinícius se tornou esposo de Marina dos Santos Peppi; e Mirelli Helena se tornou esposa de Gabriel Celarin

nascida aos 13 de março de 1947. Após sua aposentadoria, Dirceu trabalhou como taxista até sua morte, em 15/08/1999, com 54 anos de idade. Ivani e Dirceu tiveram os filhos: Kátia Cristina Pucci, nascida em Campinas, aos 02 de dezembro de 1968, casada com Jorge de Paula Oliveira, natural de Osasco, SP, pais de Nathália Pucci Oliveira, nascida em Campinas em 28/02/1986; e André Luís Pucci, nascido em Campinas, aos 14/03/1975 e pai de Adrielly Montecelli Pucci (31/10/1993) e de Fabrício Monticelli Pucci (08/11/2002).

A Imagem serena e solidária de Pasquino Pucci

A imagem que as entrevistas da madrinha Olga, do padrinho Luiz Paschoetto e de meu primo Giovanni Pucci me presentearam sobre meu pai, desde sua chegada ao Brasil, em 1913, foi a de um jovem forte, trabalhador, ousado, empreendedor, líder familiar e, de certo modo, educador das crianças que vieram com a família Pucci e/ou que nasceram nos primeiros anos de Brasil. Ao mesmo tempo me transmitiram a imagem de um líder, de certo modo autoritário, particularmente com as sobrinhas, em idade juvenil: as mocinhas eram impedidas de frequentarem o ensino escolar e vigiadas em seus trajes noturnos antes de se dirigirem a algum baile ou festividade rural. Essas entrevistas nomeadas se referem aos anos de 1913 – data da vinda da família Pucci ao Brasil – a 1933, quando papai, aos 39 anos, se tornou esposo de Maria José Ferreira, minha mãe. A imagem que recordo de meu pai, com quem convivi até dezembro de 1957, ano de sua morte, quando eu tinha 17 anos e papai 63 anos, é a de um homem forte, operário, dono de algumas casas de madeira alugadas e de casa própria, também de madeira; católico, religioso, vicentino, frequentador e colaborador da Igreja de São Miguel, de Marília; que me apoiou quando lhe comuniquei a intenção de ir ao Seminário e estudar para ser padre; que custeava minha estadia no Seminário; e que, de vez em quando, antes de meus 10 anos, me dava uma dolorida surra com sua cinta larga de couro, quando eu tomava alguma atitude incorreta, como, por exemplo,

pular o muro do vizinho para colher mangas e caqui; ou seja, um pai exemplar, honesto, que acompanhava com carinho e atenção o crescimento e a educação dos filhos; que se relacionava de forma carinhosa e solidária com mamãe, com os parentes próximos e com os vizinhos. Era muito querido pela família de meu avô materno e também pela família de meu tio, irmão de minha mãe.

Lembro-me bem de sua alegria nas eleições de 1950 -- papai trabalhava com carroça e fazia carretos na vila e na cidade – quando Getúlio Vargas ganhou as eleições para Presidente do Brasil. Papai ficou muito feliz com essa vitória, mesmo não podendo votar em seu candidato, pois não tinha a cidadania brasileira. Nos sete anos que papai me acompanhou no Seminário Estigmatino –de 1951 a 1957 – pelo menos uma vez por ano ia me visitar em Rio Claro ou em Ribeirão Preto e me levava doces, roupas e muito carinho. Nas férias de final/início de ano, visitava minha família de 20 dias a um mês aproximadamente e sempre era bem acolhido por papai e mamãe em nossa casinha na Vila São Miguel. Na ocasião eu estudava música e estava aprendendo a tocar *harmonium* nas cerimônias religiosas; papai se orgulhava de mim ao ouvir minhas primeiras experiências musicais.

Nas últimas férias que passei em Marília junto a meu pai, com 17 anos, logo ao chegar em casa, percebi que ele não estava bem de saúde. Aquele italiano que no almoço e no jantar se alimentava bem e bastante, com um bom prato de arroz, feijão e carne, agora se servia mais de legumes e verduras e caminhava, em casa, de certo modo arrastando os pés por onde transitava. Julguei muito estranho! É que o médico lhe tinha receitado um regime alimentar e remédios para diminuir a pressão e fortalecer o coração! Mas papai nunca tinha sido atendido dessa maneira por algum médico. O estranhamento se tornou ainda mais intenso quando, na véspera de eu regressar para o Seminário, ele me chamou e disse: -- Filho, eu sei que não vou viver muito tempo! Uma coisa lhe peço: cuide bem de sua irmã! Naquele ano Darci, minha irmã já tinha frequentado o 1º ano ginasial, tinha parado de estudar e estava com 15 anos de idade. Lembro-me que lhe respondi: -- Papai, o senhor

vai ficar bom! Faça o regime certinho que tudo vai dar certo! E voltei para o Seminário, na ocasião para Rio Claro, pois nossas férias nesse ano aconteceram na Fazenda Santana, na estrada entre Rio Claro e São Carlos, perto da entrada para a cidade de Corumbataí. No dia seguinte recebi a notícia de que meu pai tinha sido atropelado pelo trem e estava em estado grave. Voltei a Marília, acompanhado pelo Pe. José Lambert, na ocasião, responsável pelos seminaristas maiores e acompanhei o enterro de meu pai ao Cemitério da Saudades, de Marília. O que aconteceu?! Papai, nesse domingo, foi substituir um compadre seu, no serviço de guarda de uma firma, que tinha se dirigido a outra cidade para se casar. E, ao invés de fazer o caminho cotidiano para chegar à empresa, ou seja, atravessar a porteira do trem da Alta Paulista e seguir a estrada dos carros e dos pedestres, resolveu caminhar pela linha do trem por mais alguns quarteirões até chegar a seu local de trabalho. O trem, ao perceber a presença de uma pessoa caminhando nos trilhos, diminuiu a velocidade o mais que pode e, mesmo assim, atropelou papai, que foi levado ao Hospital de Marília, logo de manhã, mas faleceu no final da tarde. Morte acidental? Morte planejada? Talvez papai tenha se cansado de viver e de sofrer nesse vale de lágrimas! Nós sofremos muito com a sua ida deste mundo e sempre guardamos muito carinho e respeito por esse imigrante italiano, que veio de longe para nos gerar e nos acompanhar por um breve, mas intenso período de nossa existência. E eu me sinto feliz pelos seus ensinamentos e cumpri o melhor que pude a solicitação final que ele me fez: -- Filhos cuide bem de sua irmã!

Maria José Pucci: minha santa mãezinha!

Maria José Ferreira Gomes, natural de Presidente Alves, SP, nascida aos 06 de março de 1908, filha de Benedito José Ferreira e Idalina Maria Gomes Ferreira; profissão doméstica. Ao esposar meu pai, em Marília, no dia 30 de janeiro de 1933, com quase 25 anos, seu nome passou a ser Maria José Pucci, graças à tradição

machista das leis cartoriais. Dona de casa: cuidadora da limpeza do lar, das atividades da cozinha – café, almoço, jantar, em fogão de lenha e/ou de serragem –, da lavagem das roupas nos tanques do quintal – do marido e de três filhos ... não tinha tempo e nem incentivo para atividades culturais. Filha de um senhor instruído – meu avô materno, meu primeiro professor; aquele que me ensinou a escrever/desenhar as letras do alfabeto --, Maria José nunca teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever: dona de casa e analfabeta! Embora, naturalmente, a dura vida do lar e seu sereno e amoroso convívio com papai, com os filhos, com os parentes e com a religião, foram seus mestres e orientadores existenciais. A casa de meus pais nunca teve uma "empregada" que ajudasse minha mãe nas atividades domésticas.

Depois que papai faleceu, mamãe se tornou a chefe de casa (de 1957 a 1964); teve que administrar o que papai deixou e zelar pela vida dos filhos. Eu com 17 anos, estava no Seminário, desde 1951, estudando e me preparando para a vida religiosa e sacerdotal; não tinha condições de estar presente no dia-a-dia de família. Darci, nascida em 1942, tinha 15 anos, quando papai faleceu; ela se casou em 1961, com 19 anos e, enquanto pode ajudou a mãe nos afazeres domésticos e na administração do lar. Dirceu era o mais novo; tinha apenas 13 anos e dos 15 até os 18 trabalhou em diferentes locais, para ganhar um dinheirinho e ajudar a família. Mas, nesse período de sete anos da ausência de papai (1957 a 1964), em que minha família vivia do aluguel das casas de madeira e da pequena reserva monetária que ele deixou, a situação foi ficando cada vez mais difícil para a família. Três anos depois, os frades franciscanos, que, na ocasião administravam a Paróquia de São Miguel, ficaram de olho no terreno das casas de aluguel de papai, próximo à casa paroquial, convenceram minha mãe a vendê-lo e compraram a fonte mais rendosa de ajuda que papai tinha deixado. No terreno das casas de aluguel foi construída uma sede espaçosa para as atividades eclesiásticas e sociais dos filhos de São Francisco de Assis! Minha mãezinha, pouco depois, teve que fazer tratamento contra a tuberculose, que a atingiu violentamente! Conseguiu, com a ajuda

de Postos de Saúde, a diminuir os malefícios da doença que, na verdade, nunca foi sanada de forma definitiva. Até hoje imagino a possibilidade de essa doença ter atingido minha mãe, enfraquecida pelas dificuldades financeiras e alimentação deficiente!

