



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ETIANNE RIBEIRO DA SILVA

CULTURA REPRESSIVA: O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LEONI MARIA PADILHA HENNING

**Londrina, PR
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2015

ETIANNE RIBEIRO DA SILVA

CULTURA REPRESSIVA: O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha
Henning

Londrina – Paraná
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586c Silva, Etianne Ribeiro da.

Cultura repressiva : o que pode a educação? / Etianne Ribeiro da Silva. –
Londrina, 2015.
104 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969 – Teses. 2. Cultura – Teses. 3. Educação –
Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU 37

CULTURA REPRESSIVA: O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof^a. Dr^a. Leoni M. Padilha Henning
UEL – Londrina – PR**

**Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
UEL – Londrina – PR**

**Prof. Dr. Divino José da Silva
UNESP – Presidente Prudente – SP**

SUPLENTE:

**Profa. Dra. Rosa de Lourdes Aguilar
Verástegui
UEL – Londrina – PR**

**Prof. Dr. Danilo Romeo Streck
UNISINOS – São Leopoldo – RS**

Londrina, 26 de fevereiro de 2015.

Dedicatória

A meus pais, Marilda Daniel e Edvald Ribeiro da Silva.

A minhas irmãs Daniely e Arianne e aos queridos sobrinhos Davi e Diana.

Aos meus queridos avós Palmiro Daniel, Hilda Mendes Daniel e Conceição de Jesus Bento (*in memorian*).

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, professora Leoni Maria Padilha Henning, pela oportunidade de participar do Programa e do convívio acadêmico.

Agradeço também a todos os professores que ministraram as aulas das quais participei e aos professores que compõem a comissão examinadora, pela generosidade.

Agradeço, pela paciência e ajuda nas tarefas burocráticas, ao secretário do Programa Emilson José Rosa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa do Programa de Demanda Social que proporcionou mais tempo de dedicação aos estudos.

Agradeço aos queridos Percília Estevanovit, Helton Fernando Marques e Márcia Macedo da Silva pela atenção que me deram nos momentos de maior tensão e ansiedade. Obrigada pelas oportunidades de retomada do equilíbrio necessário para concluir minha meta.

Agradeço à Daniele de Fátima Sanches Dias de Jesus, diretora da Escola Municipal Prof^a Maria Tereza Meleiro Amâncio, pela compreensão revelada na mudança dos trâmites da rotina da escola para que eu pudesse concluir meus estudos no Programa.

Agradeço às queridas Ana Larissa Gonçalves, Iazodara Fioroto Menezes e Marileide Soares de Lima pela grande e valiosa amizade.

Agradeço aos colegas de mestrado que proporcionaram riquíssima interação e experiências profissionais e de amizade.

A todos vocês que fazem parte dessa conquista, meu muito obrigada.

SILVA, Etianne Ribeiro. **Cultura repressiva: o que pode a educação?** 2015. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Cultura, educação, violência são temas que vêm se constituindo, nas últimas décadas, como um dos principais objetos de reflexão de vários estudiosos no mundo todo em diversas áreas do conhecimento. Isto confirma que as manifestações desses fenômenos compõem uma preocupação social. Assim, considerando a cultura como conjunto de manifestações e conhecimentos gerais pertencentes a um povo e principal forma de socialização dele, pretende-se refletir a respeito de algumas de suas características negativas da cultura, a saber, aquelas que mesmo sendo produzidas pelos homens acabam por desumanizá-los. Para tanto, a importância da análise da realidade à luz das afirmativas dos autores se torna extrema para a possibilidade de desvelarmos os elementos repressivos contidos nas relações humanas, até chegarmos especialmente na educação formal. Para esse empreendimento, o presente trabalho tem como base teórica principal algumas proposições de Theodor W. Adorno e conta também com outros autores, tais como Eric Fromm, Hannah Arendt, Christoph Türcke, Paulo Freire, entre outros, que auxiliam na discussão e desvelamento de ideias acerca da forma repressiva da cultura humana. Repressiva que significada conter, refrear, oprimir, sustar ou dominar as potencialidades humanas através de forças psicológicas e comportamentais advindas da cultura de mercado que valoriza o poder, a exploração e tem como principais consequências o egoísmo, a competitividade e o preconceito. Por fim, as proposições desses autores para a educação, nos permitem repensar as práticas pedagógicas, a organização escolar, os recursos utilizados pelos agentes educacionais para a formação de uma sociedade mais humanizada.

Palavras-chave: Cultura, Educação, Adorno

SILVA, Etianne Ribeiro. **Repressive culture: what can the education?** 2015. 104 pgs. Dissertation (Master of Education) – State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

Culture, education, violence are subjects that are becoming, in recent decades, as a main object of reflection among many experts worldwide in various areas of knowledge. It confirms that the manifestations of these phenomena compose a social concern. Considering culture as a set of general manifestations and knowledge belonging to a people and its main form of socialization, proposes to reflect about of its negative characteristics of culture, namely, those which although produced by man eventually it dehumanize them. Therefore, the importance of analysis of reality in order to the statements of the authors becomes extreme to the possibility of reveal the repressive elements contained in human relationships, until reach especially in formal education. For this project, this work has as main theoretical basis some propositions of Theodor W. Adorno and also has other authors such as Eric Fromm, Hannah Arendt, Christoph Türcke, Paulo Freire, and others who help in the discussion and unveiling of ideas about the repressive form of human culture. Repressive that means contain, curb, oppress, dominate or halt human potential through psychological and behavioral forces coming market culture that values power, exploitation and has as main consequences selfishness, competitiveness and prejudice. Finally, the propositions of these authors for education, allow us to rethink the pedagogical practices, school organization, the resources used by educational institutions for the formation of a more humanized society.

Keywords: Culture, Education, Adorno.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O CARÁTER REPRESSIVO DA CULTURA	19
1.1 Theodor W. Adorno e a Teoria Crítica.....	19
1.2 Cultura e sua relação com a violência e dominação	22
1.3 O estado de totalitarismo.....	26
1.4 O acúmulo do poder para a continuidade do estado de força	31
1.5 A origem da naturalização da violência sob o capitalismo	33
1.6 As raízes da cultura opressora no Brasil segundo Paulo Freire.....	45
2 A DOMINAÇÃO CULTURAL DAS MASSAS E A EDUCAÇÃO	51
2.1 A educação formal como possível reprodutora da semiformação.....	51
2.2 Diagnosticando o presente: a cultura do gozo	62
3 ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE	80
3.1 Uma possibilidade de educação transformadora de Paulo Freire	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Inúmeras concepções de educação foram descritas e idealizadas ao longo do tempo, a saber, como formação humana individual – desenvolvimento pessoal; como um serviço coletivo que é prestado a cada um para que obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver e assim desenvolver sua comunidade; outra ideia é a de adaptação ao mundo e à sociedade em que estão inseridos os humanos; ou, ainda, a da readaptação do ser nessa sociedade dinâmica, diante das transformações do mundo moderno. Dentre os vários entendimentos a respeito de educação, compreende-se que, dependendo da conceituação de homem, natureza / mundo, de sociedade, estabelece-se um tipo adequado de formulações teóricas de educação, que são construídas historicamente. Dessa maneira, a educação “[...] não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social [...] a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve” (LOMBARDI, 2012, p. 99). Diante disso, a educação pode ser configurada, portanto, como um projeto sócio-político de formação, principalmente a partir da sua popularização / publicização, em meados do século XIX, quando as exigências e o compromisso para com a vida social e o trabalho produtivo passaram a figurar entre leis e projetos de escolarização, trazendo para dentro da escola as condições sociais que até então só existiam fora dela.

Com a universalização e gratuidade da escola pública e o surgimento dos chamados “sistemas nacionais de ensino” de acordo com Saviani (1983, p. 28), a educação passa a ser controlada também por um sistema político regido pelo contexto e determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educando e educadores diretos. Pode-se assim dizer que a partir da entrada das exigências do mercado, a cada novo estágio das forças produtivas é gestado um ideal de homem, um novo tipo de sociedade com papéis sociais diferenciados (MARX, 2004). E em decorrência disso, são constituídas profundas alterações no processo educacional.

A educação não está alheia às transformações que se processam na produção capitalista. Ela ajusta-se às exigências demandadas por esta última e os novos modelos e propostas pedagógicas acompanham a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção (PREVITALI et. al., 2012, p.93).

Nessas circunstâncias, a autoridade externa e dominadora encontrou abrigo dentro da escola. Não floresceu, com isso, em nossa cultura educacional, o senso de participação nos problemas comuns, a consciência criadora e livre, o autogoverno, a criação de “disposições mentais flexíveis” (FREIRE, 2003, p. 68) capazes de levar o homem a sobrepor os interesses privados pelos interesses públicos e desenvolver o senso de solidariedade social e política. Em verdade o que se caracterizou foi o poder exacerbado e uma submissão tal, que é negado ao homem o experimento da criticidade, a participação na vida econômica e política, as trocas de experiências, e o levou, como afirma Freire (2011a, p. 99), a um “quase gosto masoquista” de se permanecer ajustado, acomodado e não integrado.

O problema do ‘ajustamento acomodado’ ou através de ‘acomodação’ se vincula ao do ‘mutismo’ [...] como uma das consequências imediatas de nossa ‘inexperiência democrática’. Na verdade, no ajustamento por meio da ‘acomodação’, o homem não ‘dialoga’, isto é, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nessas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas (FREIRE, 2003, p. 69).

As demandas de formação são objetos da constituição de finalidades para a educação, assim, a escola começa a cumprir o papel de formação do trabalhador adequado às condições e habilidades exigidas pelo mercado. Dessa forma, a formação humana se torna parcializada e instrumental. Ela começa a se apresentar como forma de adaptação, de exclusão, de competitividade, de busca de competências, de responsabilização individual num ambiente de meritocracia onde ao sujeito é atribuído todo seu sucesso e fracasso (PREVITALI, 2012).

O problema dessa trajetória histórica está formalizado a partir do momento em que a educação perde a sua dimensão de um “bem de uso” e ganha a de um “bem de troca”. Ela não vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. A educação vale como um bem de mercado, um instrumento utilizado pelos interesses políticos: ou como uma posse que se pode comprar e vender; ou como um instrumento de controle das pessoas ou de grupos de pessoas.

Dessa forma, o espaço educativo vive a contradição imanente: reitera as situações sociais externas à educação, colaborando para adequar os indivíduos aos anseios sociais, fortalecendo as divisões existentes e os princípios vigentes de competição; e também, por outro lado, tenta se organizar para que as condições

reais de existência do homem sejam esclarecidas a ele e pensadas a partir de uma ótica diferente, contrária a da dominação do espaço produtivo.

Diante desse cenário de contradições, é necessário resgatar a ideia de que a educação é uma invenção do homem, e por não ser imutável, ela pode ser analisada e reinventada. É preciso pensá-la como uma realidade não superior ao próprio homem, visto que é emanada da vida social produzida por ele. Assim, como afirma Freire (1983, p. 61) “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Portanto, podemos afirmar que a partir da noção e compreensão da desnaturalização da educação – isto é, pensá-la à sombra da percepção de que ela é vivida e forjada pela vivência dos indivíduos, é fruto da convivência humana – é possível pesquisá-la e compreender como ela existe e sob que condições é praticada, se contra o homem ou a seu favor, através da pesquisa acadêmica.

A pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados (TEZANI, 2004, p. 3).

Portanto, justifica-se a necessidade de desvelar a naturalidade das possíveis amarras conceituais que foram sendo construídas ao longo do tempo na história dos homens e no percurso histórico da educação como algo imprescindível para o esclarecimento dos fenômenos educacionais e para a reflexão acadêmica como tentativa de produção de novas perspectivas.

Diante do panorama apresentado, o estudo acerca dos conceitos e categorias recorrentes nos discursos acerca da educação é justificado pela premência de reflexões acadêmicas no tocante às contradições existentes na educação, e também, às valiosas contribuições feitas pelas análises de autores que mesmo com o passar do tempo continuam revelando-se legítimas e atuais.

Assim, podemos dizer que os conceitos e paradigmas que circundam a educação e a sociedade são, por vezes, reincidentes mesmo que camuflados ou revigorados por novos véus e talvez por esse motivo, são estudados nas diversas áreas de conhecimento posto que, para Ludke e André (1986, p. 5), o papel do pesquisador “[...] é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre [o] conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. E, neste caso, a pesquisa bibliográfica é definida como a que mais se ajusta, pois ela “[...] possibilita um amplo alcance de informações” (LIMA;

MIOTO, 2007, p. 41) para que se alcance o objetivo. Utilizando como principal ferramenta o processo reflexivo a partir da leitura, que se apresenta

[...] como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Dessa forma, o inusitado desse estudo está em apropriar-se das proposições dos autores que estudam a cultura, em especial de Theodor W. Adorno, para que colocando-nos diante das reflexões deles, compreendamos as origens da repressão, do uso da violência e da dominação instaladas na nossa cultura. Ou seja, colocar-se diante das proposições dos autores para traçar a significação a respeito das características da cultura repressiva e suas consequências para a educação é nosso objetivo. Sendo assim, consideramos cultura o conjunto de manifestações e conhecimentos gerais pertencentes a um povo e principal forma de socialização dele. E especificamos como nosso objeto de estudo algumas das características negativas da cultura, a saber, aquelas que mesmo sendo produzidas pelos homens acabam por desumanizá-los. Características presentes também na educação formal. Portanto, o objeto de estudo e seu principal objetivo é demonstrado no próprio título dessa dissertação: Cultura repressiva: o que pode a educação?

A ideia de repressão e opressão, assim como sua origem, é antiga e vem permeando os estudos a respeito da cultura, das sociedades e da educação. Logo, seus elementos são o objeto principal deste estudo, visto que estiveram presentes no contexto histórico em que viveram alguns dos autores selecionados para esta dissertação e ainda se manifestam no momento atual mesmo que, talvez, sob diferentes apresentações.

Muito se escreve a respeito de repressão e opressão e acerca das consequências desse estado. Nos meios de comunicação, por exemplo, essas palavras são comumente pronunciadas, talvez porque no ano de 2014 totalizamos cinquenta anos do Golpe de Estado de 1964 no Brasil e internacionalmente, completamos o centenário do início da Primeira Guerra Mundial da qual, com pesar, lembramo-nos dos mais de dezesseis milhões de mortos¹. Espera-se, diante da

¹ No Brasil, ainda é incerta a quantidade exata de pessoas mortas por conta da Ditadura Militar. Recentemente, em 2011, foi criada a Comissão Nacional da Verdade que está investigando a respeito dos crimes cometidos e, posteriormente, nos dará dados até hoje desconhecidos desse

preocupação social e educacional do retorno das ações repressivas extremas – como foram o holocausto e a ditadura –, expor os elementos repressivos contidos na cultura, segundo o referencial bibliográfico selecionado, para, a partir dessa fundamentação, construir, além do significado de repressão e opressão – que não será único devido à complexidade do termo – uma exposição das análises dos autores. Reflexões que retratam as amarras repressivas na sociedade e, portanto, na educação, esse será o fio condutor dessa pesquisa de análise interpretativa.

Conforme já anunciamos, pretende-se alcançar esse objetivo tomando como referencial teórico principal algumas proposições do autor Theodor W. Adorno da Escola de Frankfurt. Porém, contamos também com o auxílio das reflexões de outros autores, tais como, Eric Fromm, Hannah Arendt, Christoph Türcke e Paulo Freire, educador brasileiro. Pensadores que não essencialmente possuem o mesmo rol de inclinações teóricas, porém, mesmo assim, esgrimir-se uma possível aproximação entre seus estudos no que diz respeito ao conceito de repressão e opressão e algumas de suas relações com a educação.