Até que, em 1964, percebendo, do Seminário, a situação difícil de minha família em Marília, consegui articular sua vinda para Campinas. Inicialmente meu irmão, Dirceu, com 18 anos, não conseguindo emprego, foi morar comigo uns 2 meses no Seminário Maior: – nesse período eu já estava no penúltimo ano do curso de Teologia e agradeço muito aos Padres Estigmatinos de tê-lo acolhido fraternalmente. A seguir, com a ajuda de Pe. Mario Zuchetto, que na ocasião, orientava espiritualmente grupos de casais da classe média religiosa de Campinas, conseguimos – pela atuação de um deles, que era chefe de Seção na Singer, uma empresa internacional de fabricação de máquinas de costura e de outras peças –, serviço para o Dirceu e também para o Casemiro, esposo da Darci. Os dois trabalharam uns dois meses na Singer, gostaram do serviço e decidimos trazer a família toda de Marília para Campinas. Com a ajuda de colegas e amigos do Seminário e com o dinheirinho que meu irmão e meu cunhado tinham conseguido nesses 2 meses de trabalho, os móveis e pertences das famílias de minha mãe e de minha irmã vieram de caminhão; e mamãe, meu avô Benedito, a Darci e seu primeiro filho, José Roberto, vieram de trem até Campinas[3]. E lá, devagar, foram construindo suas vidas. Darci e Casemiro tiveram mais seis filhos, como já nomeamos.

Em setembro de 1965, terminei o curso de Teologia, fui ordenado sacerdote e, no início de outubro fui enviado pela Congregação Estigmatina a Roma para cursar Teologia Moral. Lá fiquei até maio de 1968, quando voltei ao Brasil e fui enviado para a Paróquia de Santa Edwiges, no Bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro, para ajudar os padres colegas dessa Paróquia; e, em

[3] Vovó Idalina, mãe de mamãe, tinha falecido em 1962. Vovô, a partir de então, foi morar na casa de mamãe.

fevereiro de 1968, fui enviado a Rio Claro, SP, para cuidar de Seminaristas e da Comunidade de Jovens, organizada e criada por mim. Nesse período que permaneci em Roma, meu avô materno, Benedito Ferreira, faleceu; e Dirceu, meu irmão se casou, em 27 de janeiro de 1968, com Ivani Dezordi, natural de Pompeia.

A Comunidade de Jovens da Paróquia de Santa Cruz se destacou na cidade de Rio Claro pela sua atuação enquanto grupo de reflexão e de ação solidária; pela organização e participação coletiva na chamada missa dos jovens aos domingos, às 10 horas; pela participação dos jovens em torneios esportivos e culturais. Um fato me tocou profundamente. No dias das mães, em maio de 1970, os jovens entraram em contato com minha família em Campinas; foram até lá buscar minha mãe, que ficou hospedada em casa de um líder do grupo de jovens no sábado à noite; e no domingo de manhã, no Ofertório da Missa dos Jovens, quem aparece na fila, entre os jovens, para trazer as ofertas da Missa? Minha santa mãezinha! Foi difícil segurar as lágrimas e continuar a cerimônia! Mas fui até o fim!

Permaneci na Congregação Estigmatina até junho de 1970, quando então deixei o sacerdócio e a vida religiosa. Mas continuei morando em Rio Claro, SP e lecionando nessa cidade, em Corumbataí e em Cordeirópolis, pequenas cidades vizinhas. Isso facilitou meus contatos com mamãe e com meus irmãos e famílias, pois Rio Claro dista de Campinas pouco mais de 100 km. E eu já tinha aprendido a guiar e possuía um carro. A família da Darci e de minha mãe moraram inicialmente no Jardim Nova Europa, em Campinas. Depois que venderam a casa de tábua de Marília, compraram terreno e construíram uma casa no Jardim Garcia, também em Campinas.

Maria José Pucci faleceu em Campinas no dia 14 de agosto de 1972, com 64 anos de idade. Mulher simples, humilde, trabalhadora, que nos deixa saudades e um conjunto de ensinamentos: luta pela vida da família, humildade, persistência, respeito às opções dos filhos, solidariedade com os vizinhos e com os parentes. Ela nunca me questionou sobre minha saída da vida

religiosa e sacerdotal: ela só queria que eu fosse feliz. Dona de casa e analfabeta: que soube dirigir uma família em seus momentos mais difíceis; que soube criar os filhos, dirigindo-os e, ao mesmo tempo, respeitando suas decisões. Que saudades da senhora!

Maria Darci: mãe, esposa, guerreira

Maria Darci Pucci nasceu em Marília, na Vila São Miguel, aos 29 de novembro de 1942. Não me lembro de seu nascimento, pois, na ocasião, eu tinha apenas 2 anos 2 meses. Cursou os 4 anos do 3º Grupo Escolar de Marília e o primeiro ano do curso ginasial e depois, não sei os motivos, parou de estudar e de frequentar a escola. Talvez porque o curso ginasial não fosse ministrado na Vila São Miguel e sim na parte central da cidade, um tanto longe; talvez por dificuldades relacionadas à sua visão, pois Darci teve problemas visuais desde pequena. O certo é que papai, ao contrário do que fez com sua sobrinha Olga, queria que a Darci estudasse. Portanto, desde seus treze anos aproximadamente, Darci ajudou mamãe nos afazeres domésticos e, sobretudo, foi muito importante para a família depois que papai faleceu, quando, então, tinha 15 anos. Lembro-me de uma visita que mamãe e Darci me fizeram no Seminário, quando estava em Ribeirão Preto, em 1958. Andei um pouco com elas pelo centro da cidade, visitamos a catedral e outros locais "turísticos" e, no dia seguinte, mamãe e Darci pegaram o ônibus em direção à Tambaú, pois iam visitar o Pe. Donizetti, que naquela época recebia uma multidão de pessoas que buscavam sua bênção e a perspectiva de cura de alguma doença: Darci precisava de ajuda para superar os problemas visuais.

Em setembro de 1961, com quase 19 anos, casou-se com Casemiro Bento, natural de Oriente, uma pequena cidade próxima de Marília e substituiu o sobrenome Pucci por Bento, passando a ser chamada Maria Darci Bento. Pouco menos de dois anos após, em julho de 1963, nasceu seu primeiro filho, José Roberto Bento (Beto). Casemiro trabalhava como carpinteiro/marceneiro, sua especialidade, em Marília. Em 1964, após o golpe cívico-militar,

com a situação difícil vivida pelas famílias de mamãe e da Darci em Marília, Casemiro e Dirceu, meu irmão, foram trabalhar na Singer, como vimos, e foram morar em Campinas. Nesse primeiro momento todos moravam em uma mesma casa: mamãe, Dirceu, Darci, Casemiro (Miro), José Roberto (Beto) e vovô Benedito. Em Campinas, em junho de 1965, nascia Lúcia Helena Aparecida Bento, o segundo filho de Darci e Miro. Lembro-me bem do nascimento da Lúcia, pois o segundo nome "Helena" foi uma indicação minha, em homenagem às mulheres gregas antigas, pelas quais, no Seminário, e ainda hoje em dia, eu tenho uma imensa admiração! Tanto assim que minha primeira filha também recebeu o cognome de "Helena", Renata Helena, nascida onze anos depois, em janeiro de 1977. Mamãe, na ocasião, já estava com 57 anos, franzina e um pouco adoentada. Quem, então, assumiu prá valer os serviços domésticos nos primeiros anos de vida em Campinas? Minha irmã, a Darci. Depois vieram outros filhos do casal Darci-Miro: Maria Cláudia Bento, (14/05/1966); Luiz Eduardo Bento – Du (21/05/1968; Maria Paula Bento (27/05/69); Casemiro Bento Júnior – Juca (07/07/1972); e Paulo Henrique Bento (07/06/77). É verdade que vovô Benedito faleceu em 1968. É verdade também que meu irmão Dirceu casou-se com Ivani Dezordi, natural de Pompeia, SP, em janeiro de 1968 e foram morar em casa própria.

Maria Darci Bento se tornou, verdadeiramente, uma excepcional dona de casa. Esposa dedicada, mãe de 7 filhos, ajudou a cuidar de vovô, até sua morte, com cerca de 90 anos; ajudou a cuidar de mamãe até sua morte, em 1972; e também ajudou a cuidar dos pais de Miro, seu fiel esposo, até a morte deles. E sempre com amor, carinho, atenção e abnegação. Tentou conseguir um auxílio do INSS como dona de casa, mas nunca conseguiu esse benefício. Sempre religiosa e católica fervorosa, soube respeitar as opções religiosas de filhos seus que decidiram optar por outras religiões cristãs e ajudou a manter a família sempre unida, próxima, apesar de inúmeras tensões que as dificuldades da vida vão apresentando a cada um de nós, individualmente e/ou familiarmente.

Duas características de Darci sempre me chamaram a atenção: sua memória afetiva; e seu amor por elaborações artísticas. Em relação à primeira característica, sua memória afetiva, destaco o seguinte. Darci guardava em seu coração e em sua mente não apenas nomes, datas, acontecimentos referentes a sua família específica e às famílias minha e do Dirceu. Sua memória afetiva era mais abrangente e unificadora: sempre quando eu queria me lembrar de algum nome, data, acontecimento, situação atual de algum parente, mesmo que há anos distantes, a quem eu perguntava? `A Darci! E ela sempre me respondia com precisão, com rapidez e com muita afetuosidade. Mesmo nos anos finais de sua vida, em que a fadiga existencial e outros males físicos a prejudicaram!

A outra característica que Darci exercitou e gerou admiração e influência junto a seus filhos e pessoas próximas foi seu amor a construções artísticas. Darci, apesar de todo trabalho como dona de casa, esposa e mãe de 7 filhos, cuidadora de idosos, ainda achava tempo para pintar quadros artísticos, relacionados à natureza ou a pessoas e/ou construir objetos de enfeites e de ornamentos para casa, escritório e locais de encontro de pessoas. E fazia arte por amor, por paixão! Quantos objetos artísticos Darci conseguiu construir e presentear seus irmãos, filhos e parentes. Que pena que a vida de certa forma a impediu de continuar seus estudos. Certamente teria ido muito além ainda do que conseguiu realizar!

Ao final de sua vida, cansada, adoentada, recebeu de seu esposo e de seus filhos a retribuição de tudo que ela fez por eles. Todos os filhos, homens (4) e mulheres (3), se revezavam em sua casa para cuidar da mãe que tanto tinha zelado por eles. Sua saúde fragilizada pelas agruras da existência foi vivida por ela com serenidade e acompanhada com atenção e ternura pelos filhos e esposo até o final de sua existência. Maria Darci Bento faleceu, em Campinas, em 25 de março de 2021, com quase 79 anos. Seguiu à risca o exemplo e a dedicação de minha santa mãezinha!

Dirceu Pucci, um irmão que todos gostariam de ter

Dirceu Pucci, o filho mais novo de Pasquino Pucci e Maria José Pucci, nasceu em Marília, na Vila São Miguel, aos 19 de junho de 1945. Lembro-me bem de seu nascimento. Na ocasião morávamos na Rua Bartolomeu de Gusmão, ao lado da Igreja de São Miguel, em uma casa de tijolos, bonita, construída por papai. Eu ainda não tinha cinco anos de idade; iria completá-lo em setembro. Papai estava bem de vida. Além das casas de aluguel, de madeira, que tinha há tempos, havia comprado um terreno grande, onde já havia uma casa de madeira, alugada, e onde papai construiu a casa de tijolos. Lembro-me de que, quase sempre, papai comprava cestas de laranjas, de tangerinas ou de outras frutas, e esparramava-as num canto da dispensa da casa. Por ocasião do nascimento do Dirceu, um fato me vem à lembrança: um amigo de papai, que trabalhava na roça, apareceu em casa e, junto com outra pessoa, carregavam nos ombros uma vara extensa com umas 10 galinhas dependuradas. Era para fazer canja para alimentar e sustentar minha mãe, puérpera!

Dirceu também, à semelhança de Darci, cursou os 4 anos do 3º Grupo Escolar de Marília na Vila São Miguel, e cursou também apenas o 1º ano do Curso ginasial. A seguir, parou de frequentar a escola. Também não sei as razões que o levaram a fazer isso e desconheço também o fato de papai e mamãe aceitarem essa interrupção dos estudos. O fato de a Darci e também o Dirceu terem estudado apenas até o 1º ano ginasial gera em mim, quando penso nisso, um sentimento de gratidão por eu ter ido ao Seminário com 10 anos, onde tive a oportunidade de continuar os estudos ginasiais, colegiais, universitários e pós-universitários. Se eu não tivesse entrado no Seminário dificilmente teria também continuado meus estudos.

Quando papai faleceu, Dirceu tinha apenas 15 anos de idade. Não me lembro de situações específicas de sua vida juvenil, pois estava no Seminário, nesse período, e, apenas no final do ano letivo, dava uma escapada até minha cidade natal. As informações que

tenho é que Dirceu, dos 15 aos 18 anos, tentou alguma forma de serviço, trabalhou em alguns lugares como ajudante, como, por exemplo, em uma fábrica de doces pertinho de sua casa. E, quando estava para completar 18 anos, aí então, nenhum serviço lhe era oferecido, pois os patrões temiam sua ausência, com a possibilidade de ele se alistar no Tiro de Guerra. Foi quando entrei em ação e convidei Dirceu a vir prá Campinas; consegui autorização dos Padres Estigmatinos, de meu irmão ficar um tempo comigo, no Seminário, e juntos procurarmos emprego prá ele nessa cidade maior. E lá veio meu irmão, de mala e cuia, morar no Seminário: ele dormia no mesmo dormitório dos Seminaristas Maiores – que cursavam Filosofia ou Teologia –, tomava suas refeições conosco e praticava os esportes que jogávamos, particularmente o futebol, aos sábados e domingos à tarde e às quartas-feiras à tarde. Dirceu até que jogava bem! E, na ocasião, era eu quem escalava os times de futebol dos seminaristas que se digladiavam entre si!

Atencioso, solidário, disponível a ajudar a quem estivesse precisando, Dirceu ganhou as simpatias dos padres e dos colegas de Seminário e por dois meses aproximadamente viveu sua vida entre nós. Quase que ele permaneceu no Seminário! É que seu serviço na Singer do Brasil, como metalúrgico, e a procura existencial por sua futura companheira de vida lhe impediu possíveis alterações em sua rota de vida.

Dirceu se casou com Ivani Dezordi no dia 27 de janeiro de 1968. Eu ainda não tinha voltado da Itália; se estivesse no Brasil participaria como padre do casamento de meu irmão. Ivani era natural de Pompéia, cidade média do interior paulista, também perto de Marília, e tinha, na ocasião, 21 anos: era de março de 1947. Dirceu tinha 23 anos. Ivani e Dirceu tiveram os filhos Kátia Cristina Pucci, que nasceu em Campinas, em dezembro de 1968 e André Luís Pucci, nascido em Campinas em março de 1975. Dirceu trabalhou na Singer, como metalúrgico, até sua aposentadoria. E depois, trabalhou como taxista até sua morte repentina, em 15/08/1999, com 54 anos de idade.

A imagem que guardo de meu irmão caçula é de uma pessoa sensata, calma, atenciosa, que evitava controvérsias e buscava sempre a paz, a alegria de viver, o amor e a vida em família. Dirceu faleceu muito cedo: 54 anos! De problemas cardíacos. Essa foi uma das heranças de papai, que o assolou ao final de sua vida: problemas referentes à pressão arterial e ao coração. Eu, por exemplo, fui obrigado a sofrer intervenção cirúrgica no coração em 1989 – quando me abriram o peito e colocaram 2 pontes, uma de safena –, e em junho de 2019, quando novamente sofri um enfarto, me fizeram uma angioplastia e me colocaram dois *stents* para manter as artérias abertas no tratamento da doença cardíaca coronária. Hoje em dia, me sinto bem! Darci, por sua vez, não chegou a ter enfarto, mas se submeteu a mais de uma intervenção cardíaca e também foi obrigada a colocar *stents* para administrar sua vida cardíaca. Dirceu já não teve a oportunidade de cuidar atentamente dos sinais cardíacos que a herança paterna nos deixou. Um domingo de manhã, após disputar o primeiro tempo de uma partida de futebol que, semanalmente, jogava com os amigos do Jardim das Oliveiras, em Campinas, um ataque cardíaco fulminante o levou desta vida e nos deixou tristes, saudosos e, de certo modo, indignados! Não lhe deram nenhuma chance!

Ivani, sua esposa, é testemunha do bom caráter e do gênio bondoso e benfazejo de meu irmão. Diz ela que, quando discutiam sobre algum problema mais sério que a vida em família sempre traz consigo no dia-a-dia dos anos, Dirceu, ao invés de responder ou intervir com reações raivosas, se retirava para outro setor, dentro da casa, esperava a situação se acalmar e, só depois, vinha amavelmente conversar com sua esposa amada. Era muito difícil "brigar" com ele. Tenho também uma sensação semelhante à de Ivani sobre as atitudes de Dirceu. Nunca o vi raivoso ou irado contra alguém ou contra uma situação adversa. Sempre encontrava uma forma de contornar a situação, sem desistir de buscar uma saída pacífica. Dirceu foi muito cedo; mas foi o irmão e/ou companheiro que todos gostariam de ter tido!

Manoel Ferreira e Maria Cavalheiro: sempre nos dando as mãos

Manoel Ferreira Gomes e Maria Cavalheiro Ferreira eram meus tios, moradores da mesma cidade onde eu nasci, Marília, e moradores da mesma rua desta jovem cidade. A residência de meus tios se localizava na Rua XV de Novembro n. 552, no centro da cidade; e a residência de meus pais se encontrava nessa mesma rua, n. 2.606, na Vila São Miguel. Manoel Ferreira era o único irmão de minha mãe, um pouco mais velho que ela. Mamãe nasceu em 1908 e tio Manoel em 1.904. Ambos são provenientes de Presidente Alves, uma pequena cidade distante de Marília 96 km. Em 2020, P. Alves tinha 4.080 habitantes.

Manoel Ferreira e Maria Cavalheiro tiveram 5 filhos: Maura Ferreira, que nasceu em 27 de dezembro de 1927, se tornou professora do Ensino Fundamental, aposentou-se como professora e faleceu em Sorocaba, SP, aos 14 de agosto de 2019, com quase 92 anos de idade. Mauro Ferreira, que nasceu aos 20 de outubro de 1931, casou-se com Irene Valderrama Ferreira e faleceu, em Marília, aos 22 de maio de 2011, com quase 80 anos. Entre o nascimento dos filhos Maura (1927) e Mauro (1931) nasceu Moacir Ferreira, que faleceu com 2 anos de idade. Maurice Ferreira nasceu em 24 de fevereiro de 1943, casou-se com Maria Aparecida de Assis Ferreira, nascida aos 17 de novembro de 1947. [4] O referido casamento se deu em Marília, na Igreja de Santo Antônio, aos 4 de janeiro de 1969 e a cerimônia religiosa foi presidida por mim, que, na ocasião, era sacerdote estigmatino. Maurice faleceu no dia 13 de abril de 2013, em Campinas, onde morava com sua família, aos 70 anos de idade. O quinto filho de meus tios maternos é Mariza Ferreira Abdalla, nascida aos 29 de dezembro de 1945, casada com João Abdalla e pais de Júlio César, nascido aos 29 de outubro de

[4] O casal Maurice e Maria Aparecida, Cidinha, tiveram 3 filhos: Maurice de Assis Ferreira, nascido aos 08 de fevereiro de 1972 e falecido aos 03 de dezembro de 2017, com quase 46 anos; Marcelo de Assis Ferreira, nascido aos 18 de novembro de 1976, casado com Simone Poeta Soave (22/06/1976); e Daniel de Assis Ferreira, nascido em 01 de outubro de 1981, casado com Juliana Leite Ferreira (15/12/1985).

1970; Priscila, nascida aos 18 de maio de 1974; e Emiliana, nascida aos 24 de maio de 1978.