Por conseguinte, é proposto nessa dissertação, no primeiro capítulo: apresentar o autor Theodor W. Adorno e a Teoria Crítica; conceituar brevemente o termo opressão e sua relação com a repressão; expor sob o olhar de Hannah Arendt o estado de totalitarismo e poder; discorrer a respeito da origem da naturalização da violência de acordo com Adorno e Horkheimer; e, explanar acerca da opressão no Brasil segundo Paulo Freire. No segundo capítulo: discutir a respeito da dominação cultural das massas e da semiformação de Theodor W. Adorno; e, expor a chamada por nós de a atualidade da semiformação, a cultura do gozo de acordo com Christoph Türcke. No terceiro capítulo é proposta a discussão a respeito de alguns aspectos de uma educação contra a barbárie e a possibilidade de uma educação transformadora que tivemos no Brasil com Paulo Freire. Apesar dessa divisão estrutural do trabalho, esclarecemos que todos os capítulos têm sempre por característica referenciar os elementos repressivos denunciados nas sociedades contemporâneas.

Ao explicitar que tipo de educação é realizada/ofertada dentro desse cenário repressivo acreditamos ser possível refletir como poderiam existir possibilidades de mudança que evitem radicalmente possibilidades de reforço de regimes repressivos,

período histórico. É objetivo da CNV “[...] apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988” (BRASIL, 2011).

a partir da educação. Assim sendo, tem-se nesta pesquisa, a possibilidade de aproximação de algumas proposições dos autores no que tange a essas reflexões realizadas por eles.

Vamos neste momento, expor ligeiramente alguns incentivos que nos fizeram escolher esses autores. O filósofo alemão Theodor W. Adorno tomou como base as reflexões a respeito do grande evento do holocausto e do antissemitismo que envolveu diversas sociedades e as maneiras como esses acontecimentos foram possibilitados na história da humanidade; Hannah Arendt, assim como Adorno, teve que sair do seu país – ela precisou fazer isso clandestinamente – para não ser presa e levada a algum centro de concentração nazista. De certa forma, denunciou em seu livro *Origens do Totalitarismo* de 1998, as formas de violência presentes no estado totalitário. Paulo Freire, educador, com sua inquestionável atuação na política e na cultura educacional brasileira, selecionou como um dos principais argumentos o direito à educação de qualidade, à alfabetização, à conscientização da realidade e a possibilidade de mudança a partir daí. Por razões próprias ao período da Ditadura Militar, sofreu consequências nefastas pelas defesas em favor dos oprimidos, junto a muitos outros que amargaram os seus dias de juventude e de atividade política, envoltos à humilhação, tortura e exílio. Christoph Türcke, professor de filosofia em *Leipzig*, cidade alemã, trabalha a respeito dos padrões de comportamentos sociais do homem na sociedade atual. Autores importantíssimos no cenário mundial dos estudos acerca da cultura e da educação, e que oferecem importantes compreensões diante das condições de existência das propostas educativas, os múltiplos fatores que a influenciam, seus resultados, dentre outras contribuições.

Cabe salientar que, apesar de viverem em contextos diferentes, a maioria dos autores selecionados testemunharam regimes totalitários, a saber, o nazismo na Alemanha e as Ditaduras de Vargas e a Militar no Brasil e na América Latina que os incentivaram a sistematizar suas reflexões em suas obras. E mesmo com o fim desses períodos de repressão explícitas pontuados na história da humanidade, eles conseguiram identificar a continuidade desses processos ao longo das décadas em que viveram. Outros continuam ainda hoje a análise dos elementos repressivos que persistem na cultura, tais como as renovações desses fenômenos.

Cabe aqui, a título de ilustração das possíveis aproximações, por exemplo, entre Adorno e Freire no que diz respeito às análises de repressão, indicar o que eles dizem acerca das antigas formas de servidão, que, principalmente após o

surgimento do comércio e da indústria, deram lugar à mecanização, à coisificação dos corpos, à dominação, às novas configurações de repressão se fizeram necessárias. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985), “[...] a humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada” (p. 217).

Uma “aparelhagem” de dominação que é referida no estudo, dentro da qual – acredita-se – se enquadraria a própria “educação bancária” de Paulo Freire. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (2011b, p. 81). Dessa forma, a educação se situaria dentro das práticas de repressão social, denunciadas pelos dois autores.

É, por conseguinte, em busca da humanização esquecida, da empatia pelos que sofrem os vários tipos de repressão que se apresentam contra o homem, é contra a barbárie, visto por um deles, e contra a desumanização, apontada pelo outro, que os estudiosos aqui assinalados propõem uma visão de mundo e de educação diferentes da repressiva. Uma visão mais consciente da realidade social e educacional que, acreditamos, só é possível através da reflexão dos elementos repressivos contidos na cultura e, portanto na educação.

Anteriormente foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dos trabalhos publicados que tinham como referencial teórico Paulo Freire e Theodor Adorno por conta do título anterior desta dissertação. Porém, após as considerações dos professores pertencentes à banca de qualificação deste trabalho, foi proposto fazer a alteração pelo título atual e dessa forma, outra revisão foi necessária. Na tentativa de revelar os estudos acerca da cultura com referencial teórico de Theodor W. Adorno – que se configura como nosso principal – verificamos milhares de trabalhos acadêmicos². Por esse motivo e pela falta de tempo disponível para verificar todos os resultados, resolvemos adotar a estratégia de publicar aqui somente trabalhos de dissertações e teses a partir de 2010 encontrados no banco de dados da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³ – e artigos publicados, no mesmo período, no *Scielo – Scientific Electronic Library Online*⁴.

² Na busca realizada por meio do *site Google* com os termos Adorno e cultura foram encontrados 10.500 resultados. E na busca no mesmo *site* por Theodor Adorno foram 477.000 resultados.

³ Endereço eletrônico: www.capes.gov.br

⁴ Biblioteca eletrônica cujo endereço eletrônico é: <http://www.scielo.br>

Diante dessas considerações, os resultados⁵ são: 1) Dissertações de Mestrado: *Avaliação educacional e a produção da submissão: análise crítica à luz de Theodor Wiesengrund Adorno*, de Coelho (2010); *As (im)possibilidades de constituição da subjetividade no mundo do trabalho: reflexões sobre (des)sublimação no contexto educacional*, de Carloni (2010); *Do rabo e chifre às marchinhas: como uma reportagem da Rede Globo interferiu na criação do carnaval de São Luiz do Paraitinga*, de Moraes (2011); *A (in)desejada transgressão: uma história social do ensino superior de teatro no Brasil*, de Brito (2011); *Formação cultural e ensino de filosofia : perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno*, de Aquino (2011); *Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar: encontros e desencontros*, de Pereira (2011); *Arte e Educação: Re- construindo o presente*, de Bertoncini (2011); *Antinomia da expressão: Adorno ante o sismógrafo de Erwartung op. 17 de Schoenberg*, de Freitas (2011); *A formação da escuta: subjetividade e política*, de Nechio (2012); *Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt*, de Silva (2012); *Imagens a partir da vida danificada: cinema em ensaios constelares*, de Fagundes (2012); *O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado*, de Ramos (2012); *Publicidade, mídia, leis de incentivo: da experiência cultural à experiência de marca*, de Requião (2012); *Educação Escolar e Formação de Mulheres Presas*, de Ramos (2013) e *A (não)diretividade pedagógica na educação à distância*, de Batista (2013).

2) Teses de Doutorado: *A construção da paz como meta do processo educativo*, de Carvalho (2011); *Hiperconsumo: comunicação, condicionamento e compras das décadas de decisão à década de descontrole*, de Colombo (2012); *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*, de Prioste (2013) e *Reflexões acerca da psicanálise e da literatura no estudo do indivíduo com base na Teoria Crítica*, de Freitas (2013).

3) Artigos publicados em periódicos: *Educação, paranoia e semiformação*, de Bueno (2010); *Sob o domínio da natureza na filosofia da história de Theodor W. Adorno: uma questão para a educação*, de Bassani e Vaz (2011); *Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno*, de Pagni (2012); *Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica e Políticas*

⁵ Embora esses trabalhos não tenham sido explorados nesta dissertação, o objetivo de tê-los citado aqui é devido à relevância de conhecer a produção acadêmica acerca do tema.

públicas educacionais emancipatórias: a educação de jovens e adultos e a educação profissional frente ao desafio da emancipação humana, ambos de Ambrosini (2012); *A Atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno*, de Costa (2013) e *Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação*, de Zuin (2013).

Os resultados citados acima demonstram preocupação na continuidade de realização de reflexões acerca da cultura. Fazem notar também que nesta instituição – Universidade Estadual de Londrina – nenhum resultado foi encontrado acerca do tema cultura desde o ano de 2010. Poderíamos concluir, diante desse fato, que o presente estudo se faz pertinente na composição do banco de dados de dissertações desta instituição.

“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 e Horkheimer

“O homem moderno está ameaçado por um mundo criado por ele próprio”

Eric Fromm

“Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa colonização, foi, sem dúvida, o poder exacerbado”

Paulo Freire

1 O CARÁTER REPRESSIVO DA CULTURA

1.1 Theodor W. Adorno⁶ e a Teoria Crítica

A Teoria Crítica, na qual se insere a contribuição de Theodor W. Adorno, é configurada pelos estudos para compreensão da sociedade, e, particularmente, do sistema capitalista industrializado, com o objetivo de desvelar e denunciar as irracionalidades e as contradições contidas no funcionamento dessa formação social. O marco histórico dessa teoria está na obra de Karl Marx (1818-1883), a qual faz referências inéditas acerca da estrutura econômica, das condições de trabalho, com vistas às possibilidades de superação das adversidades causadas pelo sistema capitalista. Este marco é comentado por Marcos Nobre:

A perspectiva de emancipação da dominação que caracteriza a Teoria Crítica inaugurada por Marx não é, portanto, um “ideal”, meramente imaginado pelo teórico, mas uma *possibilidade real*, inscrita na própria lógica social do capitalismo (2009, p.12, grifos do autor).

Segundo os passos iniciais de Karl Marx, vários estudiosos se dedicaram a progredir nas análises com referência ao sistema de produção econômica capitalista. Inseridos nesta mesma expressão estão as análises formuladas pelos intelectuais vinculados à Escola de Frankfurt, que inclui mais especificamente, algumas contribuições da Teoria Crítica de Adorno, objeto de nosso trabalho.

Na fundação da denominada Escola de Frankfurt, encontra-se o Instituto de Pesquisa Social fundado em 1923 para iniciar os estudos de pesquisadores críticos dos totalitarismos e guerras vivenciadas no século XX – por exemplo, o nazismo e a Guerra Fria. Comprometidos político e socialmente com o desvelamento das verdadeiras condições de existência dos homens no contexto da produção econômica de tipo capitalista, os autores vinculados direta ou indiretamente ao Instituto contribuía com obras originais e independentes em diversas áreas do

⁶ Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903 em Frankfurt. Seu pai era um comerciante de origem alemã, e sua mãe, cantora lírica italiana. Aprendeu piano e teoria da composição musical bem cedo, por influência da sua irmã que era pianista profissional. Em 1925, viajou para Viena, onde estudou música, e retornou em 1929. Tornou-se livre-docente da Universidade de Frankfurt em 1931. No final da década de 1930, Adorno se vincula ao Instituto para a Pesquisa Social. Por consequência da guerra, exila-se nos países da Europa e América do Norte até retornar em 1949. Tornou-se reitor naquela Universidade em 1968. Morreu em 6 de agosto de 1969 na Suíça.

conhecimento, como filosofia, psicologia, psicanálise, economia, arte, literatura, sociologia, direito, política, etc. Alguns dos nomes mais conhecidos vinculados ao Instituto são Horkheimer, Adorno, Fromm – do qual Paulo Freire se apropria de alguns conceitos, por exemplo, a biofilia e a necrofilia – Benjamin, Pollock, Marcuse, Neumann e Habermas.

Uma das características principais dessa diversidade de autores que compõem a chamada Escola de Frankfurt foi a priorização de estudos que não são necessariamente ligados uns aos outros, ou seja, não possuem uma instrução de hipóteses única, mas uma diversidade de opiniões e análises oferecidos pelas pesquisas de cada autor, cada um na sua área de interesse. Isso significa que podemos encontrar nas obras divergências ou concordâncias de opiniões entre um autor e outro, daí que “[...] os diversos modelos de Teoria Crítica apresentam cada um deles uma forma específica em que se exerce a crítica à sociedade capitalista” (REPA, 2009, p. 161).

Alguns pontos em comum observados nas produções desses pensadores, tais como, Adorno, Habermas, Horkheimer, Benjamin, entre outros, fez com que o conjunto das suas obras teóricas fosse chamado de Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt. A respeito dessas denominações, duas questões precisam ser abordadas: como vimos, a Teoria Crítica é anterior a essas produções, posto que “[...] é um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade” (NOBRE, 2009, p. 35), porém, com a publicação em 1937 da obra de Horkheimer intitulada “Teoria tradicional e Teoria Crítica” na qual conceitua um programa de pesquisa conhecido como “materialismo interdisciplinar” e a referência que faz à importância da atualização do pensamento crítico de Marx nos dias atuais para possibilitar novos diagnósticos da realidade, foi dado início à denominação “Teoria Crítica” a todas as produções dos membros do Instituto de Pesquisa Social.

Outra consideração pertinente é acerca da expressão Escola de Frankfurt que aparece na década de 1950 nos escritos de pesquisadores não pertencentes ao Instituto. A variedade de pesquisa, de área de conhecimento e de opinião dos teóricos faz com que não tenham uma doutrina, uma homogeneidade nas pesquisas, e quando usamos o conceito ‘escola’ visualizamos certa uniformidade, uma padronização, o que não caracteriza os trabalhos da Escola de Frankfurt. Portanto, a chamada Escola é significada, neste caso, como um conjunto de

trabalhos diferentes com um mesmo objetivo – a emancipação humana – e a maneira crítica e dialética de observar a realidade humana.

A Escola de Frankfurt contribuiu para várias reflexões, dentre as quais os estudos acerca das relações e práticas sociais, da cultura, da industrialização, da formação da identidade, do fetichismo, da razão e do conhecimento, do trabalho e da influência exercida por ele na vida do trabalhador, da ideologia. E, para além destas questões, os frankfurtianos desenvolveram, conforme comenta Bottomore (1988), “[...] uma perspectiva que se preocupa com a crítica da ideologia, ou seja, de explicações da realidade sistematicamente distorcidas que procuram ocultar e legitimar relações assimétricas de poder” (p. 128).

A atuação da Escola de Frankfurt foi caracterizada por “[...] sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica” (FREITAG, 1986, p. 33), e ainda, segundo Bottomore (1988), ela “[...] dirige-se para a análise da influência mútua entre a estrutura e as práticas sociais, a mediação entre o objetivo e o subjetivo que se faz em e através de fenômenos sociais determinados” (p. 129). Ao evidenciarem as formas de organização do sistema econômico capitalista e de como este se utiliza de mecanismos ideológicos para sua conservação e reprodução, as novas ideias e conceitos dos frankfurtianos promovem uma ampliação da conscientização do real e revelam as possibilidades humanas de mudança desse quadro. Para essas questões, os trabalhos dos teóricos a respeito da violência humana, da racionalidade, das formas de alienação⁷ advindas de uma racionalização distorcida – intensificadas na transmissão da cultura – e da emancipação necessária para a libertação do indivíduo para alcançar o pleno

⁷ Embora a reflexão adorniana privilegie as formas de alienação ligadas à dimensão da cultura este autor partilha da explicação marxiana quanto à gênese do fenômeno da alienação. Nesta o sentido do termo refere-se àquela “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e / ou [2] à natureza na qual vivem, e / ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)” (BOTTOMORE, 1988, p. 5). Convém reafirmar, ainda, as observações de Marx quanto à manifestação da alienação no trabalho sob a ordem capitalista. Nesta, a “[...] crítica do trabalho alienado denuncia o despojamento das forças essenciais do homem e sua transformação em uma objetividade independente e dominadora (dinheiro, capital), definindo ao mesmo tempo o horizonte comunista de sua reapropriação: ‘o comunismo como supressão positiva da propriedade privada como autoalienação humana (menschliche Selbstfremdung) e, por isso mesmo, como apropriação efetiva da essência humana por e para o homem’. A alienação das forças produtivas deve, portanto, ser considerada aqui como uma perda e um empobrecimento” (RENAULT, 2010, p.12).

desenvolvimento de suas potencialidades e para promover uma transformação social, foram de fundamental importância para desvelar as formas de dominação existente na sociedade, por vezes, naturalizada pelos homens.

A própria opressão pode servir como exemplo de uma violência externa ao homem se tornar natural a ele. Por meio da cultura, do trabalho, das relações sociais e até mesmo por certa disposição psicológica descrita por Fromm (1974), os sujeitos lutam para satisfazer os seus desejos, dos mais primitivos até os mais supérfluos. Essa luta vem carregada de violência, de disparidades, da competição pela vida ou pelo objeto de desejo.

1.2 Cultura e sua relação com a violência e dominação

Acredita-se que a linguagem é uma das principais formas de mediação dos homens com a natureza e dos homens com seus pares. Ela é instrumento humano que permite expressão, comunicação e veiculação de ideias. É através da linguagem que é refletida a visão de mundo dos falantes, os significados que concedem para o mundo, para o trabalho, enfim para a vida (FIORIN, 1988). Por conta disso, nada mais provável do que a espécie humana apresentar certa curiosidade – ou mesmo necessidade – em saber acerca dos termos, dos conceitos que circulam em nossa atmosfera linguística a fim de investigá-los e qualificá-los para maior compreensão.

Entretanto, conceituar não é tarefa fácil. Conceito é projetar abstratamente as ideias, os significados que tal palavra representa para os falantes de determinada língua. Com origem no termo latino *conceptu*, de acordo com Ferreira (2009), conceitos são representações mentais e conceituar é “[...] ação de formular uma ideia por meio de palavras” (p. 514). Os conceitos são provenientes do uso dinâmico da linguagem como forma de expressão nas relações humanas, são apresentados de forma complexa na fala e na escrita, e, comumente precisam de outros conceitos, os chamados por Valente (2007) de “conceitos subjacentes”, para obter a representação mental desejada para que, assim, o grupo ou comunidade linguística reconheça de forma mais geral e possível o significado de tal significante⁸. Portanto, é certo que, durante o percurso deste trabalho, aparecerão comparações, referências ou correspondências com outros conceitos que não serão trabalhados

⁸ Selecionamos alguns autores da área de Estudos da Linguagem por serem, por nós, mais conhecidos e assim, reduziríamos os equívocos de significação.

profundamente, mas servirão para o objetivo principal, a saber, a identificação da repressão / opressão denunciadas pelos autores.

Diante disso, o propósito deste capítulo é identificar as características dos conceitos repressão e opressão de acordo com os autores apontados anteriormente, formuladas a partir da interpretação dos textos do referencial teórico, a fim de obter não uma definição estática, mas sim, um campo semântico dos termos mais coerente e amplo quanto possível.

Refletir a respeito da repressão requer tomar alguns cuidados para a definição do que estudaremos e para oferecer maior clareza ao leitor. Existem expressões, enunciados nos meios de comunicação que oferecem um significado carregado de emoção e sentimento no uso da palavra repressão. Esclarecemos que esse estudo será permeado pelas proposições dos autores referenciais e não pela semântica da palavra utilizada cotidianamente. Interpretações diversas surgiram – e surgirão – nos noticiários, mas essas não se compõem como nosso objeto de pesquisa. Para, então, conceber o significado de repressão e de opressão precisaremos, primeiramente, identificar a qual campo semântico, ou a quais características e em quais condições o termo foi concebido pelos autores dentro de suas formulações.

Começaremos com o termo opressão. Palavra utilizada com certa frequência nos variados meios de comunicação e no cotidiano popular. De origem latina, suas raízes encontram-se na junção do prefixo *ob* (sânscrito) – que em latim significa acima de, perto de, sobre – mais a palavra *premere* (verbo) / *pressio* (substantivo) – apertar, estreitar, premer, fazer pressão, e ainda “fazer sair apertando” / pressão, peso, cabrestante – donde originou o verbo latino *opprimere*, que por sua vez, significa “Sent. Próprio: 1) Apertar contra, comprimir, fechar apertando, esmagar [...] Daí, em sent. moral: 2) Oprimir, subjugar, aniquilar, destruir, reprimir, acabrunhar [...] ocultar, dissimular” (FARIA, 2003, p. 683).

Percebemos diante dessa explicação, que o termo é diretamente vinculado com expressões de teor negativo. Parece-nos que é utilizado para demonstrar que uma ação ou algo que é ruim, contraditório, é o exercício de uma força sobre outra. O seu prefixo original já nos concede certa demonstração dessa energia, quer dizer, não espontânea, mas proposital e contra a vontade da outra. As palavras vindas do latim também denunciam essa percepção negativa, mesmo as do sentido literal: “apertar contra [...] esmagar” (FARIA, 2003).

Curiosamente o termo repressão também se originou do verbo latino *premere*, na forma *primere* adicionada o prefixo *re*, ficando *reprimere* que significa, segundo Bueno (1967), “Coibição, detenção, refreio, punição” (p. 3478). O seu adjetivo exposto no termo reprimido significa “[...] detido, refreado, *dominado*” (BUENO, 1967, p. 3478, grifo nosso); seu verbo reprimir também se assemelha aos verbos dominar, conter, refrear, nas palavras do mesmo autor “[...] ocultar, isto é, não deixar transparecer um sentimento, uma ideia, uma resolução, sopear, moderar, diminuir o ímpeto de alguma coisa, suspender certas atividades” (BUENO, 1967, p. 3478). Em outra fonte de pesquisa etimológica, a saber, Fontinha [s.d.], o verbo reprimir é considerado sinônimo de oprimir (p. 1525). Podendo ser considerado, portanto, expressões de sentido semelhante, por conta da sua origem bem como da aproximação da definição. Diante disso, usaremos esses termos como sinônimos.

Ao referirem-se ao tema repressão / opressão os escritos de Adorno e também de Freire condizem com essa mesma noção de negatividade que o termo possui. Ao ler as obras dos autores é possível visualizar uma imagem de uma força em desequilíbrio com outra; algo que não está em sincronia, mesmo que isso não esteja explícito.

Podemos dizer que visualizamos a luta, já descrita por Hegel (*apud* KOJÈVE, 2002), pelo reconhecimento do homem pelo homem, por seus pares, que é levado pela sua inquietude para o agir. Ação em favor do reconhecimento sobre si que deseja do outro, de sua comunidade. Por isso, segundo esse autor, os homens se enfrentam até que um admita que o outro venceu e que aquele que foi derrotado se coloque em posição inferior. Conseqüentemente, para ser reconhecido pelo adversário que suprimiu suas forças pelo medo da morte, o fracassado não poderá sair morto da luta, pois sem vida não reconheceria seu oponente, mas sim vivo e consciente da sua derrota em favor da força superior que o venceu. Assim é possível o reconhecimento da sua posição com relação ao vencedor. Para tanto, de acordo com Kojève, é necessário somente “destruir-lhe a autonomia” e por conseqüência, “subjugá-lo” (2002, p. 20) vivo e consciente de seu *status*.

O reconhecimento humano, relatado por Hegel, confere às verdades subjetivas de um grupo a objetividade necessária para ascenderem como verdades absolutas. Sem essa luta, homens não se diferenciariam dos animais que, de acordo com o autor, por sua vez, só detém o desejo da conservação da sua vida. O homem não, além de conservar sua vida ele deseja ser desejado pelo outro, ele almeja pelo

reconhecimento de seu valor e de sua superioridade, ele deseja o desejo do outro. É essa ação em prol do seu desejo humano que o diferencia dos animais, que o torna humano. E, dessa forma, a luta é possível, e por causa das diferentes atitudes dos oponentes, um se curva à grandeza do outro.

Como fizemos notar nos parágrafos anteriores, essa foi uma breve explicação da dialética do senhor e do escravo, descrita por Hegel, da qual são posicionados os dois tipos fundamentais existentes na realidade humana, ou melhor, no convívio social. Diante disso, Kojève ressalta que “[...] a sociedade só é humana [...] sob a condição de implicar um elemento de dominação e um elemento de sujeição, existências autônomas e existências dependentes” (2002, p. 15). Ou seja, um diante do reconhecimento do outro, o escravo colocando-se como tal, reconhece o seu senhor.

Podemos identificar nas considerações da luta pelo reconhecimento, uma aproximação do termo opressão com outros dois termos importantíssimos para tal discussão: a sujeição e a dominação. Abre-se, portanto, a visão de alcance dos termos objeto desse estudo. Parece-nos que a repressão / opressão está diretamente ligada à dominação e a toda violência que a palavra carrega consigo. Se num dado momento Freire nos diz a respeito da “desumanização” (FREIRE, 2011b, p. 40) opressora, e Adorno revela acerca dos processos sociais e psicológicos que levam à barbárie, talvez queiram nos alertar para o fato de que a humanidade, ainda hoje, no seu convívio social, guerrilha. Há disputa – mesmo as que se caracterizam pela forma velada, conservando os traços e as potencialidades da dominação – e com ela, os elementos de violência que são naturalizados pelos humanos.

Em outras palavras, os elementos repressores são tão enraizados na formação geral das gerações que passam a serem vistos de forma natural, no próprio sentido da palavra, apresentam-se como característica original do ser humano, qualidade pertencente à natureza humana, ou seja, espontânea. E é justamente a respeito dessa acepção de repressão / opressão, dominação e violência que Adorno e os outros autores nos convidam a refletir. Como pano de fundo de algumas de suas obras – talvez as principais – a situação política e econômica do contexto, desvelam os significados e consequências da situação repressora.

Antes, porém, parece-nos importante ressaltar algumas características acerca dos movimentos totalitários sabendo que a maioria dos autores que compõem essa dissertação viveu – ou foi obrigado a conviver – em regimes e movimentos totalitários cada um em sua respectiva época e local. Para embasar esse breve comentário, usamos as proposições de Hannah Arendt (1998).

1.3 O estado de totalitarismo

Diversas formas de poder e dominação foram reveladas durante a história da humanidade. Uma delas, em especial para este trabalho e para a discussão acerca da opressão, influenciou as vidas e as obras dos autores Adorno e Freire, a saber, o totalitarismo. No Brasil na forma de Ditadura Militar a qual obrigava pensadores, políticos, jornalistas, escritores, entre tantos outros, ao exílio para fugir da perseguição e da prisão – em muitos casos até mesmo da morte – por parte dos militares. Lembramo-nos de Paulo Freire nessa circunstância. Na Alemanha a onda totalitária já havia atingido uma dimensão inaceitável o que, dentre outras, tomou a forma do nazismo que causou grandes perseguições aos judeus e que, por sua vez, fez com que Adorno buscasse refúgio nos Estados Unidos para não ser levado aos campos de concentração conhecidos dessa época, cujo maior exemplo utilizado nas obras do autor é o de Auschwitz.

De acordo com Arendt⁹ (1998) os homens que compunham a grande massa – no caso da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial – estavam descrentes das organizações político-partidárias e apresentavam-se revoltosos com a situação pós-guerra de desemprego e da altíssima taxa de inflação. Nesse clima de insatisfação e desespero, eles começaram a perder o que a autora chama de “autoconservação” (p. 365), ou seja, o abandono dos cuidados com sua própria existência humana. Essa característica psicológica propicia atitudes violentas e tornou possível, portanto, as atrocidades cometidas contra a vida humana.

A fim de buscarem um novo tipo de organização que pudesse tirar ou amenizar os efeitos maléficos do contexto, esses homens despojaram seus esforços para configurarem um novo ideal coletivo, mesmo que violento e desonesto. E,

⁹ A escolha da autora Hanna Arendt foi estimulada pela aproximação de algumas proposições acerca do totalitarismo com as dos autores dessa pesquisa. No entanto, inúmeras interpretações a respeito do fenômeno da adesão de um povo às autoridades externas são encontradas em outros autores.

assim, para alcançarem esse objetivo tudo parecia permitido, nem mesmo a própria vida estaria a salvo caso se desviassem da meta estabelecida. Há neste momento uma “[...] perda radical do interesse do indivíduo em si mesmo” (p. 366). Começou acontecer a extinção e deportação dos homens contrários à causa do antissemitismo – como mostra no exemplo da Alemanha –, primeiro dos camponeses, depois dos operários e trabalhadores.

De acordo com a autora, as principais características necessárias que favoreciam a possibilidade da instalação de um contexto totalizador estavam, há anos, sendo sedimentadas nas sociedades estudadas por ela, ora pelo manuseio do poder social e político, ora pelas condições de trabalho e vida que os trabalhadores eram obrigados a se submeterem, ora pelos confrontos civis. Com isso, as bases sociais e psicológicas que puderam, mais tarde, abrigar o contexto e os líderes totalitários foram sendo constituídas a partir das condições de desumanização, da retirada do bom senso, de disputa e de luta pela sobrevivência. Com o exemplo de alguns países, Arendt (1998) descreve o crescente desprezo ao humano,

(O regime totalitário encontra ambiente assustadoramente favorável nas áreas de tradicional despotismo oriental como a Índia ou a China, onde existe material humano quase inesgotável para alimentar a máquina de poder e de destruição de homens que é o domínio total, e onde, além disso, o sentimento de superfluidade do homem de massa – um fenômeno inteiramente novo na Europa, resultado do desemprego em massa e do crescimento populacional dos últimos 150 anos – prevalece há séculos nos desprezo pela vida humana.) (p. 361).

A autora explica o quão humano pode ser a atração pelo terrorismo usado como um tipo de método¹⁰ de conquista e coerção pelos movimentos totalitários. A miséria, a frustração e o ressentimento causaram, segundo Arendt (1998), sentimentos propícios para a individualização, para a indiferença e para o desprezo tanto para com os outros como para si mesmo, a “[...] principal característica do homem da massa não é a brutalidade nem a rudeza, mas seu isolamento e a sua falta de relações sociais normais” (p. 367).

Assim, esses chamados “movimentos de massa” (p. 366) não eram queridos apenas pelos homens simples ou os sem grandes posses, segundo Arendt (1998), os intelectuais, os homens cultos ou nobres também estavam envolvidos nesses

¹⁰ Arendt (1998) utiliza o termo terrorismo ora como método, ora como “forma de atividade política”, ora como “uma espécie de filosofia” dos movimentos totalitários (p. 381).

movimentos. O “auto-abandono” (p.366) parecia tão atraente quanto os desejos de liberdade para uns e de riqueza para outros.

Compreendemos, portanto, que as características propícias para haver um estado de totalitarismo parecem ser uma miscelânea de fatos e acontecimentos reais misturados com os variados tipos de sentimentos gerados pelas próprias condições vividas como consequência desses fatos. Assim sendo, a neutralidade e indiferença política; a competitividade e o consumo excessivos que geram apatia e hostilidade para com a vida pública; indivíduos sem representação social e política; indivíduos solitários e atomizados pelo sistema de industrialização crescente; o sentimento de apatia e indiferença; são alguns atributos que estariam representados em diversos movimentos em diversos países do mundo, incluindo o Brasil e a Alemanha.

Estariam, brevemente, descritas as condições políticas, econômicas e psicológicas que contribuem para a vulnerabilidade de um sistema ou ambiente. Esse clima estaria propício para serem iniciadas as ideias opressivas, ideias de poder e dominação ou golpes políticos. Porém, esse modelo diferente de comando precisaria de algumas especificidades para sua realização sistemática no cotidiano dos indivíduos, e também, mas não menos importante, para seu crescimento e manutenção.