A imagem que eu guardo de meus tios Manoel e Maria é a de parentes muito próximos, solidários, constantemente presentes em nossas vidas de crianças e adolescentes, sempre atentos às necessidades da família de meus avós maternos e também sempre nos ajudando. Lembro-me, com saudades das festas de Natal e Páscoa, celebradas na residência de meus tios. A casa deles abrigava um agradável quintal, arborizado e silencioso, onde as mesas e as cadeiras eram colocadas para participarmos das refeições e também de tardes recreativas. E lá estavam meus tios e meus primos, papai e mamãe, meus dois irmãos, todos juntos, alegres e festivos.

A foto que anexo a este aforismo é de 1951, feita por um fotógrafo profissional, para comemorar um encontro das famílias Pucci e Ferreira, no quintal de minha casa na Rua XV de Novembro n. 2.606. Sentados, da esquerda para a direita estão: Pasquino Pucci

e Maria José Pucci, meus pais; Idalina Gomes Ferreira e Benedito Ferreira Gomes, avós maternos; Manoel Ferreira Gomes e Maria Cavalheiros, meus tios. Em pé, atrás, meus primos Maura e Mauro, filhos de meus tios; ajoelhados e/ou sentados, na 1ª fileira: Dirceu e Darci Pucci e eu, entre os dois; Maurice e Mariza, meus primos. Ao todo, são 13 pessoas das famílias Pucci e Ferreira, das quais 11 já nos deixaram fisicamente, mas habitam profundamente em nossos corações e em nossas saudosas recordações. Mariza e Bruno são os que ainda estão por aqui para contar um pouco da história dessas duas famílias, que agora se multiplicaram e são muito mais numerosas do que a foto retrata.

Alguns lances típicos a foto revela: estamos no quintal da casa de tábua em que morávamos em 1951. Todos os participantes desta solene fotografia estão com suas roupas festivas; os homens adultos com ternos e alguns com gravatas; as mulheres com vestidos de domingos; minha irmã Darci já usava óculos com 10 anos; eu estou esnobando um relógio de pulso que tinha recebido, como presente, de meu pai.

Tia Maria, católica fervorosa, era muito acolhedora em sua casa. Lembro-me, particularmente, dos meus 12 aos 17 anos, quando, em férias, ia da Vila São Miguel para o centro de Marília e passava em sua casa. Sempre havia um doce, um suco de frutas, que ela me oferecia carinhosamente. Tio Manoel sempre apoiou minha ida ao Seminário e meus anos de estudos. Lembro-me de um fato curioso e de uma ajuda providencial. Foi em janeiro de 1962. Eu e mais 4 colegas, que tínhamos terminado o curso de Filosofia no Seminário, fomos enviados à Marília para realizar um curso de aproximadamente 40 dias, de Filosofia, pela CADES/MEC [5]. Na parte da manhã eram ministradas aulas de Didática pelo famoso

[5] 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.

professor Malba Tahan [6]; 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 Marilia. Ficamos hospedado todo esse período na casa de meu tio Manoel Ferreira Gomes, que nos acolheu com alegria e generosidade.

E, mesmo depois de 1964, quando minha família mudou para Campinas, todas as vezes que fui a Marília, a serviço ou a passeio, fui bem acolhido pelos meus tios e também pelos meus primos que por lá continuaram morando.

Manoel Ferreira Gomes faleceu em 14 de janeiro de 1979, com 75 anos de idade; Maria Cavalheiro Ferreira faleceu em 02 de junho de 1992, com 82 anos. Que Deus os recompense por todo bem que aqui fizeram!

[6] 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.

XX

Cantinho Familiar 3 – Olga e Luiz. Duas histórias, uma família, 2022[1]

A história de Luiz e Olga começa em 1931, quando se conheceram em Presidente Bernardes, SP. Ela, imigrante italiana. Ele, mineiro, filho de imigrantes italianos. Os dois, com trajetórias muito próximas vinculadas ao trabalho árduo de colonos e empreiteiros em grandes fazendas cafeeiras paulistas, marcadas por muita luta por uma vida digna, farta e segura para a família.

Histórias como a de Olga e Luiz são representações dos movimentos de imigração e migração de jovens e famílias inteiras, que deixam suas origens, suas terras, sua cultura e partem para destinos, na maior parte das vezes, incertos em relação às condições de trabalho, infraestrutura básica e qualidade de vida. A adaptação ao clima, à língua, à cultura como um todo e ao trabalho árduo, fizeram dessas pessoas, fortalezas, sobreviventes às mais diversas formas de exploração, exaustão e injustiças sociais vinculadas à cultura do café no Brasil. Sobreviveram e construíram uma grande história.

Olga, neta de Serafin Pucci e Anunziata Menchetti Pucci, filha de Simone Pucci e Orlanda Michelli Pucci, nasceu em 24 e junho de 1912, em Monte San Savino, região da Toscana, província de Arezzo, na Itália e chegou ao Brasil com um ano e meio, no dia 10 de novembro de 1913, no navio Savoia. Olga foi registrada na Itália como Amélia e a vinda à nova terra foi a oportunidade para a mãe mudar o nome da filha já que não gostava daquele dado a ela ao nascer. Há, portanto, dois registros de nascimento, o italiano e o brasileiro.

---

[1] Texto escrito por Liberaci Pascueto Perim, filha de Laudicene dos Santos Pascueto e de Sílvio Pascuetto, neta de Olga Pucci Pascueto e de Luiz Pascueto. Liberaci é docente de Teorias da Comunicação no Centro Universitário Filadélfia – UniFil, em Londrina, PR.

Na história de Olga, a morte do pai, seis meses depois de chegarem ao Brasil, foi decisiva para a mudança de rumos de sua vida e a de sua mãe. Já instalados em Batatais, Orlanda, com 18 anos perdeu o marido Simone, com apenas 24 anos, no dia 8 de setembro de 1914, por uma doença não identificada na época. Morando com a família Pucci, tentou retornar à Itália, mas, sem recursos para custear a viagem e comprar a passagem de navio, foi obrigada a permanecer no Brasil e seguir em frente com a família que agora era dela. Aos homens cabiam todas as decisões sobre as vidas das mulheres. A imigração foi um evento doloroso para todos e ainda mais para ela, sem o companheiro e com uma filha pequena, longe da família deixada na Itália e trabalhando de sol a sol.

Os Pucci trabalharam muitos anos como colonos e empreiteiros em diversas fazendas paulistas de café e em 1927, com as economias juntadas, compraram a primeira propriedade rural em Perobinha, na região de Presidente Bernardes. A mudança definitiva para lá aconteceu somente depois de dois anos, com o café já formado. (PUCCI, 2022, p. 293-294)

Como em todos os contratos de colonos imigrantes, a família inteira era obrigada a trabalhar e Olga, desde muito cedo esteve envolvida com a lida da lavoura. Aos seis anos de idade era responsável por levar a marmita para o tio em meio a uma plantação de amendoim cheia de mandruvás que a encobria e provocava muito medo. "Me deram uma enxada quando eu tinha sete anos e com aquela enxada eu trabalhei vinte anos", relata Olga. (PUCCI, 2022, p. 419-420)

Luiz Pascueto tem sua história também marcada pela trajetória de famílias imigrantes. Filho dos italianos Pedro Pasquetto (filho de Ângelo e Giovanna Morello), nascido em 1870, em Villa del Conte, na região de Veneto, província de Pádua –, e de Antônia Trevisan (filha de Pedro e Maria Trevisan), nascida na mesma região da Itália, chegaram ao Brasil na condição de colonos e se casaram em 1897, na cidade de São José do Rio Pardo. Luiz nasceu na fazenda Macahubas, em Monte Santo, MG, em 14 de dezembro de 1908, onde a família trabalhava. Além de Luiz, o casal

teve os filhos Antônio nascido em 13 de maio de 1902, Maria, nascida em 20 de agosto de 1911, Tereza (Nené) e Regina Amabilia (Amábile), nascida em 10 de setembro de 1900.

Os Pascueto trabalharam em várias fazendas, uma delas a Serrinha, no município de Mococa – SP, propriedade de José Eduardo Pereira, no período de 01 de outubro de 1920 a 1 e outubro de 1925. Foi neste último ano em Mococa que Antônio, com 23 anos, se casou com Anna Marianna Mazetto, com 17 anos. Anna já vinha de uma família de colonos e agora neste novo núcleo, seguia a vida mantendo a mesma lógica das relações de trabalho que nortearam o meio rural da região cafeeira. Como lavradores todos os membros de suas famílias, inclusive as crianças, eram submetidos a uma carga horária de trabalho extenuante, superior a dez horas diárias, compondo a massa da força de trabalho no campo. A lavoura cafeeira foi sustentada pela resistência, resiliência e sonho de prosperidade dos colonos.

O regime de colonato foi o ponto de partida para a vinda de famílias imigrantes principalmente europeias, atraídas pela promessa de prosperidade em terras férteis. Uma complexa estrutura foi criada, inicialmente subsidiada pelo governo brasileiro, por pressão da oligarquia cafeeira, para o recrutamento na Europa, transporte marítimo, recepção portuária, contratação e transporte para as fazendas principalmente paulistas e mineiras. Este formato se estruturou em razão de um cenário marcado pela extinção do trabalho escravo, escassez de mão-de-obra agrícola e expansão da lavoura cafeeira. Nesta relação trabalhista, o colono contatado, se mantinha, em geral seguindo três possíveis fontes de renda que podiam variar de acordo com a região ou com os interesses do patrão, como explica SILVA (2003, p. 09)

> [...] recebia-se pelo trato do café durante o ano, pela colheita e por trabalhos ocasionais, estes em menor quantidade. Compunham ainda os recebimentos do colono, as fontes de receita não monetárias: que eram moradia, e o empréstimo de terra cultivável, sendo as últimas difíceis de se quantificar.