Ao referir-se ao contingente Arendt (1998) considera que, primeiramente, precisaria de um número elevado de contingente, ou seja, os adeptos ou executores, os que seriam os agentes das ideias e dos comandos do partido totalitário, por exemplo. Nesse sentido, comenta que em países com baixo número de habitantes o totalitarismo não apresentaria todas as suas faces por conta do perigo do despovoamento ou da baixa de “material humano” disponível para o serviço (p. 361).

A ambientação também é considerada como um elemento muito importante para que o capital humano esteja com a mesma linha de pensamento do comando totalitário central, ou seja, indivíduos dispostos a aderir à causa. Nesse sentido, na Alemanha, por exemplo, o medo do poderio judeu já existente antes mesmo da tentativa de tomada do poder antissemítico. “A ilusão de um domínio mundial judeu já existente constituiu a base da ilusão do futuro domínio mundial alemão” (p. 409). Em outras palavras, toma parte da realidade já existente no ambiente como meio para criar certo presente ou idealizar um futuro mais próspero de acordo com ideais de dominação. É feita a manipulação de parte do clima real misturado com a

mensagem que se quer obter por meio de uma lógica e organização de ideias surpreendente.

Considerando a possibilidade da ambientação, três outras especificidades são congruentes e identificadas com limites tênues de significação de um para outro, a saber, a propaganda, os ideais ideológicos e as mentiras dos líderes. Como Arendt (1998) faz notar, a propaganda é “[...] um instrumento do totalitarismo, possivelmente o mais importante, para enfrentar o mundo não-totalitário” (p. 393). É a veiculação das proposições no ambiente, com toda sua característica de divulgação de massa¹¹ que tornam poderosas e inegáveis as ideias parcialmente verdadeiras e as mentiras totalitárias. Cria-se um clima ideológico que conta com a lógica e com a organização para parecer real e assim é possível a manutenção dos pensamentos dos adeptos compatíveis com o comando totalitário. E, portanto uma das consequências é o distanciamento das massas da realidade. Abre-se a possibilidade da manipulação das consciências.

Aberta essa possibilidade, as chamadas por Arendt (1998), “mentiras ideológicas” (p. 434) consagram o sistema totalitário por serem rodeadas de provas consideradas científicas “[...] que satisfazem certa sede popular de conhecimentos através da ‘demonstração’ da inferioridade dos judeus ou da miséria dos que vivem sob o regime capitalista” (p. 434). Em Munique e em Frankfurt, por exemplo, foram fundados institutos para estudos da questão judaica, como consequência da organização do “anti-semitismo científico” (p. 452) a partir da década de 1930. Eram, portanto, instituições que proclamavam certa cientificidade às ordens e aos ideais totalitários, esses, por sua vez, se tornavam inquestionáveis. Nas palavras de Arendt (1998),

Uma ideologia é bem literalmente o que seu nome indica: é a lógica de uma idéia. [...] As ideologias pretendem conhecer os mistérios de todo o processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas idéias (p.521).

Dessa forma, a coerência ideológica no totalitarismo tem função insubstituível: as massas modernas tendem a acreditar na coerência do sistema ideológico, não se torna importante, portanto, se a realidade é uma invenção ou se não é totalmente real. Os fatos reais já não abarcam tanta respeitabilidade e credibilidade nesse

¹¹ A esse respeito, a discussão será estendida para o capítulo 2 dessa dissertação.

contexto. E a partir do momento que a realidade e o bom senso perdem a validade é que a propaganda se torna ainda mais forte e eficaz.

Outra característica que contribui para a manutenção do estado totalitário é a forma como se apresenta o líder central – no caso do nazismo, a figura de Hitler – para seus comandantes, executores e adeptos e a lealdade desses para com ele. O poder e a influência dessa figura fazem com que seus liderados sintam mais que admiração, uma espécie de “endeusamento” desse homem apesar da distância que se tem dele e da sua privacidade preservada. Nas palavras de Arendt (1998) é assimilada a “[...] convicção de que pode tornar-se infalível qualquer pessoa que comande os instrumentos de violência com os métodos superiores da organização totalitária” (p. 438). A essa figura o poder supremo de decisões e julgamentos, o “[...] Líder monopoliza o direito e a possibilidade de explicação” (p. 425) é o responsável por todas as ordens, é, à vista disso, a única pessoa com autonomia dentro do sistema totalitário.

Logo, a lealdade à figura do líder central é tão apreciada que a autora a chama de “lealdade suicida” (ARENDR, 1998, p. 437) ao analisar historicamente casos em que, até mesmo os comandantes que não seguiram as ordens do poderio central, foram julgados e, por vezes tendo a morte como sentença, não hesitaram ao serem presos e levados para o extermínio até mesmo pelos próprios companheiros.

O líder é figura central e inabalável no totalitarismo. Ele recorre à propaganda para divulgar as constantes mentiras ideológicas a fim de dar logicidade nas suas ordens e criar um ambiente propício para a dominação. Ele concede a estrutura organizacional o seu maior valor, “[...] capacidade de proteger e estabelecer o mundo fictício por meio de constantes mentiras” (ARENDR, 1998, p. 432). Pode-se utilizar de maneiras distintas para a superação do real ao crédulo do inventado, ora os líderes utilizam a propaganda como profecia e criam um contexto coerente com suas proposições, ou seja, eles fazem “[...] com que a realidade se ajuste às mentiras que proclamam” (ARENDR, 1998, p. 399), ora organiza uma falsa realidade para que sejam aplicadas coerentemente as mentiras, “[...] somente num mundo inteiramente sob o seu controle pode o governo totalitário dar realidade prática às suas mentiras e tornar verdadeiras todas as suas profecias” (p. 399).

A esse respeito, acrescentamos duas características importantes, a chamada por Arendt (1998) “hierarquia flutuante” (p. 419) e a rivalidade. Para assegurar que os comandantes escolhidos pelo líder central não percam de vista suas ordens e

para controlar a autenticidade dos comandos, usa-se a frequente troca de posto ou a mudança de autoridade. São os ditos “[...] novos controles para controlar os controladores” (ARENDDT, 1998, p. 422) e servem para que o pensamento radical não se perca. Para tanto, algumas regras para a eleição de dirigentes foram descritas pela autora numa nota de rodapé:

1. Nenhuma unidade é convocada para serviço em seu distrito natal.
2. Toda unidade é transferida após três semanas de serviço.
3. Os membros nunca devem ser enviados às ruas sozinhos, nem devem jamais exhibir em público sua insígnia da Caveira (p. 422).

Com essas normatizações, eram assegurados, então, a impossibilidade de criar vínculos tanto com a localidade como com as pessoas dessa região; que o trabalho em equipe permanecesse impraticável; a impossibilidade da aquisição de experiência no cargo; e que as fugas de conduta pudessem ser visualizadas e denunciadas rapidamente. Ou seja, a rotatividade de líderes, as trocas constantes dos comandos serviam como mais uma forma de regulação da vida dos membros. Sendo assim, não fica alheia a esse contexto a sensação de rivalidade com que se tratavam os comandantes indicados pelo líder central e os órgãos criados. O próprio sentimento de rivalidade instaurado era um aporte para que a confiança ao líder não fosse prejudicada por ninguém.

1.4 O Acúmulo do poder para continuidade do estado de força

Permeando todo esse clima favorável para a instalação de um estado opressivo e totalitário, estão contidos também o desejo de poder e sua possibilidade de existência. Pudemos observar anteriormente que a opressão está diretamente ligada à dominação e essa ao poder sobre territórios, sobre meios de produção, sobre a força de trabalho, sobre a cultura, sobre as consciências. E esse poderio não se contenta, quer ser expandido. A explicação dessa aceção vem a seguir conforme a explicação de Arendt (1998):

“O poder só é capaz de garantir o *status quo* adquirindo mais poder; só pode permanecer estável ampliando constantemente sua autoridade através do processo de acúmulo de poder” (p. 171). Nas palavras de Arendt (1998), o poder ilimitado está então relacionado com o acúmulo ilimitado de propriedade. Surge a necessidade, portanto, de expansão de território, da busca de novas terras, as estrangeiras, de

novos povos para dominar. A importância que a autora concede ao acúmulo de capital está diretamente relacionada com a origem da classe burguesa que a partir dessa acumulação foi motivada para expansão territorial. Ou seja, o poder aquisitivo já não era mais o objetivo único e final, mas o avanço da riqueza e, como consequência, o aumento do poder, “[...] a riqueza tornou-se um processo interminável de se ficar mais rico” (p. 174) e mais poderoso.

Esse poder proveniente do acúmulo de capital e da expansão territorial, contudo, tem contido nele resquícios contraditórios da própria dominação. O melhor exemplo disso é poderio sobre o homem que mesmo tendo que vender sua força de trabalho, seu tempo, num sistema de produção, ou, tendo que se entregar à escravidão nos campos de concentração nazista, por exemplo, ainda assim, esse homem possui sua alma¹², sua essência, ela não é possuída objetivamente pelo dono ou patrão. No entanto, a única forma de possuir também a essência humana, segundo a autora, é a destruição. A morte traria a certeza da posse. Nas palavras de Arendt, a maneira mais radical de possuir é “[...] a destruição, pois só possuímos para sempre e com certeza aquilo que destruímos” (1998, p. 174). Porém se morre o homem, o que será possuído pelo opressor?

Diante dessa contradição, o domínio é arquitetado a partir de formas de morte. Essas providenciarão a possibilidade de dominação do homem por inteiro, e, de acordo com as reflexões de Arendt (1998), são necessários três passos fundamentais. O primeiro deles é a “[...] destruição dos direitos de um homem, a morte da sua pessoa jurídica, é a condição primordial para que seja inteiramente dominado” (p. 502). O segundo passo “[...] decisivo do preparo de cadáveres vivos é matar a pessoa moral do homem” (p. 502). Primeiramente, lhes são tirados os direitos civis, após isso, toda noção de valores humanos e sociais, impossibilitando qualquer tipo de solidariedade até o ponto de nem a própria morte estar nas mãos do homem, como vemos a seguir:

Os campos de concentração, tornando anônima a própria morte e tornando impossível saber se um prisioneiro está vivo ou morto, roubaram da morte o significado de desfecho de uma vida realizada. Em certo sentido, roubaram a própria morte do indivíduo, provando que, doravante, nada – nem a morte – lhe pertencia e que ele não pertencia a ninguém. A morte apenas selava o fato de que ele jamais

¹² Foi observada nas citações a presença do conceito alma cuja discussão conceitual, no momento, torna-se dificultosa. Contudo, ressalta-se a relevância de exploração desse conceito em estudos futuros.

havia existido (ARENDR, 1998, p. 503).

Por fim, o terceiro passo para subjugar definitivamente o homem é destruir a diferença individual: “Morta a individualidade, nada resta senão horríveis marionetes com rostos de homem, todas com o mesmo comportamento [...] todas reagindo com perfeita previsibilidade mesmo quando marcham para a morte” (ARENDR, 1998, p. 506).

A posse de propriedade, de bens e de homens precisa, como vimos, permanecer constante conforme a lógica da acumulação de riqueza, porém, um desagrado é iminente: a morte do homem. Por esse motivo, segundo Arendt (1998), a lógica dessa parte da sociedade, ou seja, uma parte privada de interesses, foi se tornando a própria lógica universal e pública. Considerando a necessidade da lógica burguesa de acumulação se tornar infinita, a finitude do homem teria que ser resolvida, e para tanto, avança para os negócios públicos para que possam, dessa forma, “[...] pedir-lhes empresado aquele tempo infinito necessário à acumulação contínua” (p. 175). Assim sendo, a acumulação se torna eterna porque já não depende da existência de apenas um homem, também conta com suas gerações e com a seguridade da lógica a partir de agora tornada pública e legal.

A esse respeito, Arendt (1998) adverte que a

[...] vida pública assume um aspecto enganador quando aparenta constituir a totalidade dos interesses privados, como se esses interesses pudessem criar uma qualidade nova pelo simples fato de serem somados [os homens] (p. 175, acréscimo nosso).

Apresentam, pois, leis, regulações sociais de interesse privado à universalidade dos homens. As consequências geradas por essa mudança são diversas: políticas, sociais e até mesmo psicológicas. Há, por exemplo, entre outras características, a privação das capacidades naturais humanas de desenvolvimento: “Degrada o indivíduo à condição de peça insignificante na máquina de acumular poder” (ARENDR, 1998, p. 176).

1.5 A origem da naturalização da violência sob o capitalismo

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt responsabiliza a chamada razão instrumental capitalista¹³ pela produção e exteriorização de vários tipos de violência – em muitas situações extremas, na forma de totalitarismos como o fascismo e o nazismo – apresentados na sociedade contemporânea. Na explicação de Adorno e Horkheimer (1985), toda a racionalidade advinda da ciência desenvolvida por Galileu, Bacon, Descartes, tem, desde seu princípio, o objetivo de isentar do homem o medo, seja dos fenômenos naturais até então tidos como incontroláveis, seja da incerteza da sobrevivência neste mundo cujos fenômenos eram até então desconhecidos, e estabelecer uma relação de dominação do homem e não mais da natureza e de forças externas sobre o homem.

Seguindo esta leitura, a busca pelo poder e controle é a premissa de uma das maiores mudanças do pensamento universal que se constituiu como uma das mais importantes bases para o desenvolvimento da civilização ocidental: o pensamento científico originado do esclarecimento da razão sobre a irracionalidade social presente na Idade Média, em que os homens eram divididos pelo seu nascimento e pela sua religiosidade. Daí, o vaticínio de Marcuse (*apud* PUCCL, 1995): todas “[...] as ficções desaparecem diante da verdade, e todas as loucuras se aquietam diante da razão” (p. 20).

As ideias iluministas¹⁴ apontavam para uma tendência de libertação dos antigos paradigmas que aprisionavam, amedrontavam e classificavam os homens irracionalmente e, a partir daí, começa a se buscar como direito da humanidade o uso da razão para que ela alcance a maioria, relatada por Kant (2008). Ou seja, que o homem disponha de tamanha liberdade política e religiosa que o fará ter possibilidades de desenvolver a sabedoria necessária para a vida social justa, feliz e autônoma, e isto como direito de todo indivíduo, sem deixar que as marcas religiosas e familiares o privem desta condição

¹³ É o caráter utilitário da racionalidade, é o predomínio das aptidões técnicas que se sobrepõem sobre a dimensão emancipatória e humana da razão (PRESTES, 1995).

¹⁴ O iluminismo é um conceito que sintetiza um movimento de ideias filosóficas, sociais, políticas e intelectuais manifestado numa variedade de obras distintas que compartilham de um espírito em comum: a gestão da sociedade e da vida do próprio homem pela liberdade do uso de sua razão. Esse movimento intelectual tem na crença da razão as possibilidades de emancipação do homem, promovendo, portanto, uma nova visão e atitudes do indivíduo frente ao universo. Para Kant (2008), o “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 coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]” (p. 63).

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento [*Aufklärung*]. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade (KANT, 2008, p. 69).

O pensamento congruente com a racionalidade Iluminista produzida pela burguesia abarcava dois sentidos: o emancipatório e o instrumental. Na medida em que o homem se tornava conhecedor de sua existência e dos fenômenos naturais, foi possibilitado a ele criar instrumentos e tecnologias que poderiam amenizar os sofrimentos, os medos da vida cotidiana para a construção de uma nova forma de existência humana. Contudo, o fortalecimento da burguesia como uma classe que começava a exercer poderio sobre as demais, prestigiou o caráter instrumental sobre o emancipatório, instaurando assim, um novo ideal de convivência social, enfraquecendo a ideia inicial de que o domínio científico e tecnológico assegurasse uma existência humana esclarecida e justa.

“A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista e seu desenvolvimento [...] o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onipresente” (PUCCI, 1995, p. 23). Com esse formato burguês de pensamento “[...] a razão tecnológica, de instrumento à disposição do homem, se transforma numa investida tirânica contra a natureza e contra o próprio homem” (MERQUIOR, 1969, p.50).

A razão científica e tecnológica que tem por característica desvendar os fenômenos naturais e humanos utilizando procedimentos objetivos, passíveis de descrições, quantificações, com evidências experimentais, modifica o pensamento, as ações e as expectativas sociais. Nota-se que a “[...] drástica mudança na imagem da natureza, de organismo para máquina, teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural” (CAPRA, 1982, p. 56). Inclui-se neste citado “meio ambiente natural” o próprio homem e suas atividades cotidianas, conforme salientam Adorno e Horkheimer (1985), o “[...] que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (p. 20).

Como um dos mais influentes fatores para a mudança de paradigma, o método matemático de Newton¹⁵ (1643-1727) foi assim elaborado para formulação de leis exatas e imutáveis cujas aplicações se fizeram universais. O universo e seus fenômenos são, a partir da ciência de Newton, passíveis de causalidades e determinações, conforme verificamos abaixo:

Tudo o que aconteceu teria tido uma causa definida e dado origem a um efeito definido, e o futuro de qualquer parte do sistema podia – em princípio – ser previsto com absoluta certeza, desde que seu estado, em qualquer momento dado, fosse conhecido em todos os seus detalhes (CAPRA, 1982, p.61).

O impulso da dominação que configurou a relação do homem com a natureza ditou também a relação do homem consigo mesmo, com seu corpo, com o outro. Adorno e Horkheimer (1985) explicam essa transformação acrescentando que a razão foi transformada em ferramenta operacional, o “[...] procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. [...] ele transforma [até] o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (p. 37, acréscimo nosso).

Contrariamente ao duplo objetivo do esclarecimento em sua base inicial, a preponderância da dimensão instrumental da racionalidade começa a exprimir uma recusa à dimensão emancipatória. Assim, deu-se maior importância na operacionalização da razão a serviço da produção material, as “[...] dimensões críticas, chamadas subjetivas, da Razão são abandonadas como pré-conceitos e ideologias” (PUCCI, 1995, p. 24).

A transformação da relação do homem com a natureza advinda do impulso de dominação resultou também na mudança da relação dele com seu corpo, com seu trabalho, com o outro. Assim sendo, observamos na história da humanidade a promoção da ideia da desunião do corpo com a alma – influenciada também pelo

¹⁵ Segundo Capra (1982), na “[...] mecânica newtoniana, todos os fenômenos físicos estão reduzidos ao movimento de partículas materiais, causado por sua atração mútua, ou seja, pela força da gravidade. O efeito dessa força sobre outra partícula ou qualquer outro objeto material é descrito matematicamente pelas equações do movimento enunciadas por Newton, as quais formam a base da mecânica clássica. Foram estabelecidas leis fixas de acordo com as quais os objetos materiais se moviam, e acreditava-se que eles explicassem todas as mudanças observadas no mundo físico. Na concepção newtoniana, Deus criou, no princípio, as partículas materiais, as forças entre elas e as leis fundamentais do movimento. Todo o universo foi posto em movimento desse modo e continuou funcionando, desde então, como uma máquina, governado por leis imutáveis. A concepção mecanicista da natureza está, pois, intimamente relacionada com um rigoroso determinismo, em que a gigantesca máquina cósmica é completamente causal e determinada” (p. 61).

cristianismo – associando o primeiro com o mal, hostil à salvação e o segundo considerado como superior, como bem divino.

Podemos, com isso, entender que a separação do corpo explorado e espírito, somada à divisão do trabalho humano tiveram efeito na hierarquização tanto dos homens quanto da posição de trabalho deles. Adorno e Horkheimer (1985) relataram que a partir dessa modificação, havia “[...] duas raças na natureza: os superiores e os inferiores” e acrescentam que o “[...] corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem” (p. 216). Criou-se assim uma justificativa transcendente para a dominação: os superiores, por assim serem, têm como conquista o poder e a permissão de dominar outros homens e seu trabalho, posto que, estes são inferiores religiosa e intelectualmente. Dessa maneira, as antigas formas de servidão, após o surgimento do comércio e da indústria, deram lugar à mecanização, à coisificação dos corpos dominados, dando origem a novas configurações de escravidão.

A concepção positivista burguesa perpassa os séculos e se transforma em alicerce para as pesquisas científicas em todas as áreas do conhecimento, de tal modo que os “[...] pensadores do século XVIII levaram esse programa ainda mais longe, aplicando os princípios da mecânica newtoniana às ciências da natureza e da sociedade humanas” (CAPRA, 1982, p. 63).

Esta “[...] crença na abordagem racional dos problemas humanos” (CAPRA, 1982, p. 63) causou forte influência em diversas áreas, tais como, a psicologia, a filosofia política, a sociologia, e teve ascendência na forma de organização do trabalho, da escola, do pensamento econômico e político, com ideais favoráveis ao individualismo, à propriedade privada, ao livre mercado, a representação governamental.

Todas essas mudanças nas condições sociais e econômicas da sociedade capitalista promovem grande influência sobre os indivíduos afetando seu comportamento a fim de ajustarem-se aos novos meios de vida e sobrevivência. Os efeitos dos fatores sociais sobre as pessoas acabam por afetar, assim, sua estrutura, o desenvolvimento e o tipo de sua personalidade. Tomamos como exemplo a mudança histórica do comportamento dos pais com relação aos filhos perante as mudanças das exigências de formação do homem nos novos contextos

da formação social capitalista; a transformação histórica do mundo do trabalho com a acentuação da separação de tarefas e sua especialização.

A naturalização dos pensamentos e ideais congruentes com a concepção positivista de ciência, de homem e de sociedade na cultura humana fez com que a desejada garantia de sobrevivência, de liberdade e de poder promovidas pela extinção do medo, pela possibilidade de dominação, e a desejada garantia do esclarecimento intelectual fossem, de vez por todas, aparentemente conquistados. É assim que do “[...] medo o homem presume estar livre quando não há mais nada de desconhecido” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 29). Porém, as consequências deste tipo de pensamento não chegam ao objetivo anunciado, de tal sorte que o “[...] entrelaçamento inseparável entre a racionalidade para dominar a natureza e os resultados contraditórios desse processo, [esclarecem] como o próprio domínio da natureza tornou-se nova forma de dominação do homem” (VILELA, 2007, p. 230, acréscimo nosso). Ou seja, a sociedade mecanizou-se e começou a enxergar seus membros como peças, cada homem tornou-se também um reflexo da sociedade mecanizada, dessa mesma maneira a produção confundiu-se com a própria vida do homem que fica privado de sua totalidade.

Apesar das contradições advindas da racionalização, foi priorizado esse ideal racionalista na formação do homem moderno e, para tal empreendimento, a absorção dessa cultura pelos indivíduos se fez necessária. Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer denunciaram, então, os mecanismos dessa incorporação do pensamento moderno nos indivíduos, conforme comenta Vilela (2007), neste livro,

[...] encontram-se uma análise e uma reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação na sociedade, desvelando o processo de alienação, conseqüente do processo de dominação cultural operado pelos aparelhos produtores e reprodutores da cultura de massa (p. 230).

Assim, mediados pela forma capitalista de organização do trabalho, os homens tomam como “natural” os modelos que a sociedade capitalista requer, incluindo as características desse processo nas quais se encaixa, por exemplo, a homogeneização dos costumes e dos anseios particulares, valorizando a

uniformidade da natureza humana. Essa “heteronomia¹⁶”, denunciada pelos autores, promove “[...] a perda e a destruição do processo de individuação”, ou seja, “[...] o resultado [dela] é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação” (VILELA, 2007, p. 231, acréscimo nosso). Seguindo essa discussão, Arantes (2010) afirma,

[...] tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica. Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas (p. 5).

São assim sufocadas as capacidades criativas autônomas dos sujeitos, revertendo a esperança intelectual, anunciada pelo iluminismo, na possibilidade de dominação, e esta desencadeia, nas palavras de Adorno, uma “[...] autodestruição do esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13) promovida pelas organizações e instituições da sociedade – incluindo a escola.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), várias foram as consequências compreendidas, tanto objetiva como subjetivamente, dessa “coisificação” do trabalho e do homem. O conhecimento esclarecido é transformado em ideologia¹⁷; a reflexão é substituída pelo “[...] pensamento cegamente pragmatizado” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13); a liberdade de expressão é conduzida por um tipo de censura sutil realizada por diversas instâncias; a manufatura divide o trabalho total de feitura dos bens em diversos setores; os trabalhadores individualizados não enxergam mais as mercadorias como frutos do seu trabalho, mas do maquinário; a

¹⁶ Adorno (1995) refere-se a esse conceito desta forma: em “[...] relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. [...] Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado” (p. 141). Explica, ainda, no texto Educação após Auschwitz (in: ADORNO, 1986), que heteronomia significa “[...] uma dependência de preceitos, de normas que fogem à racionalidade do indivíduo” (p. 37).

¹⁷ A ideologia para Adorno “[...] não se reduz a um sistema de idéias ou representações culturais, não é uma característica de tal ou qual modalidade de consciência social, mas é *um processo responsável pela própria formação da consciência social*” (grifo nosso); este termo significa ainda “[...] aparência socialmente necessária” que aparece como algo natural quando não o é; “[...] na linguagem de Adorno a ideologia apresenta os dados da experiência social como *imediatos*, como dados sem mais, quando na realidade são *mediados* por um processo que os produziu” (grifo nosso); em outras palavras, “[...] é o processo que assegura o primado do geral abstrato e formal sobre o particular concreto e substantivo, da identidade sobre a diferença”; ela, portanto, produz uma “falsa experiência social”. COHN, Gabriel. Introdução: Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: ADORNO (1986).

força de trabalho é reduzida a uma extensão da máquina; a convivência humana se transforma em competição.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Assim, “[...] o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 14), juntamente com os conceitos de homem e sociedade e com as formas de organização que acredita ser verdadeiras e justas.

Mas podemos nos perguntar: como fazer valer esses ideais na sociedade? Como legitimar essa forma de pensamento? Para responder a essas questões Adorno revela que a combinação da produção e das formas de controle social que emergem também da mídia, do cinema, da comunicação e divulgação em geral, fazem produzir uma homogeneização das consciências e das identidades, neutralizando as possibilidades de reflexão individual ao ajustar os indivíduos ao funcionamento do sistema. Adorno chama a disseminação, em diversos formatos, desses ideais, de Indústria Cultural¹⁸. E acrescenta ainda que esse mecanismo teve como grande disseminador a chamada “cultura de massa”.

A Indústria Cultural, portanto, também foi alvo das reflexões de Adorno pela influência que exerce na sociedade e na formação dos indivíduos. Este autor observa, por exemplo, que

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas místicas superadas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47).

¹⁸ A Indústria Cultural também é denominada como a exploração “[...] sistemática e programada de bens considerados culturais” com fins exclusivamente comerciais (ARANTES, 2010, p. 5). Encontramos em Adorno (1986) a seguinte definição: a Indústria Cultural “[...] é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores” (p. 92), e estes são caracterizados como o objeto dessa Indústria, ela forma a consciência dos seus consumidores a serviço do “processo de circulação do capital” (p. 94), assim, ela “[...] reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (p. 98). Adorno acrescenta ainda que, o termo indústria diz respeito à “[...] estandardização e à racionalização das técnicas de distribuição, mas não se refere estritamente ao processo de produção” (p. 94).

Ou seja, a Indústria Cultural se transformou num “instrumento de controle social”. Ao promover uma falsa consciência e, por consequência, incentivar esse desejo inatingível de acabar com o medo, os homens tornam-se suscetíveis à alienação daquilo que acreditam ser o dominador. Nos termos de Adorno e Horkheimer (1985), o “[...] preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (p. 24), tornando-se passíveis, portanto, de sofrerem diversos tipos de dominação humana e social. Dessa forma, “[...] a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante” (ADORNO e HORKHEIMER, p. 38).

A dominação confere maior consistência e força ao todo social no qual se estabelece. A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo como o universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Na lógica do conhecimento por vezes falseado ou particularizado e impregnado na cultura e na formação dos indivíduos, o que mais chamou a atenção dos autores foi a capacidade humana da promoção de guerras e genocídios contra sua própria espécie, seja por motivos ideológicos de hierarquização de raças, seja por objetivos econômicos, políticos ou de dominação territoriais. São produzidos, ao longo dos séculos, mecanismos de destruição social e dominação humana como se fossem naturais ao homem.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Os paradigmas acerca das obrigações, aspirações coletivas e individuais e das necessidades dos homens foram profundamente alterados pelo rumo do desenvolvimento econômico, cujas modificações, afetando a forma de organização

do trabalho, tais como a divisão e especialização do trabalho; o controle corpóreo do trabalhador; as recompensas pela maior produção; a exigência de altas qualidades na confecção, entre outras, tornaram possível a subjugação dos homens por meio do seu próprio ambiente de trabalho e também pela influência externa a ele.

As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure* (ADORNO e HORKHEIMER, p. 40).

Essa forma de dominação dos corpos e das mentes dos indivíduos é reconhecida como a base violenta que motiva, consciente ou inconscientemente, os homens a reproduzirem essa mesma violência pela formação social, intelectual, profissional e cultural nas gerações. A hierarquia de raças e valores, a brutalidade, a hegemonia de certos grupos, a desigualdade gerada pelo anseio do “igual idealizado”, as condições arbitrárias de sobrevivência na sociedade, o medo da inadequação e do fracasso social ou pessoal são algumas porções das consequências do pensamento industrial moderno.

Desta forma, segundo a Teoria Crítica, a violência é uma das condições base para a manutenção e conservação da sociedade cujo modelo de produção é o capitalista, considerando que é por meio dela que são formados os indivíduos, em outras palavras, a violência se torna um dos maiores e mais eficazes mecanismos de socialização, desde a adequação social e cultural arbitrária transmitida pela família num primeiro momento, até a formação intelectual e corpórea fornecidas pelas outras instituições da sociedade, tais como o trabalho e a escola. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Com base nesta proposição, por exemplo, Adorno e uma equipe de pesquisadores investigaram, na década de 1950, “[...] o surgimento de uma espécie ‘antropológica’, que podemos chamar de *homem autoritário*” (ADORNO, 2010, p. 1, grifo nosso). Este novo humano é identificado por possuir um caráter com características conflitantes, tais como denominam a seguir,

Ele é ao mesmo tempo esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser um individualista e sempre temeroso de não ser igual aos outros, ciumento de sua independência e inclinado a se submeter

cegamente ao poder e à autoridade (ADORNO, 2010, p.1).

Fizeram, portanto, estudos psicossociais para a identificação e compreensão do “[...] tipo de personalidade suscetível de adesão a movimentos de direita, nomeadamente o fascismo” (Cohn *apud* ADORNO, 1986, p. 16). Assim, os pesquisadores tentaram entender este “homem autoritário” e suas condições de desenvolvimento e diferenciaram quais identidades teriam maior aceitação e adesão aos movimentos fascistas, tais personalidades estariam em contradição ao modelo democrático de homem¹⁹.

Podemos, assim, entender que a violência é, portanto, culturalmente internalizada, de diversas maneiras pelos indivíduos, as normas sociais vigentes e a ideologia hegemônica dos bens e valores hierarquizados advindos da lógica da ciência, conforme vimos no início desta discussão, e esta, quanto mais complexa se apresentar para a adequação dos indivíduos sociais, mais precárias ficarão as condições de experiências subjetivas e humanas. Experiências estas citadas até mesmo nos momentos de lazer, fora do local de trabalho, mas que continuam com os objetivos de adaptação das consciências. Segundo Adorno e Horkheimer (1985),

[...] a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (p. 128).