Mesmo com a possibilidade de cultivar parte da terra com plantio de subsistência como milho, feijão, arroz, a longa jornada de trabalho no cafezal, limitava e até mesmo impedia que se fizesse alguma outra atividade além de atender às exigências do patrão, sob os olhos do administrador, a figura mais temida pelos colonos. Ter acesso às pastagens, com a criação de animais era um raro privilégio. Como relembra Luiz, em entrevista ao pesquisador Bruno Pucci (2022, p. 295):

> De manhã, quando tocava o sino para o início do trabalho, todos os colonos-trabalhadores deveriam passar em fila, família por família, defronte à casa do administrador que, de cima da escada, contava um por um para ver se não estava faltando ninguém. Se faltasse alguém, imediatamente se enviava um emissário até sua casa para ver o que estava acontecendo.

No ano seguinte, em 1926, foram para Santo Anastácio, divisa com Presidente Bernardes e formaram uma lavoura de café como empreiteiros na fazenda de Amadeus Cortez. Nesta propriedade permaneceram até 1932 e os vínculos entre a família Pascueto e Cortez se consolidaram com o casamento de Maria, filha de Pedro e José, filho de Amadeus Cortes. Nesta propriedade o casal criou seus filhos e lá permaneceu por muitos anos.

Neste sistema de empreita, o contrato era formado de acordo com o interesse de ambas as partes, sendo que o proprietário da terra, passava ao empreiteiro a responsabilidade de fazer o tombamento da mata, a preparação da terra e o plantio e cultivo da lavoura de café. Isso, mediante um valor ou percentuais previamente acordados, sem necessariamente estarem amparados juridicamente.

Durante todos estes anos, a família foi comandada pelo patriarca Pedro, um homem de 1,56 de altura, olhos castanhos e um farto bigode. No entanto, mesmo com muito trabalho, não conseguiam ter uma vida com mínimas condições de subsistência e muito menos juntar economias. Isso se devia à vida levada por

Pedro que embora fosse forte e trabalhador, não administrava as finanças da família e usava uma boa parte desta, frequentando bares. “Na colheita, quando recebia o dinheiro, ia pras vendas e pagava bebida pra todo mundo” Cansado desta situação, Luiz decidiu enfrentar o pai: “ Levantou um dia de manhã e falou, olha eu vou embora. A minha casa é o meu chapéu.” Ao sair a família o seguiu e pediu que ficasse e, decidido, juntou os irmãos e apresentou as suas condições para não abandonar todos: deixar ele e Antônio cuidarem de tudo. Neste dia, a primeira decisão de Luiz e Antônio foi levar o pai a todos os lugares em que devia e saldar todas as dívidas. “Diz que andaram o dia inteiro para ir em todo lugar que ele devia”. Pedro, que na Itália foi um “bovaio”, um tropeiro, passava agora o comando da família aos dois filhos (Pascuetto, 2022).

A casa agora, aos cuidados dos dois jovens irmãos, tinha uma mesa farta e mesmo com uma vida muito simples, começava a guardar suas economias. Como empreiteiros, tinham suas criações de animais e o plantio de subsistência que entremeava os corredores dos pés de café. Foi ali em Santo Anastácio que viram de forma mais clara a possibilidades de alcançar o sonho de comprar um pedaço de terra e ter sua própria lavoura de café.

Foi nos raros bailes em que Olga e seus primos frequentavam em Presidente Bernardes que ela conheceu Luiz Pascueto. Nesta forma de lazer para toda a comunidade, fazendeiros com sapatos lustrosos e colonos, com pés descalços, dançavam a noite toda. Ao final da festa, todos, sem exceção, estavam cheios de poeira produzida pelo salão com chão de terra batida. Luiz também jogava futebol em um campo que dividia as cidades de Santo Anastácio e Presidente Bernardes onde as moças iam assistir aos jogos e conhecer seus pretendentes.

Fotografia do Acervo Familiar

Os bailes e o campo de futebol foram palco para o início do namoro entre Olga, uma moça de 19 anos, alta e com cabelos castanhos e Luiz, um rapaz de 23 anos, magro, de cabelos pretos e bigode bem-feito. Luiz passou a frequentar a casa da família Pucci, indo a cavalo aos finais de semana para cortejar Olga. Aos poucos foram se conhecendo e em 02 de julho de 1932 se casaram na igreja matriz de Presidente Bernardes.

Decididos a buscar um novo lugar para viver, com o sonho de se tornarem donos da própria terra e saírem da condição de empreiteiros, no final de 1932 seguiram Antônio, irmão de Luiz, na compra de um lote de terras em Cambé, no norte do Paraná. Na época a cidade ainda era um pequeno distrito pertencente à

Londrina e era chamada de Nova Dantzig, em homenagem aos primeiros colonos que vieram da cidade livre de Dantzig, hoje pertencente à Polônia, com o nome de Gdansk.

A vinda para Nova Dantzig seguiu as características dos colonos pioneiros que chegaram para desbravar a região. Foram atraídos pela ampla campanha imobiliária produzida pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), realizada na Europa, em alguns países do oriente e nos estados brasileiros mais consolidados. Em seus cartazes e folhetos distribuídos em todos os cantos, imagens como a de uma grande peroba-rosa que indicava a exuberância da natureza e a fertilidade da terra roxa, apresentando o potencial de construir uma vida próspera no interior do Paraná. Em um dos folhetos, o discurso reforçava o plano de colonização: "Sinta a alegria de viver e prospere no norte do Paraná [...] títulos de domínio absolutamente seguros, fertilidade e salubridade, estrada de ferro e boas estradas de rodagem, água de uma pureza invulgar" (O Norte do Paraná, *apud* ARIAS NETO, 2008, p. 07)

Este projeto de colonização da CTNP teve investimento majoritário de capital inglês visto que era uma subsidiária da *Paraná Plantations Syndicate*, com sede em Londres. A implantação do empreendimento aconteceu em 1925 com a aquisição de 515 mil alqueires paulistas, concentrados principalmente na região norte do Paraná, inicialmente com o projeto de povoamento da região de Londrina e, mais tarde, expandindo para as regiões de Maringá, Cianorte e Umuarama. Com a estratégia de comercialização com pagamentos parcelados de lotes de terras de mata fechada, planejados para dar acesso à margem de rios e a estradas, a região foi se consolidando como um novo núcleo rural e urbano. (ARIAS NETO, 2008). Como explica MACARINI (2004, p. 61, *apud* BONI, 2009, p. 21)

> O loteamento em módulos de 3 a 30 alqueires paulistas possibilitava que colonos sem grandes recursos pudessem comprar seu lote, cujo pagamento era facilitado. Todo o Norte do Paraná desenvolveu-se a partir da cidade polo que era Londrina. Foram lançadas as bases do

> sistema ideal de agricultura, de forma a que todos tivessem a sua propriedade – o que hoje se deseja para os minis agricultores sem terra.

Não significa, entretanto, que esta região era totalmente desabitada, sobretudo porque havia uma pequena circulação de população indígena da etnia Guarani e, também, a ocupação por alguns posseiros da área destinada à comercialização. Ressalta-se que nesta região, entre 1625 e 1631, foi criada a Missão Jesuítica de San Joseph a aproximadamente 27 quilômetros do núcleo central do povoado, por onde passaram grupos indígenas e missionários católicos. (PARELLADA, 2013)

Com 550 mil reis, os Pascueto compraram um lote de 15 alqueires de terra e começaram a se organizar para a mudança de vida de todos. Seguindo a cultura familiar da época em que os núcleos de parentesco eram mantidos sempre muito pertos, todas ações acabavam envolvendo irmãos, cônjuges, filhos, pais, avós, afilhados e todos que pertencessem ao grupo. Foi nesta perspectiva que, em 1932, os irmãos Luiz e Antônio e o pai Pedro chegaram em Londrina e efetivaram a compra das terras com a CTNP. Junto a eles, outras famílias com parentescos em comum como a de Frederico e José Simoni, também adquiriram suas propriedades muito próximas, criando um núcleo inicial com mais de vinte pessoas.

O que encontraram ao chegar em Londrina foi somente um hotel de madeira e o escritório da CTNP, ainda sem energia elétrica, em uma região considerada o marco zero da cidade, rodeada de mata fechada e muita lama decorrente da umidade e de fartas chuvas. Em picadas de mata circulavam burros e mulas e mais tarde, com a abertura de pequenas estradas, cavalos, charretes, caminhões e jardineiras. A ausência de infraestrutura básica não afastou a família do desafio de desbravar uma região inóspita e isolada pois, havia ali a concretização do sonho da independência e de prosperidade.

Retornaram à Nova Dantzig, em março de 1933, abriram picadas para chegar ao lote de terras, na região do rio Barra Grande, derrubaram a densa mata nativa formada por grandes árvores

como peroba-rosa, cedro e araucária, abriram clareira e construíram quatro ranchos de palmito, cobertos com pequenas tábuas de madeira lascada e chão de terra batida para receber toda a família que viria a seguir. No lombo de burros e do cavalo Lambari, com guaiacas na cintura, armas como as de Luiz – uma cartucheira belga de dois canos 28 e um revólver Schmidt 38 –, sobreviveram por semanas, isolados no lote, alimentando-se de caça, pesca, palmito e o mínimo de mantimentos levados com eles.

Chegar até a propriedade significou um longo trajeto de trem de Presidente Bernardes até Cornélio Procópio e de lá até Jataizinho, embarcados no trem de dois vagões conhecido como Lastro. O trajeto até Londrina foi feito de jardineira visto que a chegada dos trilhos até esta região dependia da construção da ponte sobre o Rio Tibagi que se concretizou somente em 1935. De Nova Dantzig até o rancho, foram a cavalo e levaram a bagagem no lombo de burros e mulas. (PASCUETO, 1986 *apud* Museu Histórico de Cambé)

Em 03 de outubro de 1933 chegaram definitivamente ao lote, onde a família toda se instalou na clareira ainda totalmente sem estrutura, usando água do rio e enfrentando as adversidades de uma região de mata fechada. Em um dos ranchos ficaram o casal Luiz e Olga, com a filha Inézia, com apenas cinco meses, os pais de Luiz, Pedro e Antônia e a irmã de Luiz, Tereza, e Orlanda, mãe de Olga; em outro rancho ficaram Antônio e a esposa Anna Marianna Mazzeti, com as duas filhas Olguinha e Maria; os outros dois ranchos, ficaram com as famílias Simoni.