Desta forma, o trabalho e o lazer são caracterizados por produzirem situações em que a reflexão não é necessária. À mídia bastam os espectadores – a passividade –; ao trabalho basta a mecanização ou as operações padronizadas, de maneira que toda “[...] ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Outra característica da manifestação da violência social sob o capitalismo é que sua lógica, adquirida pela formação do humano, é por ele atribuída, inconscientemente, ao outro (ao “não eu”). O outro passa a ser reconhecido como estranho e se torna uma espécie de seu “inimigo”, a ele é cabido a insatisfação e a incapacidade de felicidade e realizações, por este motivo, são geradas no indivíduo atitudes agressivas contra o “próximo” em forma de preconceitos, atitudes de

¹⁹ Tal pesquisa não objetivou caracterizar qual indivíduo seria, e qual não seria fascista, mas qual tipo de personalidade teria maior potencial para adesão às ideias fascistas.

destruição das coisas e pessoas que incomodam, e são formados estereótipos, modelos ideais, etc. Contudo, segundo Adorno e Horkheimer (1985) o opressor violento e a vítima estão numa mesma situação de alienação:

Se um mal tão profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificativa no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo, ainda que seja tão bem-intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto (p. 159).

É, por conseguinte, em busca da humanização esquecida, da empatia pelos que sofrem os vários tipos de violências que se apresentam contra o homem, é contra a barbárie que Adorno e os estudiosos da Escola de Frankfurt propõem uma nova teoria.

O fato é que aqueles que sofrem mais ferozmente a pressão social freqüentemente podem tender a transferir essa pressão para outros, que vistos como inimigos imaginários se tornam vítimas. Pode-se perceber então, que não é o preconceito, a barbárie por si própria, esta violência irracional, que desfigura a ordem social, ao contrário, é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los (ANTUNES e ZUIN, 2008, p.38)

Merquior (1969) indica como exemplo, que a “[...] experiência do nazismo demonstra quanto a razão pode ser inútil diante das forças da barbárie” (p. 50). Reiterando o que diz Arendt (1998) na discussão anterior. Ou seja, existe a possibilidade de um estado totalitário, seja qual for o seu grau e a maneira como se apresenta, mesmo depois da iluminação do homem e da consciência do uso da razão.

Por conta disso, para ser contrária à frieza humana que foi se estabelecendo durante o desenvolvimento das civilizações, para desmistificar a origem da violência e do uso da ideologia para dominação dos corpos e das mentes, transformando atributos advindos do modelo social de mercado às características humanas tidas como inatas a ele, é que os estudos frankfurtianos são justificados e caminham em busca de uma consciência emancipatória na formação dos indivíduos na qual se

concentra a libertação da violência – inumana – e do medo que faz os humanos se destruírem.

1.6 As raízes da cultura opressora no Brasil segundo Paulo Freire²⁰

Paulo Freire, em 1959, escreve a intitulada *Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco*. Em 2001, os fundadores e diretores do Instituto Paulo Freire baseados nessa Tese, publicam *Educação e atualidade brasileira*²¹. É nessa obra, organizada por José Eustáquio Romão, que nos baseamos para compreender as origens mais recentes do estado de opressão no Brasil.

Freire (2003) reflete a respeito da forma e dos objetivos dos portugueses quando chegam às terras do Brasil. Segundo ele, os objetivos eram exclusivamente comerciais e a maneira pela qual nossos “descobridores” alcançariam suas metas era a exploração dos recursos naturais existentes aqui. Inexistia, portanto, ambições civilizatórias. Dessa maneira, a integração com os antigos moradores da terra era evitada e talvez, a partir dessa concepção, podemos pensar que de certa maneira, começa a ser instalado um tipo de preconceito no imaginário coletivo, ou um sentimento de aversão e medo para com os nativos, os diferentes dos europeus, dos quais os agora senhores das terras desejavam ficar protegidos.

É evidente que já é referido, nesse momento histórico, a posse das terras, a dominação dos recursos e dos trabalhadores, bem como o fruto do trabalho e seu rendimento. Ou seja, uma forma de dominação foi sendo constituída nesse momento através do objetivo comercial dos portugueses com relação a terras descobertas. E, como vimos nas discussões anteriores, em um ambiente com características opressoras, consequências surgem de acordo com o clima estabelecido. Nesse caso, segundo Freire (2003), uma delas, em especial, é o “mutismo brasileiro”

²⁰ Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife. Foi um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX. Por conta da Ditadura Militar instaurada no Brasil, exilou-se em 1964 para Bolívia e depois para o Chile. Em 1969 transferiu-se para os Estados Unidos. Foi criador de inúmeras iniciativas na área da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos contribuindo com seu método inovador de alfabetização de adultos no Brasil e em diversos países. Teve, dentre outros cargos brasileiros, o de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização designado pelo MEC. Em 1979 retornou para o Brasil pela primeira vez após seu exílio e em 1980 volta a morar no país. Em 1986 recebeu o prêmio Unesco da Educação para a paz. Morreu em 02 de maio de 1997 em São Paulo.

²¹ A utilizada para esse estudo foi a obra do ano de 2003, terceira edição.

Entendemos por mutismo brasileiro a posição meramente espectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição espectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimento de turbulência. Cessados os momentos de turbulência, a constante, mais uma vez, era o mutismo, o alheamento à vida pública (p. 64).

Esse conceito freireano nos diz acerca de uma ausência de diálogo e de interação entre os homens, da não existência de convivências comunitárias com experiências de colaboração e cooperação. Remete-nos, pois, a submissão do homem sobre o homem, ou seja, a opressão. “Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre” (FREIRE, 2003, p. 70).

Seguindo o raciocínio do autor, mesmo depois que os primeiros povoados foram sendo criados, a principal forma dessa constituição era a autoritária. A convivência urbana era forçada, na maioria dos casos. Apareceram, então, os chamados por Freire (2003), “[...] núcleos urbanos verticalmente criados” (p. 67). Os donos de propriedades organizavam seus trabalhadores – escravos ou não – conforme suas necessidades comerciais. Esse período reconhecido como o que favoreceu o desenvolvimento do “mandonismo” (FREIRE, 2003, p. 64) foi identificado pela quase total inexistência comunitária, pela submissão, exploração, escravidão, ameaças, imposições, pressão e pelo poder exercido dos que possuíam terras. “Sempre o homem esmagado pelo poder” (FREIRE, 2003, p. 69).

Resumidamente, nas palavras de Freyre (*apud* FREIRE, 2003, p. 66, nota de rodapé), “Foi então o Brasil uma sociedade quase sem outras formas ou expressões de *status* de homem ou família senão as extremas: senhor e escravo”. Conceitos hegelianos já expostos nesse trabalho de acordo com a explicação de Kojève (2002) que faz a diferenciação do homem senhor e do homem escravo, advinda da ação deles na luta pelo reconhecimento de um pelo outro. Portanto, mesmo diante do surgimento e crescimento dos centros urbanos e do nascimento de várias instituições com a chegada de Dom João VI, em 1808, o poder era transferido, mas nunca extinguido. Passava, pois, do senhor das terras e dos escravos para a realeza, para os chefes das capitanias, para os donos dos meios de produção quando industrializado o país, para os políticos. Até nossa cultura foi marcada pelo processo de “europeização” que abafava as manifestações culturais regionalistas. As demonstrações da cultura popular eram substituídas, forçosamente, pela “[...]”

atitude de alienação cultural, característica da inautenticidade dos povos colonizados” (p. 74).

Todo esse clima instaurado no Brasil por seus colonizadores propiciou, principalmente depois da República, o assistencialismo. Alheios das discussões e das formas de participação, os brasileiros ficavam à margem dos direcionamentos sociais, políticos, trabalhistas que seus representantes promulgavam para o país. Comandavam – ainda comandam de certa forma – suas vidas a partir do poder pronunciado pelo cargo de comando ou pelo poderio do mercado. Freire (2003) observa, ainda, que essas especificidades da nossa colonização foram a causa da nossa “inexperiência democrática” (p. 77), da impossibilidade da “dialogação”, da complacência com a autoridade externa, enfim, da possibilidade da opressão.

Percebemos a partir da leitura que fizemos de Freire (2003) que diversas palavras utilizadas por ele remetem ao significado da origem dos vocábulos opressão/repressão descrito nas primeiras páginas desse trabalho. Alguns exemplos são imprescindíveis para reiterar o campo de significações desse termo: o “mutismo”, como a impossibilidade do falar / dialogar; a palavra “espectante”, de espectador passivo; “alheamento”; “alienação”; “pressão”; “esmagamento”; “poder vertical”; “mandonismo”; “assistencialismo”; entre outros.

Como faz notar, não poderia ser diferente a uma sociedade com nuances autoritárias apresentar a escolarização do povo com equivalente perfil. Além das características da colonização brasileira, de acordo com Scocuglia (1999) “[...] pressupostos iluministas permearam os ideais educacionais e pedagógicos brasileiros desde os anos 1920 / 1930” (p. 117, nota de rodapé), esses ideais não seriam maléficos para o próprio povo se fossem inteiramente suscitados. Conforme vimos anteriormente, as dimensões emancipatória e instrumental eram os objetivos de uma educação com princípios iluministas, o uso da razão para que o homem se apresente livre da necessidade de qualquer tutela e a sua instrumentalização para que continue dominando a natureza e para o exercício de seu trabalho. Porém, considera Adorno (1985), esses objetivos foram parcializados. A finalidade instrumental sobrepôs a emancipatória a partir da ascensão da burguesia. Essa apropriação parcializada da cultura, transmitida pela educação, se transformará, conforme veremos no próximo capítulo, em semiformação segundo Adorno, e em educação bancária, de acordo Freire.

Apesar das raízes da cultura opressora/repressora estarem apontadas por Freire nos primeiros séculos de colonização do Brasil, vimos a continuidade dessa relação de poder e submissão se estender historicamente na cultura brasileira²². Os espaços de desenvolvimento e de relações humanas precedentes à escola são contaminados com a cultura opressiva. Continua havendo as situações de subserviência que facilitam o aprofundamento de ambientes e relações ainda repressivas. A ampliação da exploração, das medidas sociais repressivas e dos mecanismos de controle não foi interrompida nem com o avanço tecnológico.

A educação formal, por sua vez, foi contaminada pela cultura repressora que resultou num relacionamento narrativo do professor com os alunos, ou seja, pela oralização de uma realidade estática que deveria, nesse sentido, ser absorvida pelo estudante passivamente. Ao referir-se a tal assunto, Paulo Freire (2011) diz que, nessa situação, a palavra

[...] se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora (p. 80).

A palavra ensinada já não carrega essa força de mudança, não traduz reflexão bem como não a proporciona. As consequências da falta de oportunidade para o pensamento autônomo na escola coincidem com as que continuam proporcionando desumanização no ato de educar, tais como, a enorme valorização da memorização, das palavras repetidas; as separações dos conteúdos em disciplinas; a hierarquização deles; a competição; a adaptação; a estimulação da ingenuidade; a negação do diálogo, entre outras. Nas palavras de Freire (2011), “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 80). E, acrescenta que essa transformação do saber em “doação” de conteúdos dos que o possuem para aqueles que não, é também uma especificidade da cultura de opressão revisitando o espaço escolar. “Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (p. 88). Ou seja, a instituição escolar pode também contribuir para a manutenção da cultura repressiva.

²² Cultura repressiva explicitada também em outros países da América Latina que tem como exemplos as disputas por terras e o genocídios dos índios latino-americanos.

No caso, a educação bancária anunciada por Freire é uma articulação generosa para a conservação dessa cultura. A educação se torna, nesse caso, prática da dominação, força que desumaniza, inibindo a reflexão, a criatividade, a transformação.

“A cultura tornou-se ideológica não só como supassumo das manifestações subjetivamente acalentadas do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em máscara mortuária”

Adorno

“Humanização [...] Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão”

Paulo Freire

“O homem como criador de coisas – daí a figura mitológica de Prometeu – é de tal forma relegado à sombra por suas criações, que se envergonha e começa a assemelhar-se a seus próprios produtos: viver de acordo com o relógio, trabalhar no ritmo das máquinas, ligar e desligar suas funções vitais”

Christoph Türcke

2 A DOMINAÇÃO CULTURAL DAS MASSAS E A EDUCAÇÃO

Na discussão anterior, ressaltamos o que é opressão a partir do significado e origem da própria palavra que se assemelha ao termo repressão; apontamos quais outros termos que, juntamente com opressão, formam um campo semântico de imprescindível importância a considerar para o estudo das características opressivas; expusemos, diante disso, as características mais gerais de um período de dominação, na Alemanha, com o nazismo – exemplo mais usado por Arendt (1998) – no Brasil, com a Ditadura Militar. Isentos da pretensão de igualar todas as especificidades de cada período, destacamos os realces, as nuances da dominação presentes nessas parcelas do tempo histórico, resguardando as devidas proporções de cada contexto. Desejamos mostrar os traços de valores totalitários mais gerais, demonstrados na Alemanha e reconhecidos também no Brasil. E, por último, refletimos brevemente acerca da naturalização da violência e do poder dentro do contexto brasileiro para a continuidade do estado de força.

Sendo assim, entendemos que se faz necessária, para este capítulo, uma reflexão centrada no tipo de educação, denunciada por Adorno e Freire, como consequência do estado de opressão. Consideraremos os principais elementos opressivos contidos nas discussões dos autores, os explícitos e os implícitos. Mencionaremos, também, alguns elementos opressivos referidos a partir da nossa experiência como profissional da educação básica, na busca da compreensão da importância da ação pedagógica. Para empreender essa discussão, usaremos, principalmente, os conceitos de semicultura e semiformação de Theodoro Adorno.

2.1 A educação formal como possível reprodutora da semiformação

A escola, entendida como uma das instituições socializadoras presentes na sociedade, vive uma contradição: reitera as situações sociais externas a ela, colaborando para adequar os indivíduos aos anseios sociais, fortalecendo as divisões existentes e os princípios vigentes de competição, e também, por outro lado, tenta se organizar para que as condições reais de existência do homem sejam esclarecidas a ele e pensadas a partir de uma ótica diferente, contrária a da dominação.

Neste sentido, a escola não pode ser apresentada como algo alheio à sociedade na qual está inserida. Desde a abertura popular do acesso à escola, seus objetivos se misturavam entre alfabetizar o homem inserindo-o assim aos benefícios civis, formar o homem para o trabalho, criar uma cultura homogênea, erradicar doenças, entre outras tantas metas definidas a cada época e a cada necessidade social. Desta forma, não há como negar que os interesses políticos e econômicos sempre permearam os interesses de existência desta instituição, inclusive injetando investimentos nacionais e internacionais para a garantia do alcance desses. Assim sendo, a escola sofre influências diretas do modo de organização da sociedade, do modo de organização do trabalho, das expectativas sociais que lhe são impostas.

Adorno, em suas reflexões acerca do processo de civilização dos indivíduos revela que, a cultura derivada de processos violentos para a manutenção e conservação da sociedade capitalista, tais como, a exclusão, competição, subordinação à hierarquização social, entre outros, utilizados como mecanismos de socialização, só poderá oferecer aos indivíduos uma formação parcializada, de acordo com os ideais hegemônicos. Formação, nas palavras de Adorno (1996), “[...] nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 389). Porém a cultura atual convertida em valor, nos termos do capital, não é caracterizada como uma cultura humana natural, mas como uma semicultura. Esta, por sua vez, promove a semiformação que “[...] é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, que “[...] adultera também a vida sensorial” (p. 400). Ainda, nos termos desse autor,

[...] a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdas imagens e formas através da semiformação (p. 399).

Para Maar (2003), “[...] a formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação *determinada em sua forma* pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção” (p. 469, grifos do autor).

Portanto, essa formação ofertada dentro desse cenário cultural, segundo Adorno (1996), nem poderia ser chamada de formação, e sim, entendida como uma semiformação, ou seja, a conservação da forma dominante da consciência vigente na sociedade, e ainda, “[...] a decadência dos processos formadores da cultura em sua caricatura unidimensionalizada” (BUENO, 2007, p. 302). Nas palavras de Pucci (1995),

A classe dominante negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe propiciou a semiformação. O resultado disso não foi a não-cultura, mas a semiformação cultural, a atrofia da consciência e da liberdade (p. 42).