Os primeiros anos foram de muito sacrifício com a preparação da terra para o plantio de milho, feijão, mandioca e arroz com a finalidade de subsistência e para o grande desafio de criar a primeira lavoura de café. Até a formação das primeiras lavouras, o grupo se manteve durante seis meses, comendo arroz, feijão, palmito, fubá torrado, polenta e carne de caça. Com a dificuldade de encontrar leite de vaca, durante um grande período tiveram que alimentar a bebê Inézia com chá e mais tarde com o leite da cabrita que conseguiram comprar. O acesso a produtos como açúcar,

farinha e sal demandava longos trechos de estradas até chegar ao armazém que atendia toda a região de Nova Dantzig.

Esta era considerada a etapa mais difícil em razão dos inúmeros desafios encontrados como a densidade da mata, insetos, animais selvagens, pouca comida, doenças como a malária, isolamento e mais nada a sua volta. Em razão disso, muitas famílias desistiam deste trabalho desbravador, abandonando ou vendendo os lotes de terras.

> Chegamos aqui com oito contos de reis. Demos quatro contos para a Cia. Melhoramentos e ficamos com quatro contos. No primeiro ano fizemos uma renda de 800 mil reis. Nossa primeira safra foi vendida para o Zé Encrenca, que morava em Londrina. [...] Com o dinheiro da colheita, compramos outras necessidades como roupas e utensílios. Por sorte, graças a Deus, não tivemos problemas com doença. (PASCUETO, 1986 *apud* Museu Histórico de Cambé)

Em novembro de 1934 nasce Silvio, o segundo filho de Luiz e Olga, que conta:

> Minha mãe me teve às margens do córrego Maracaju, que desemboca no rio Barra Grande, próximo ao rancho e lá moramos por vários anos. Lembro do chão batido, preparado com uma mistura de cinza e barro e da mesa da cozinha feita com um grande tronco de árvore cortada com trançador e machado (PASCUETTO, 2022).

Em janeiro do ano seguinte nasceu Davi, filho de Ana e Antônio, nas mesmas condições.

Possivelmente a mudança do rancho para a casa definitiva, aconteceu somente no final de 1936. Neste ano, no mês de setembro, nasceu o terceiro filho de Luiz e Olga, Orides. A nova casa, construída com tábuas de peroba-rosa retirada da propriedade, assoalho de madeira e cobertura de telhas de barro, representava uma grande conquista para a família. Nela, o conforto de cinco quartos, uma sala pequena com cristaleira e bancos, uma sala com uma grande mesa, um quarto de banho com chuveiro

econômico, um banheiro e uma cozinha com fogão a lenha bem próxima ao poço de água fresca e um banheiro fora do corpo da casa. A casa abrigava a família de Luiz e Antônio, a irmã Tereza e os avós Pedro, Antônia e Orlanda.

Olga, assim como todas as mulheres da família, tinham uma rotina diária cheia de dificuldades para cumprir os papeis de mãe, lavradora e dona de casa. As atividades domésticas se desdobravam entre cuidar das crianças, tirar água do poço, secar a palha e a paina para encher colchões e travesseiros, preparar e conservar as carnes de porco em latas de gordura, fazer pães, massas e alimentar toda a família, lavar as roupas, costurar e ainda, em alguns períodos, trabalhar na roça. Tudo em meio às limitações como a iluminação com lamparinas e poucos recursos para adquirir produtos básicos.

Olga era a fortaleza e enfrentava todos os problemas e os homens da família, cheia de coragem, pois já tinha aprendido desde cedo sobre a necessidade de impor sua voz para que as coisas acontecessem da forma que queria. Com características matriarcais, ela conseguia tomar muitas decisões que influenciaram os rumos da família. Ana era a doçura, a que não deixava bater nas crianças, a que cantarolava, contava histórias e acolhia cada uma delas em sua cama de madrugada, quando estavam com medo ou em dias de tempestades, a que levava as crianças para tomar sorvete e ir à missa na cidade. A matriarca Antônia falava o tempo todo em italiano e era uma referência para as crianças aprenderem a língua, mas morreu muito cedo e pouco aproveitou da vida na nova terra. Orlanda, a avó, viveu por poucos anos no núcleo familiar.

Com essa rotina, as mulheres da comunidade se tornaram solidárias umas com as outras, principalmente em momentos como a gestação e o parto. Nem sempre a parteira da comunidade, Amábile Bôscolo Ferro, estava disponível e era praticamente impossível contar com a presença de um médico pois somente em 1937, chegou ao distrito o Dr. Jacynto Antenor Cardoso. Desta forma, muitos partos e pessoas doentes ficavam aos cuidados das próprias mulheres da família. (Museu Histórico de Cambé, 1992)

Já os homens eram responsáveis pela lavoura, comercialização das sementes, cuidados dos animais no pasto, organização financeira e segurança do lar. Mas Luiz tinha outras habilidades. Era marceneiro, fazendo boa parte dos móveis da casa como mesas, prateleiras e berços e todas as demandas do sítio. Também era o barbeiro da família, cortando o cabelo de todos os filhos e parentes. Mas uma característica que demonstra a solidariedade em relação aos demais, se tornou o aplicador de injeção da comunidade rural de forma gratuita pois outras pessoas que tinham esta função acabavam cobrando dos lavradores da redondeza.

No entanto, a família sofreu a perda de um dos homens em 1937. Antônio foi levado para a Casa de Saúde Francisco Matarazzo, em São Paulo, para uma cirurgia de urgência em razão de uma úlcera duodenal. Antes de ir, se despediu de Anna no jardim da casa com a esperança de voltar. Faleceu alguns dias depois, com apenas 33 anos. Como de costume, Anna, com 23 anos e quatro filhos, continuou a viver com os sogros e os cunhados Luiz e Olga. O avô Pedro pouco aproveitou da vida na nova casa, pois faleceu em 29 de abril de 1938, deixando seu grande parceiro inseparável, o cavalo Lambari. Pouco depois, no mês de junho, nascia Armando, o quarto filho de Luiz e Olga.

Neste período a propriedade já tinha um pasto com vacas leiteiras, bois, cavalos e burros, um chiqueiro com muitos porcos e galinheiro além de horta e um grande pomar que começava a se formar com jabuticabeiras, bananeiras, mangueiras, goiabeiras, laranjeiras, limoeiros e várias outras plantas nativas da região.

A família foi crescendo e em abril de 1940, nasceu Décio, o quinto filho de Olga e Luiz e, em novembro de 1941, nasceu José, o sexto filho do casal. Anos depois nasceram Dirceu, Liberaci e o casal de gêmeos Luiz Dalton e João Ailton que morreram ainda crianças por problemas de saúde como a diabetes. A estrutura de saúde ainda precária na região e o acesso aos tratamentos e medicamentos dificultaram o diagnóstico e cura das crianças da família que não sobreviveram. O acesso à insulina, por exemplo, se deu pouco tempo depois da morte de Dirceu, diagnosticado com a doença.

A família, nesta época, já possuía um grupo com nove crianças que passaram a infância no sítio, marcada por uma mistura de trabalho, estudos e lazer. Na lavoura, as crianças com mais de sete anos participavam da roçagem do cafezal, colheita e secagem dos grãos e cuidado dos animais. Como relembra Silvio (2022) "o primeiro dia de aula, era o primeiro dia de roça". As crianças com sete anos chegavam da escola, pegavam a enxada e iam para a lavoura. Essa era uma característica própria da época em que todas as crianças, quando chegavam à idade escolar, dividiam seu tempo com o trabalho.

Para estudar as crianças andavam dois quilômetros até chegarem à escola, criada em 1941, em um barracão improvisado na fazenda da família Yskamoto, com a professora Conceição Paranzini. Somente a partir de 1943, com a criação da Escola Alemã e da Escola do Meio, começaram a participar do ensino regular em salas multisseriadas. Todos os dias elas andavam mais de uma hora e meia para chegar à escola. No trajeto, relembra Silvio (2022), "quando geava, a gente ia pisando e quebrando o gelo da estrada, e muitas crianças iam descalças".

Estas escolas ficavam localizadas no núcleo central do distrito, recebendo alunos de todas as regiões. Com metodologia baseada em grande parte na punição, as crianças recebiam inúmeros tipos de castigos e um deles é destacado por José Pascuetto (2022): "No final do ano a professora preparou um recreio com muitas guloseimas, mas só puderam comer as crianças que passaram de ano, os que repetiram, ficaram sentados, só olhando".

O tempo livre no sítio era ocupado com brincadeiras no meio da plantação, subindo em árvores, correndo e, também, com brinquedos construídos pelas crianças com barro, pedaços de galhos e todo tipo de materiais tirados da própria natureza. Silvio, Davi e Orides, os mais velhos, gostavam de brincar de bolinha de vidro, peão e fazer caminhãozinho de madeira. Lembra Silvio (2022): "O Orides e o Davi gostavam de aproveitar quando vinha a chuva e escorregar no barro. O Orides era o que mais pulava e subia em árvore, no cedro e no bambuzal". Os animais de estimação

também participavam da vida dessas crianças. Como lembra José (2022:) "Tínhamos vários animais, mas o Lambari era o nosso cavalo de estimação". Já as meninas gostavam muito de costurar e desde pequenas ficavam envolvidas com as peças de tecidos trazidas para fazer as roupas de toda a família.