A cultura se transforma em um valor cujos conteúdos apresentam caráter de mercadoria. Conforme orientam Antunes e Zuin (2008), essa semiformação

[...] substitui a verdadeira formação, impedindo-a ou ao menos dificultando sua possibilidade de existência. Sua característica marcante é a perda do momento emancipador da reflexão, desenvolvendo-se no âmbito da conservação do existente por meio de esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito para interpretar a realidade (p. 40, nota de rodapé).

O contexto dessa semiformação é o contexto da Indústria Cultural, no qual os homens estão “[...] culturalmente submetido[s] e incapaz[es] de realizar-se como indivíduo” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 37, acréscimos nossos). Esses autores acrescentam, ainda, que “[...] é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 38). A maior consequência da semiformação cultural é a decadência da consciência e da liberdade, conforme alerta Adorno (1986):

A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério a proporção de seu papel incontestado, significa levá-la criticamente a sério, e não se curvar diante de seu monopólio. [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (p. 96- 97).

A Indústria Cultural concentra as formas de comunicação social para um único objetivo – formar a consciência de seus consumidores para integrá-los aos padrões comerciais. Segundo Adorno, essa crítica desvela a falsa face democrática

dos meios de comunicação de massa, demonstrando que ao invés de democráticos, são propulsores de um modelo cultural para os homens. Estes são também parte do engenho da naturalização de valores unificados da legitimação do estado de dominação e de subordinação. Os meios de comunicação de massa são responsáveis, por assim dizer, pela “[...] disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114). Ao mesmo tempo em que pretende atender as necessidades dos consumidores, a Indústria Cultural forma um “[...] círculo da manipulação e da necessidade retroativa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114), de tal maneira que o “[...] mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118).

Com o objetivo de controlar a consciência individual, esta homogeneização dos costumes, dos gostos e dos valores, e esta harmonização da linguagem, da arte, da música, dos objetos de consumo, moldam a orientação popular para a adequação à produção, ocorrendo então que a sociedade abre-se para mecanismos de seleção, de classificação, hierarquização, modificando a própria necessidade popular em uma ilusão. A semiformação, portanto, contribui para a reprodução da decadência intelectual e para a manutenção da barbárie social.

O poderio da Indústria Cultural sobre os desejos e prazeres humanos, sobre o consumo, sobre a expectativa da aceitação social, sobre os prazeres que, por vezes, transformam-se em vícios, – como o caso do uso da *internet*, jogos, interação digital, etc. – sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas, proporciona um processo de educação e “formação do eu” danificadas, frágeis, que legitimam a violência.

Adorno nos ensina, segundo sua teoria de formação da identidade pessoal que, nos conflitos internos originados pela cultura e pela formação que recebemos, tentamos, inconscientemente, promover um certo equilíbrio entre os anseios individuais e as exortações sociais – nomeado por Adorno e Horkheimer (1985) de “reconciliação forçada” –, ao passo que este movimento se realiza, são naturalizados conflitos, desordens e revoltas geradas pela forma agressiva dessa moldação humana. Dessa forma,

[...] os fatores individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade neste ambiente, e os culturais, além de se referirem à sociedade que limita o desenvolvimento em uma direção específica,

também se referem às condições objetivas da incidência dessa violência de uma pessoa para com a outra (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 36).

Conforme vimos anteriormente, a cultura está diretamente ligada à formação, logo, uma cultura da dominação que tem como principal adjetivo a violência, expressada de diversas formas para a socialização dos indivíduos, aparecerá também, certamente, na formação escolar dos homens, pois é este um dos meios fundamentais para formar os indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O conceito de “educação pela dureza”, promulgado por Adorno (*apud* ZUIN, 2006) no auge da intitulada revolução técnico-científica dos anos de 1960, é produto de seus estudos acerca da relação das “[...] vidas tecnificadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização” (ZUIN, 2006, p. 74). Nos termos de Crochik (2008),

Além de propenso ao autoritarismo, o homem contemporâneo é dotado de frieza, quase não é mais capaz de identificação, de amar o outro, de ter experiências. Essas características são atribuídas pelo autor também à fragilidade da formação do eu, devida, por sua vez, quer à organização racional da sociedade que pode prescindir do pensamento individual, quer à ameaça existente de ser deixado de lado, caso não se siga o que todos seguem (p. 303).

A crítica é realizada nestes termos: a prática educacional deveria objetivar uma consciência verdadeira, ampla, quando na verdade auxilia para a conservação do cenário atual cuja formação promove uma consciência parcializada do real, coerente com a lógica da conservação da dominação. Deste modo, “[...] a crise da Educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). A partir dessas considerações, é reiterado, portanto, que sob “[...] a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 406), presente, também, na instituição educacional, quando “[...] o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalecendo a ideologia e [promovendo] uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390, acréscimos nossos).

Podemos, assim, entender que a própria formação escolar ao impossibilitar a consciência da realidade, da verdadeira condição de existência do homem, não se

materializa efetivamente por não contemplar suas características genuínas, tais como as que observamos abaixo:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 397).

Em face destas afirmações a respeito da formação humana, algumas questões surgem no âmbito da escola: quais os desafios que precisamos enfrentar frente à naturalização da violência inerente à formação? Quais os fatores que promovem direta ou indiretamente a preservação da barbárie pela escola? A escola continua formando o tipo “homem autoritário” (ADORNO, 2010)? Como podemos constatar a lógica hegemônica do mercado e da dominação dentro desta instituição?

Alguns mecanismos, na escola, desvendam suas reais finalidades educacionais e sociais. Faremos, a partir de agora, algumas considerações com referência às relações de poder, de dominação e subordinação dentro da escola que são característicos da sociedade. Conforme comenta Tragtenberg (1985), as relações entre aqueles personagens que constituem o espaço da escola (professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores) “[...] reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade” (p. 40).

Quanto à questão da organização educacional, conforme Tragtenberg (1985), a “[...] escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar” (p. 41). Neste tipo de organização, por conseguinte, as regras hierárquicas estabelecidas favorecem ainda mais a classificação, a separação. As ações pedagógicas punitivas aos indivíduos que não aceitam ou não se adequam a esse sistema são as reprovações ou retenções. Outro aspecto a ser considerado, neste momento, é a seleção das disciplinas escolares que tendem a possuir maior importância – mesmo não oficialmente – do que as outras. Provavelmente as disciplinas de artes, filosofia, sociologia não são reconhecidas como essenciais na formação visto a diminuição, cada vez maior, da sua carga horária escolar.

Continuando no tema da organização educacional, é observada na escola uma hierarquia institucional, tal como comenta Adorno (1995), que carrega consigo,

mais que uma simples seleção, mas a representação da divisão das atividades manuais e intelectuais as quais tem sua origem no mundo do trabalho,

[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desenvolvimento, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (p. 111).

Quanto à uniformização dos saberes escolares, destacamos que a existência, principalmente nas escolas públicas, de um limite de conhecimento para cada ano letivo inibe e desmotiva aqueles alunos que já alcançaram o estabelecido e precisariam de mais desafios para seu desenvolvimento. Assim, é mais constante o trabalho docente de acordo com o desempenho da “média” do que um trabalho diferenciado, respeitando cada nível de crescimento cognitivo dos alunos, de tal modo que os situados abaixo e acima da média estabelecida são “esquecidos”. Estes, por vezes, não possuem estrutura física nas escolas e profissionais capacitados para atendê-los.

Na tentativa de padronizar os saberes, com o estabelecimento do conhecimento médio que os alunos precisam apreender para a progressão nas séries, a mesma atitude é observada quanto à expectativa do conhecimento a priori dos educandos: o que se espera do aluno que ingressa na escola? Quais os conhecimentos culturais que são exigidos dele? O que leva o aluno ao fracasso escolar? Qual tipo de aluno fracassa? É levado em conta o saber e o não-saber dele? Para estas indagações, Décio Saes (2004) propõe uma explicação: o padrão de normalidade que a escola pública adota, como base orientadora de seu trabalho pedagógico, é o perfil psicológico, social e cultural das crianças e jovens pertencentes à classe média. O autor acrescenta que “[...] essa orientação do processo de *normalização* é típica de sociedades, como a sociedade capitalista, governadas por uma minoria social, detentora do poder político” (p. 169, grifo do autor). Neste contexto, o aluno que se distancia do desempenho mínimo esperado, é considerado como desviante. Deste modo, adotando o perfil do aluno de classe média como o ideal, a escola “[...] parece querer consagrar e legitimar um padrão de comportamento médio, promovendo assim a identificação entre *norma* e *média*”

(SAES, 2004, p. 169, grifos do autor), ou seja, a expectativa se transforma na exigência de um tipo de aluno ideal do qual poucos se aproximam, o qual é característico de um grupo social específico, distante do que é encontrado na grande maioria dos que frequentam a escola pública, principalmente. O desejo de alcançar este ideal acaba por tentar igualar os diferentes, visto que, para Adorno (1995), o “[...] processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento” (p. 110).

Ainda, a respeito dos mecanismos escolares, oficiais e não oficiais, que promovem a lógica da dominação, muitos educadores confundem educação com comportamentos adequados desprovidos de reflexão. Em certos casos, o aluno mais quieto é mais valorizado. É instalado, portanto, o princípio da passividade discente. São premiadas atitudes de obediência e de aceitação ao imposto, mesmo que não tenha sentido para o educando. Zuin (2006) comenta que,

Adorno criticou, no texto Educação após Auschwitz, o aceite de uma prática “pedagógica” que premiasse o comportamento do aluno capaz de não demonstrar quaisquer sinais de fraqueza, ou de hesitação, diante da palavra de ordem áspera de seus preceptores. Era necessário não se manifestar durante as chamadas atividades “pedagógicas”, pois o adolescente de caráter seria recompensado por ter conseguido suportar quaisquer tipos de sofrimentos físico e psicológico. [...] A exigência da ausência de reflexão, o elogio do fazer pelo fazer sem que haja qualquer hesitação, o reconhecimento dos “fortes” que não sentem medo e que ultrapassam todos os obstáculos para suas ações, reaparecem nos princípios “pedagógicos” da nova educação pela dureza (p. 83, grifos do autor).

A educação, tratada por Zuin, nos remete também às delimitações dos espaços, às formulações de regras coletivas autoritariamente impostas sem que haja a possibilidade de participação para sua elaboração. Por isto, sem a devida compreensão e colaboração por parte dos alunos na organização da convivência coletiva na instituição, estes poderão cometer atos de rebeldia, intolerância e atitudes caracterizadas pela violência.

Outro aspecto a ser examinado é o adestramento para as competências de produtividade. É preciso ser eficiente na realização das tarefas escolares. Na escola também aprendemos a divisão do tempo adequado às atividades que serão realizadas. Horários pré-estabelecidos são também determinados autoritariamente sem a compreensão e participação dos alunos. Nos termos de Tragtenberg (1985),

Não há dúvidas que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das **desigualdades** sociais em nível escolar (p. 42, grifo do autor).

Nesta discussão, interessa-nos saber também acerca da própria docência. Nas origens desta profissão, relatadas por Adorno (1995) em *Tabus acerca do magistério*, ele revela que o professor foi, entre outras características, associado com a função disciplinar. Essa especificidade, somada à vantagem do saber ampliado em relação aos seus alunos, promove atitudes de castigos físicos e/ou psicológicos por parte do professor. Aqui também encontramos traços de uma violência quase que inerente à formação do educando. É então repetida na escola, conforme vimos anteriormente, uma educação ajustada à formação social. Nas palavras de Adorno (1995), a criança

[...] na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social. O costume que os professores tinham antigamente de distribuir biscoitos entre os alunos no primeiro dia de aula revelaria um pressentimento: serviria para amainar o choque. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (p. 112).

No que diz respeito à avaliação educacional, efetuada por meio da exclusão, seleção e competição, existe o estabelecimento de aptidões que deverão ser priorizadas, neste sentido, quais são as características que fazem com que os alunos progridam na escolarização? Existe a possibilidade efetiva de todos poderem alcançar esses padrões? A prova realmente reflete o saber do aluno? São dúvidas que nos trazem desconforto, principalmente quando lemos o seguinte alerta de Vilela (2007),

[...] os rituais da escola, os exercícios e os mecanismos de avaliação, pautados pelos princípios de separar, ordenar e excluir, preparam sujeitos para um percurso de vida que nada se difere daquilo que foi a separação das pessoas entre aquelas que mereceriam e que

deveriam ser encaminhadas para os campos de concentração (p. 242).

A avaliação escolar, nos termos ditos anteriormente, e algumas práticas de esportes divulgam a competição entre os alunos. Segundo Adorno (1995), essa competição caminha na direção contrária à formação genuinamente humana, ele expõe sua justificativa desta maneira:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição [...]. Isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. [...] Isto levaria a um predomínio do aspecto lúdico no esporte frente ao chamado desempenho máximo. Considero esta uma inflexão particularmente humana inclusive neste âmbito dos exercidos físicos, a qual, segundo penso, parece ser estritamente contrária às concepções vigentes no mundo (p. 161).

E, para finalizar nossa discussão acerca de algumas características escolares, citamos a punição, que não difere da competição em sua origem e expressão. Assim sendo, só “[...] é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar” (ADORNO, 1995, p. 107). A punição não educa, ela é apenas expressão de violência.

Nestas abordagens de alguns aspectos presentes na educação formal pudemos refletir um pouco acerca das justificativas e dos verdadeiros objetivos de tais mecanismos serem ainda utilizados. A educação se transforma na semiformação anunciada pela sociedade na qual, os indivíduos, segundo Zuin (2006), “[...] são ‘educados’ a se esforçar para continuar a ser insetos, ao invés de usar a energia que poderia ser revertida para a afirmação da própria condição humana” (p. 86).

A semiformação atinge a todos os envolvidos no processo educacional. Bueno (2007), por exemplo, chama a atenção para as condições de trabalho dos próprios pedagogos na escola atual, onde os pedagogos “[...] são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício” (p. 304).

Aos professores e à sua possibilidade de atuação também não faltam resquícios da semiformação e da adequação à realidade social da sua profissão. A

tentativa de fuga desse círculo de produção e reprodução da dominação e da violência se torna quase impossível, já que, nos diz Adorno (1995), “[...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (p. 157). As práticas pedagógicas apresentam-se limitadas e por vezes equivocadas pela falta de formação efetiva dos educadores em geral.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

A esse respeito, as políticas públicas para a educação podem reforçar ou não as injustiças sociais e humanas já existentes.

Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente susceptível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressequido para acolher com avidez a charlatanice e a superstição. Assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político. E, mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram a ele, elas se vêem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura, tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A escola está repleta de contradições, a competitividade é acentuada ao mesmo tempo em que a colaboração é reconhecida e premiada; a lógica do individual e coletiva (ou social) atravessa a maioria das questões escolares, como delatadas nos escritos de Adorno.

Porém, tendo em vista que mesmo sabendo que estão diminuídas as capacidades individuais de autodeterminação por vivermos numa sociedade industrial capitalista, o grande desafio da educação contemporânea é, diante da naturalização da violência, ser efetivamente conscientizadora, promover reflexões acerca da realidade e das alternativas de se contrapor às desumanidades. Como indica Adorno (1995),

[...] a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos

termos da eliminação da agressão. Neste contexto parece-me permanecer totalmente procedente a proposição de Strindberg: “Como eu poderia amar o bem, se não odiasse o mal”. De resto, o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, com cujas reflexões acerca dessas questões ambos nos revelamos impressionados, encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (p. 158).

Precisamos repensar a educação na perspectiva das análises pontuadas por ele. Diante disso, poderemos encontrar novas expectativas para a construção de uma prática pedagógica que, ao menos, se aproxime da emancipação dos nossos alunos.