A partir dos quinze anos, os rapazes e moças já podiam frequentar os bailes que geralmente aconteciam no sítio da família Dalto, na região do rio Caçador. Então, Silvio, Davi, Inézia, Maria e mais alguns moços e moças da vizinhança iam sempre que os pais deixavam. Silvio (2022) relembra:

> a Nézia e a Maria iam com a gente, mas quem não tinha irmão, tinha que ir com a mãe porque não podia andar desacompanhada. A gente ia a pé e chegava lá às oito horas da noite e dançava até às quatro, cinco horas da manhã, depois voltava pelos carreadores, pegando laranja do pé e chupando até chegar em casa. O sanfoneiro tinha que tocar todo o tempo e quando parava o povo ficava bravo.

Já os menores, raramente podiam ir aos bailes mais perto do sítio que aconteciam em uma olaria, e quando iam não dançavam, só ficavam assistindo sentados em um banco. Muitas vezes Décio e José aprontavam com os frequentadores do baile passando sabão na pinguela que atravessava o córrego para verem os moços caírem. (PASCOETO, 2022)

Um pouco antes deste período, com a Segunda Guerra Mundial, o distrito de Nova Dantzig passou por uma importante mudança. Em 1944, o governo do Paraná, obrigou a retirada de nomes de cidades e distritos que estivessem vinculados aos países inimigos, Alemanha, Itália e Japão. Desta forma, Nova Dantzig passou a se chamar Cambé. Além desta mudança, as famílias sentiram dificuldade em ter acesso a muitos mantimentos como o sal, açúcar, farinha e ao querosene, indispensável para a iluminação das lamparinas. "Quando chegavam os produtos, as famílias faziam fila em frente à Casa Paranaense para pegar uma cota." (PASCUETTO, 2020)

A partir da década de 1940, o distrito já possuía um pequeno núcleo urbano, com uma capela de madeira e um centro de abastecimento e prestação de serviços com vários estabelecimentos comerciais localizados nas ruas ainda de terra. Era neste centro que Luiz e Olga, principalmente no final da colheita de café, chegavam com a carroça puxada pelo burro Chibanque para fazer a compra anual de suprimentos para toda a família. Eram peças de tecidos que se transformariam em roupas todas iguais para as crianças e adolescentes, calçados, mantimentos, ferramentas e produtos para a casa. Com o crescimento da região, em 1947, o distrito passa a município de Cambé.

O café, centro de todo este processo de imigração e migração no país, trouxe grande movimentação econômica e prosperidade para as famílias que firmaram suas raízes na região. O sítio dos Pascueto, no final da década de 1930, já estava em alta produção com uma média de 15 mil pés plantados com distanciamento de 18 palmos entre eles, em fileiras separadas por ruas que iam até a divisa da propriedade.

Conforme a plantação foi crescendo e os pés de café florescendo, cresceu também o núcleo familiar que agora precisava de mais pessoas para trabalhar na lavoura. Assim, Luiz construiu mais duas casas, uma para receber a irmã Amábile, o marido João Campinhoni, os filhos e outra para a irmã Nené, com o marido Gildo Rossati e os filhos. Todos ficaram no sítio durante muitos anos.

Neste período, começaram a chegar caminhões com pessoas sozinhas e famílias inteiras com suas mudanças, vindas de diferentes regiões como Minas Gerais, Pernambuco, Alagoas e São Paulo para trabalharem nas colheitas de café. No sítio dos Pascueto, Luiz preferia receber as famílias como a de Tercílio Delapria que ficou por um período, alojada no paiol e anos depois comprou uma propriedade nos arredores.

No período de maio a outubro toda a família e os contratados temporários se dedicavam à colheita. Muitos chegavam sem saber como lidar com a lavoura, mas aprendiam. Com o tempo criavam habilidade para puxar as rosetas de grãos dos galhos, jogá-los

rapidamente nos panos ou na terra, pois tinham que colher antes da chegada das chuvas. Outros vinham com o rastelo e a peneira para abanar o café, separar as impurezas, ensacar e levar no carreador para mais tarde serem carregados na carroça puxada pelo burro Chibanque. Silvio, Davi e Orides ficavam nas escadas, para a colheita das ponteiras dos pés que chegavam a alcançar 2,5 metros de altura.

Após a colheita que chegava, em média, a 900 sacos de 40 kg de café em coco, os grãos eram espalhados e rastelados no terreiro para o processo de secagem. Adultos e crianças se envolviam com este processo diário que dependia de muito sol para manter a qualidade. Se chovesse, amontoavam os grãos e cobriam com encerado, esperando que durasse pouco dias pois, dependendo do volume de água, os grãos começavam a fermentar e a estragar. Depois de seco, subiam os grãos em sacos e balaios no pontilhão de acesso à tulha que conseguia armazenar aproximadamente 1.500 sacos de café em coco, até a comercialização que geralmente era feita com a Máquina de beneficiamento de Luiz Monteiro.

Na primeira chuva, depois da colheita, a terra era preparada para receber a cultura de milho, arroz e feijão, plantados com distanciamento dos pés de café para não abafarem o crescimento e florada do grão. Ruas, carreadores e pés de café eram mantidos sempre limpos para receber a próxima colheita e começar novamente o novo ciclo do cafezal e de toda família.

Mesmo em meio às inúmeras dificuldades, com o passar dos anos, conseguiram prosperar, investir na terra, comprar um Jeep Willys e construir uma casa na cidade, em 1953, o mesmo ano em que Olguinha, filha de Anna, se casou com Orlando Ricieri, mudaram-se para Jandaia do Sul e se tornaram agricultores por lá. A família se mudou para a cidade e começou um novo ciclo para que os filhos pudessem estudar e trabalhar. Localizada em uma esquina da Vila Guarani, com ruas ainda de terra, a casa ampla, com energia elétrica e água encanada, tinha uma grande área com um pomar ao fundo, chiqueiro, galinheiro e um barracão. Foi nesta

casa que, em março de 1956, nasceu Luiz Carlos (Kiko), o filho mais novo de Olga e Luiz. A família agora estava completa.

Os irmãos Pascuetto na década de 1950. Da esquerda para a direita, José, Armando, Silvio, Orides, Décio e ao centro, Inézia.

Olga teve Luiz Carlos cinquenta dias depois que sua filha Inézia teve Sérgio, seu filho mais velho. Inézia chegou a amamentar o irmão e os dois meninos cresceram juntos e passaram por muitas aventuras no meio do mato, da lavoura e do gado. Lembra Luiz Carlos (2022): "no final de semana a família da Nézia vinha para casa e na hora que voltavam eu ia junto pra fazenda. A coisa mais gostosa do mundo". Foi seu cunhado e padrinho Décio que deu a ele o apelido de Tiguera, a última planta a brotar depois da colheita.

Neste mesmo período, investiram em mais 15 alqueires de terras em Ourizona-PR, sendo 5 para Luiz e 10 para Anna. A propriedade foi tocada por percenteiros por um período aproximado de cinco anos, para a derrubada da mata e formação de lavoura de café. Mais tarde, em 1956 compraram 47 alqueires de mata fechada em Umuarama, região que começava a se formar, porém, decidiram vender as duas propriedades para investir em 23 alqueires de terra em Itambé. A região possuía terras férteis, mas o plantio de café não evoluiu em razão das frequentes geadas que queimavam toda a lavoura. (PASCUETTO, 2022)

Na década de 1950 aconteceram muitos casamentos na família, começando pela Maria, filha de Anna que se casou com Orestes Pelacani, em 1953. Inézia, a única filha de Luiz e Olga, se casou com Décio Garla em 1955 na cidade de Umuarama e lá permaneceram por muitos anos. Davi se casou com Helena Martinhão em 1956 e, anos depois do falecimento da esposa, se casou com Filomena. Fechando os casórios da década, em 1959 foi a vez de Orides e Mercedes Mantovani.

Já na década de 1960 outra leva de casamentos foram realizados. Armando se casou com Alzira Marçal em 1960. José se casou com Maria Aparecida André (Cidinha), em 1963. Fechando a década, em 1966 foi realizado o casamento de Silvio e Laudicene Andrade dos Santos.

Em 1967, a família se mudou novamente, agora para o centro da cidade, em uma casa de alvenaria localizada em frente ao jardim da Igreja Matriz, que agora já era um grande templo em alvenaria, substituindo a capela de madeira. Gradativamente prédios públicos e residenciais de alvenaria começavam a se misturar às construções em madeira – símbolo do início da colonização - trazendo fachadas com mistura de estilos entre o *art déco* e o modernismo, dando novos significados à área urbana.

A nova casa possuía amplos cômodos, com móveis de madeira entalhada, característicos da época, como cristaleira, comportas de vidro, cheios de bibelôs e louças, a grande radiola. No quarto de Olga e Luiz, dois guarda-roupas em madeira imbuia e a

penteadeira com a perfumaria, os santos. Uma ampla cozinha com despensa farta; um jardim com chafariz e, ao fundo, uma garagem com um pequeno armário onde Luiz guardava suas ferramentas antigas e continuava a fazer seus consertos e construir suas pequenas peças com diversas finalidades. Ao lado, o banheiro onde ele afiava sua navalha e com um pequeno espelho, fazia lenta e cuidadosamente sua barba. Esta casa foi o espaço agregador de toda a família que agora era formada por mais de quarenta pessoas. Nela estava o almoço aos domingos com a macarronada, o frango frito, a pinguinha e a cerveja, o refrigerante com um furo na tampa feita com um prego guardado pelo Seo Luiz e as bolachinhas de pinga com o café.

Foi nesta casa também que aconteceu um dos fatos mais tristes da história da família. A morte de Décio, com 29 anos, em 1969. Estava com casamento marcado com Iracema Góes, mas, na noite de sua despedida de solteiro, começou a se sentir mal e foi levado ao hospital. Ficou internado por mais de uma semana e faleceu no dia do casamento, em decorrência de uma pancreatite aguda. Décio era alfaiate e administrava o bar do Harmonia Tênis Clube e possuía uma enorme coleção de discos que tocavam durante os bailes.

Um dos episódios que marcaram o trabalho da família na agricultura foi a geada de 1975. Foram mais de 15 mil pés de café, com mais de vinte anos produzindo, totalmente queimados. Toda história no chão da terra roxa. Com um trator esteira, os troncos queimados foram arrancados, empilhados e queimados em grandes fogueiras. A tristeza foi substituída pela necessidade de retomar a produção, agora voltada para o sistema de monocultura da soja que gradativamente foi sendo implantado tanto no sítio de Barra Grande como no de Itambé. Neste período foi necessário buscar financiamentos agrícolas, disponíveis pelos bancos públicos para os produtores rurais atingidos pela geada. Com o financiamento, foram comprados maquinários e equipamentos para o novo sistema de plantio. Com o passar dos anos, a propriedade de Itambé e uma das propriedades do Barra Grande foram vendidas.

A família foi crescendo e cada um dos filhos, criou seu próprio núcleo, construiu sua própria história, trazendo no sangue a memória e a cultura italianas carregadas pela forte presença e exemplo de vida do casal Olga e Luiz. Novas famílias com suas memórias agora faziam parte dos descendentes dos Pascueto trazendo mais riqueza e histórias fortalecedoras dos vínculos entre todos.

Inézia e Décio, casados em 1955, foram produtores rurais em Umuarama-PR e lá criaram os quatro filhos Sérgio, Deise, Márcia e Helvécio (Tita). Anos depois, voltaram para Cambé onde os filhos se casaram e trouxeram os netos Sérgio, Luís Eduardo, Felipe, Renata, Rodrigo, Renan, Mariana, Matheus, Pedro, Jan, Gabriel e Bárbara e os bisnetos Levi, Maria Luiza, Henrico e Theodora que está a caminho. Décio faleceu em 2001 e Inézia em 2017.

Orides e Mercedes, casados em 1959, viveram um curto período em Cambé e no distrito de Guaravera, mas foram para Londrina, onde criaram os filhos Adalgisa, Rosemary e Luciano, que se casaram e trouxeram os netos Felipe, Luísa, Daniel, Beatriz, Francisco, Lara e Vittório. Orides faleceu em 1986 e Mercedes em 2017.

Armando, casado com Alzira em 1960 tiveram os filhos Marilene, Carlos, Roselene, Marcos e Claudilene. O casal se separou no ano de 1980 e Armando se casou com Margarida Maria Tito anos depois. Armando trabalhou como bancário, criou os filhos e deles vieram os netos Paula, Gustavo, Lucas, Thainara, Thiago, Rafaela, Daniela, Matheus, Giovana, Jaqueline, Matheus, Laura e Beatriz. Na família de Armando chegaram os bisnetos Murilo, Cauã, Maria Clara, Maria Cecíia, Felipe e Ana Luiza. Armando morreu em 2016 e Alzira em 2015.

José e Cidinha, casados em 1963, moraram por um período em Bela Vista do Paraiso-PR e depois voltaram para Cambé. José foi agricultor e depois de se aposentar se tornou treinador de goleiro, atividade que ele sempre gostou. Cidinha foi vereadora e vice prefeita em Cambé. Tiveram os filhos Gilberto, Ângela e Tânia e com eles vieram os netos Gabriela, Vinicius, Marina, Bárbara, Pedro e Ayumi.

Silvio e Laudicene, casados em 1966 viveram sempre em Cambé e ali tiveram os filhos Liberaci, Silvio Luís e Luciane. Silvio foi agricultor e depois de aposentado se dedica ao cultivo de bonsais. Já Laudicene foi costureira e confeccionista por vários anos e depois continuou como todas as mulheres da família, a se dedicar ao lar. De seus filhos vieram os netos Nathália, João Victor, Luiza, Maria Clara e João Pedro.

Luis Carlos, o caçula da família, chamado carinhosamente como Kiko, se casou em 1977 com Gilda Alves. No início seguiram para o ramo moveleiro e no tempo livre Luis Carlos, produzia esculturas em madeira, seguindo a habilidade do pai Luiz. Hoje, se consolidou no segmento de restaurante. O casal tem dois filhos, Luana e Bruno, além dos netos Pedro, Helena e Stela, que está a caminho.

Família Pascueto em dezembro de 2019

Olga criou os filhos, conheceu todos os netos e alguns bisnetos, mas uma parte de sua história ainda precisava de reparação. Durante toda sua vida, havia uma inquietação e frustração. Era

analfabeta. Em uma visão machista dominante na época, com o discurso de que mulheres não precisavam saber ler e escrever, não foi dada a ela a oportunidade de frequentar a escola quando criança. "Não me deixaram estudar. Nem eu, nem a Landa. [...] passei tanta vergonha por não saber ler e escrever. Depois veio o Mobral aqui e eu aproveitei [...]" (PUCCI, 2022, p. 409). Isso foi entre 1983 e 1985, quando ela tinha mais de 70 anos e aos poucos foi se familiarizando com as palavras, exercitando a escrita e começou a fazer leituras de fábulas infantis, como um retorno à infância e se libertar de uma das mais complexas negações de direito à mulher, a proibição à educação formal.

Luiz, também não sabia ler muito bem, mas se virava com o pouco que tinha. A sabedoria dele estava na experiência, na lida com a terra e com as pessoas. Aposentado, tinha prazer em mexer em suas ferramentas, arrumar o jardim, assistir o Corinthians fazer "gôlo" na TV, tomar um "gólo" de pinga antes do almoço e ir ao sítio. Todas as vezes que iam caminhar no pomar, os dois se comunicavam a distância, sempre procurando um pelo outro. De um lado Luiz gritava "Orgaa" e ela respondia várias vezes com seu "Ulll" até que ele, com audição comprometida, a encontrasse entre as árvores.

Depois de mais de 50 anos de casados, ele ficava sentado na cadeira da varanda, esperando-a chegar. Os dois limpavam a casa, preparavam o almoço, faziam a massa do macarrão e cuidavam um do outro.

Olga e Luiz permaneceram juntos durante toda a vida. Mesmo diante das dificuldades, mantiveram a integridade a honestidade, a força, acompanhados pelos filhos, netos e bisnetos. Para seus descendentes, representavam toda a memória cultural carregada de amor e afetividade. Olga, dona de um tempero delicioso, construiu a sabedoria do empoderamento feminino, ensinando os seus a sempre lutarem por tudo que queriam. Luiz, um mineiro nato, contador de boas histórias, cheio de afeto e um sorriso no rosto, ensinou a todos a força do amor pela família. Luiz faleceu aos 88 anos, em 24 de novembro de 1996, em casa, e Olga faleceu aos

90 anos, no dia 06 de março de 2003, ambos cercados de afeto de filhos e netos.

Luiz e Olga nas Bodas de Ouro do casal, em 1982

A história deles permanece viva em cada tom de voz e gestos de seus filhos, netos e bisnetos, em cada festa realizada todos os anos antes do Natal com toda a família, em cada desafio enfrentado na vida, em cada lembrança destes dois filhos de italianos que lutaram bravamente pelo sonho de serem livres e felizes, neste solo de terra roxa.

Referências

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado**: representações da política em Londrina (1930 – 1975). 2ª ed: Londrina: EDUEL, 2008.
BONI, Paulo César (Org.). **Certidões de nascimento da história**: o surgimento de municípios no eixo Londrina-Maringá. Londrina: Planográfica, 2009.

JOFFILY, José. **Londres - Londrina**. Londrina: Paz e Terra, 1984.
MUSEU HISTÓRICO DE CAMBÉ. **Cambé: repensando sua história**. Cambé: Prefeitura Municipal de Cambé- Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
PARELLADA, Cláudia Inês. **Sítio arqueológico Fazenda Santa Dalmácia**: uma das fundações da missão jesuítica de San Joseph, Guairá, século XVII. Bol. Museu Histórico de Londrina, v.4, n.8, p.8-12, jan-jun 2013.
PASCOETO, José. **Entrevista concedida a Liberaci Pascuetto Perin**, em 11 de julho de 2022
PASCUETO, Luiz e PASCUETO, Olga Pucci. **Entrevista concedida ao Museu Histórico de Cambé**, em 7 de agosto de 1986.
PASCUETTO, Luiz Carlos. **Entrevista concedida a Liberaci Pascuetto Perin,** em 04 de agosto de 2022.
PASCUETTO, Silvio. **Entrevista concedida a Liberaci Pascuetto Perin**, em 06 de julho de 2022.
PUCCI, Bruno. As aventuras de um certo Zé Bianchi no Brasil. In **Ensaios Filosófico-Educacionais**: Teoria Crítica e Educação, Vol 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 274.
SILVA, Henry Marcelo Martins da. **Café, imigração e urbanização no interior paulista**. Fato & versões revista de História: Campo Grande, MTS. 2003, v.05, nº 09

Este e-book, Ensaios Filoso□fico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação, Vol. 4, constituído por 19 ensaios Filosófico-Educacionais, é uma homenagem e agradecimento a meus pais – por me terem gerado, acolhido, educado e acompanhado em momentos importantes e decisivos de minha vida – e a meus familiares: irmãos, filhos, avós, tios, padrinhos, primos, pela convivência, ajuda mútua e momentos felizes e adversos juntos vividos. Nasci na Vila São Miguel, em Marília, no quarteirão da Igreja de São Miguel, cuja imagem – vide capa – ilumina os primeiros 10 anos de minha vida, transcorridos nesse singelo espaço geográfico, e também as lembranças de minha infância, de meus primeiros colegas de escola, de catecismo e de vida. Recentemente retornei à Marília e realizei mais uma visita à minha Vila do coração e me encantei com a Igreja de São Miguel, ainda mais bela e ornamentada.

Democratizando a publicação
pedroejoaoeditores.com.br
17 ANOS

ISBN 978-85-7993-956-3