2.2 Diagnosticando o presente: a cultura do gozo

Em decorrência do movimento histórico dos homens ocorreram na sua cultura transformações. Algumas já referidas anteriormente, como por exemplo, a disputas entre os homens e a necessidade do poder de uns sobre os outros. Acrescenta-se nesta seção outra modificação cultural de igual importância para esse estudo: a cultura do gozo sistematizada na recente publicação do autor Christoph Türcke a respeito da *Filosofia da sensação* (2010).

Palavras como excitação, efervescência, inquietude, espetáculo, revolta, revolução²³ são utilizadas pelo autor com maior recorrência para demonstrar uma característica, considerada por nós, de outra consequência mais atual da semiformação cultural promulgada anteriormente por Adorno: a cultura do gozo.

²³ A título de curiosidade a palavra revolução, segundo Türcke (2010), “[...] significou originalmente, ao pé da letra, ‘rodar para trás’, antes que no século XVIII pouco a pouco se tornasse comum entender-se por isso uma rebelião e uma ruptura que se movia para frente. E agora que revolução ganha, sob o onipresente bombardeio de sensações, uma dimensão fisiológica de profundidade nunca vista, começa a se evidenciar novamente, como em um palimpsesto, o significado original da palavra. A revolução da alta tecnologia deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico. Mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele adquire a condição de um rodaminho da história da humanidade” (p 172).

Característica que não é somente percebida na cultura, mas difundida, divulgada pelos meios de comunicação. As relações baseadas nessa cultura são abrangentemente traduzidas em programas de televisão, rádio, cinema, jornais e revistas e em meio eletrônico / digital. São, assim, desenvolvidas nas relações em família, no trabalho, na educação, no lazer.

Uma das grandes dificuldades da excelência da atração pelo espetáculo e pela sensação é a existência da moldação, ou seja, a imensa parafernália audiovisual e estética que continua produzindo o gosto, a preferência, produz maneiras de pensar e agir. “As sensações estão a ponto de se tornar as macas de orientação e as batidas do pulso da vida social como um todo” (TÜRCKE, 2010, p. 14). De toda nossa vida social, da carreira profissional ao modo como nos divertimos, do que elegemos bom ou ruim, bonito ou feio, digno de atenção ou desmerecedor. São, portanto, de grande valia nessa cultura os aparatos audiovisuais que fornecem estímulos e fascinação e cuja centralidade é a informação que merece ser comunicada, nas palavras do ator: a notícia.

Nesse momento, vale ressaltar a força da moldação dos sentidos dos espectadores e consumidores das mídias. Os divulgadores das notícias não se apresentam como mero veiculador de informações importantes, mas os que escolhem o que deve ser disseminado, eles ao mobilizarem as forças de transmissão, produzem notícias, priorizam produtos através da estimulação de sensações, forjam interesses, causam prioridades e desejos irresistíveis. Nas palavras de Türcke (2010),

Ainda que as notícias desde sempre tenham sido construídas, primeiramente, vale nisso o que se chama “primazia do objeto” em Adorno: o primário é o acontecimento considerado como digno de divulgação. Era por sua causa que as mídias entravam em ação: primeiramente mensageiros, depois, nos primórdios da tipografia [...] ou seja, quando acontecia algo que valia a pena ser comunicado. Esse algo podia então ser exagerado e ornado o quanto fosse, o seu caráter explosivo estava garantido de antemão. Era ele o imperativo da divulgação (p. 17).

Considerando a evolução dos meios de comunicação com a abertura das empresas do ramo jornalístico e sua concorrência, não bastou apenas divulgar o que se pensava importante, foi preciso criar importância nas e para as notícias divulgadas. Além da divulgação do importante, estimular o importante na divulgação foi necessário para o consumo e conseqüente ascensão dessas empresas.

Percebemos, dessa forma, que a trajetória da significação de notícia caminhou junto com o processo de evolução dos meios de comunicação e com a necessidade de permanência no mercado das empresas jornalísticas.

Nessa perspectiva de comércio e competição a propaganda chama atenção, principalmente a partir do século XX, pelo investimento de patrocinadores que atraiu também as redes de comunicação pública que por terem anteriormente restrições quanto a ela, apresentavam baixo lucro ou até mesmo prejuízos. Algumas estações públicas foram vendidas e percebeu-se que seus compradores alcançavam altos lucros advindos dos patrocinadores. Esses acontecimentos forçaram a busca por patrocínio e pelo nível de audiência. Assim, a propaganda passou a ser mais que um mero acessório entre um programa e outro, passou a ser uma forma de sobrevivência, mudando novamente o sentido: dar voz às mercadorias num espaço curto de tempo com altíssimo arranjo artístico e técnico. A atração, a novidade, o espetáculo novamente toma espaço e molda os gostos, “[...] então a propaganda assume o papel de estabelecadora de um *trend* para a ação comunicativa e para a expressão estética” (TÜRCKE, 2010, p. 25).

Mais uma característica imprescindível que a propaganda insere na cultura audiovisual é a economia de tempo. Além da novidade, do aparato tecnológico e linguístico, da antecipação do prazer que o produto proporcionará, cada segundo é usado com máxima eficiência num comercial. Ao anunciar esses atributos, TÜRCKE (2010) expressa também a novidade emancipatória da ação comunicativa que antes não se imaginava, bem como a potência tecnológica de transmissão da informação, porém, salienta que “[...] a imensa pressão de custo e de tempo faz do comercial audiovisual um laboratório estético-psicológico-fisiológico para o teste das formas comunicacionais mais pregnantes” (p. 28). Jornalismo e propaganda se misturam, a notícia e o comercial trabalham para um mesmo objetivo, criar prioridades, conceder valorizações para um produto ou para um estilo de vida, ou mesmo para a própria equipe de jornalismo e comunicação.

A existência ficaria assim determinada à notoriedade, a percepção é primordial para o estabelecimento do existente, ou seja, só o que é percebido, visto, divulgado, consumido, existe. “Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação [...] quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 37), noutras palavras, corre o risco de não existir socialmente.

Empresas, grandes instituições, enfim, pessoas jurídicas vivem, como vimos, com a contribuição da propaganda que fazem delas mesmas. Pois bem, se a existência agora depende do ser percebido, essa percepção poderia acabar atingindo também a própria vida comum, de pessoas físicas. Dessa forma, poderíamos pensar numa mudança de cenário: antes a existência tinha como suporte o ambiente, a natureza, as relações humanas, agora, o palco deverá ser as mídias, ou para aqueles que não são percebidos com a fama proporcionada pelas revistas, pela televisão, restam as páginas e *sites* da *internet*, a realidade virtual. Grosso modo, de que adiantaria fazer uma viagem e não divulgá-la? Uma diferente forma de existência e de expressão foram estabelecidas com a ascensão das mídias e uma das prioridades agora é sempre alimentar essas páginas comunitárias com fotos ou vídeos para poder ser percebido e assim poder existir.

Essas características não são, portanto, exclusividade das empresas que querem divulgar seu produto ou serviço. Toda a parafernália propagandística promove o condicionamento dos homens e das suas relações. O cenário pode se transformar em virtual, o ambiente pode ser passível de produção cinematográfica, a identidade pode ser expressa através do logotipo. Esse logotipo, por sua vez, pode ser transformado em “insígnias de culto”²⁴ (TÜRCKE, 2010, p. 309) que, ao serem considerados como fundadores de identidade e de fetiches, promovem exploração tanto econômica quanto estético neurológica. Essas mudanças alteraram a própria percepção do corpo humano, do seu alcance e destreza, do seu potencial.

É possível inferir que essas mudanças foram acontecendo a partir da racionalização do mercado, do consumo e circulação de mercadorias. Dessa forma, suas características e regulação tornam-se “[...] a principal força de interação da sociedade” (TÜRCKE, 2010, p. 62). Apesar das forças produtivas, da evolução tecnológica e todo aparato comercial trazerem consigo os benefícios de uma vida mais segura, previsível e confortável, carregam também a injustiça, a submissão e a exclusão típicas desse modelo. Além das mudanças absorvidas pelo corpo humano na realização de sacrifícios, rituais para a assimilação do pavoroso que veremos posteriormente, outra mudança advinda da forma de trabalho se adentrou no universo humano. A maneira parcializada do trabalho produziu consequências em

²⁴ TÜRCKE (2010) demonstra como exemplo desse culto aos logotipos, a campanha *Não-Logo!* inspirada no livro de Naomi Klein que retratou o combate às empresas McDonald’s, Coca-Cola e Nike.

todas as atividades humanas, alterou suas relações. Essa maneira desmontada do “[...] processo de trabalho em atividades isoladas, e do indivíduo em funções separadas, penetrou violenta e profundamente em todo o movimento e, gradativamente, em todas as sequências de pensamentos e da percepção” (TÜRCKE, 2010, p. 274).

Além dela, esse modelo econômico que possui a possibilidade de exploração do trabalho excedente produzido pelo trabalhador alcança a exploração de diversos recursos humanos, tais como a concentração, a busca da retenção dos olhos e dedos “[...] refinadamente alinhavados a aparelhos microeletrônicos” (TÜRCKE, 2010, p. 274). As características que o mercado exige passam a representar as qualidades humanas que devem ser atingidas para que possam estar preparados para ele, incluindo a percepção e a concentração.

Quando o mercado absoluto se tornou onipresente – ao desenvolver um magnetismo social sem precedentes, ao concentrar massas humanas nas cidades e ajustar as forças de trabalho na execução de operações isoladas –, ele transformou a concentração num mecanismo sistemático (TÜRCKE, 2010, p. 275).

Concentração essa diferente da nervosa, da natural. É atividade mental promovida pelos estímulos do trabalho, nas palavras do autor, esse “[...] processo retrata o lado interno estético-neurológico de cada exploração, da qual o pagar menos constitui o lado externo econômico” (p. 276). Poderíamos então pensar que a cada mudança externa de exigência, padrões comportamentais e mentais são alterados, isso não constituiria mais que um desenvolvimento normal no homem, porém essa crítica desafia a finalidade e os modos pelos quais esses processos atingem as percepções humanas e consequentes ações.

Dessa maneira abre-se a possibilidade da torrente de estímulos audiovisuais atacar o sistema nervoso, o encher de informações, sugar sua força de reconhecimento do real, distrair sua atenção, abstrair o irreal ou a representação tornando-a concreta. Imagens, notícias, propaganda, filmes focalizam seu poder na disciplina das mentes.

A racionalização da exploração que se coloca em movimento – escravos no lugar de vítimas de sacrifícios, servos no lugar de escravos – atinge, na modernidade, seu apogeu histórico: trabalhadores assalariados em vez de servos (TÜRCKE, 2010, p. 280).

O trabalho parcializado promove ainda mais modificações no cérebro humano, as sensações autênticas como a abstração e concretização são alteradas pelas incitações audiovisuais, onde o “[...] olho se transforma no exclusivo portão de entrada de uma torrente de impressões que não são válidas, caso dele se isolem” (p. 286). Entrada de sensações produzidas por meio das imagens. Existe certa discrepância com relação aos outros sentidos do corpo humano. Ficamos quase sempre sem a oportunidade de viver as sensações em conjunto no corpo humano, as “sensações autênticas” que realizariam um conjunto de aprendizagens através dos sentidos. As “indústrias de vivências” (p. 286), assim chamadas por TÜRCKE (2010) trabalham para compensar essas não experiências reais, utilizando outros recursos audiovisuais. Para o autor, dessa forma, é possível que os sentidos “[...] desaprendam a reunir as sensações, para que elas sejam conservadas em imagens mentais internas, ou então não mais se afetem mutuamente” (p. 287). Há a separação das sensações e, portanto uma adulteração da aprendizagem real e autêntica. Aprendizagem desvirtuada decorrente da cultura, da forma de socialização, “[...] na medida em que a forma de sociabilização do mercado intervém nos indivíduos, ao mesmo tempo em que desenvolve, cuida, e desgasta as disposições e capacidades desses mesmos indivíduos” (TÜRCKE, 2010, p. 268).

A oferta e demanda, o escolhido e o não escolhido, o apropriado e o desviante, a seleção pelo estabelecimento de padrões a serem determinados e aceitos como valorizados demonstram a existência de valores e estilos periféricos, dignos de serem excluídos. Assim como funcionaria com os trabalhadores no mercado de trabalho os quais alguns são aceitos e outros aguardam sua chance – o chamado por Marx de exército de reserva – esses últimos precisariam de algo que os acalmassem sem que possam perder a esperança do objetivo. Poderíamos dizer que é semelhante com o que acontece com a fama, quem não a possui se utiliza dos outros mecanismos disponíveis que permitem serem percebidos. Os desempregados poderiam ser considerados os anônimos do espetáculo da mídia.

Sendo assim, os desempregados e os anônimos necessitam de outro tipo de atenção, aqueles, de instituições que os pacifiquem, esses, dos recursos abertos da *internet*. TÜRCKE (2010) esclarece, portanto, a estreita relação entre integração e exclusão social, outra característica advinda da forma de socialização baseada no mercado, segundo ele,

[...] somente pode ser excluído aquele que anteriormente já estava integrado às coerções do grupo como um todo; que a exclusão hoje ocorre sempre *dentro* da sociedade, e que os desempregados e os sem-teto, longe de estarem excluídos do mercado, são aqueles que estão mais desprotegidamente sujeitos às suas coerções, quanto menos participem de seus benefícios; que ser excluído pode significar tanto um vagar incessante quanto o enclausuramento em prisões, asilos, clínicas e instituições de retenção (p. 64, grifo do autor).

Parece não haver mais tanta disparidade entre os termos que, a princípio, pareciam opostos. O autor ressalva que o poder integrador do mercado nunca teve sua força constituída apenas na área econômica, “[...] nunca decidindo apenas a respeito do trabalho ou desemprego, mas sempre também sobre aceitação ou rejeição, em certo sentido, então, sobre o ser ou não ser” (TÜRCKE, 2010, p. 65). E alerta ainda que a “[...] integração midiática total alimenta a suspeita de já se estar excluído do que é decisivo” (p. 71) e mais adiante, comenta a respeito da marginalização que ultrapassa o sentido de estar aquém dos direitos e benefícios dos bens sociais, marginalizar-se pode agora significar o sentimento de não pertencimento, ampliando a abrangência desse termo.

Essas mudanças na cultura acarretam grandes transformações na vida do homem e do próprio homem, alteram as relações, os desejos, embalam o psicológico humano. Em poucas palavras o autor discorre acerca dessa imensa transformação, que a princípio não seria tão visível. De acordo com TÜRCKE (2010)

Como um emaranhado subjetivo-objetivo de relações de poder e de percepção, a sensação representa tanto uma forma de dominação quanto uma forma de percepção. Nenhuma forma de percepção cai do céu, nenhuma surge espontaneamente. Mas cada uma se estende também para além das relações sociais de poder que nela se imprimem. A forma de percepção neutraliza-as ao torná-la condições universais de socialização. Dessa forma, também cresce o complexo de sensação daqueles que sob ele se formam. Ninguém pode mais perceber e expressar-se, senão sob as condições que esse complexo impõe: nenhuma política, nenhuma arte, nenhum saber científico (TÜRCKE, 2010, p. 78).

Atencioso a todas as armadilhas dessa proposição, TÜRCKE (2010) deixa claro que a própria exposição de suas ideias está submetida a essa cultura, porém, ainda mais amplo e complexo se apresenta o pensamento e a reflexão humana a respeito das suas condições. Poderíamos, então, conceder a essa afirmação a chave mestra para a mudança: a denúncia feita por meio da reflexão sobre a realidade. Tal qual

nos ensina a Escola de Frankfurt, as circunstâncias culturais / sociais apresentadas felizmente não correspondem aos “limites de pensamento” (TÜRCKE, 2010, p. 79).

A cultura do gozo é explicada a partir da curiosidade humana, do seu interesse, da fascinação pela novidade e, também, é considerada uma decorrência das medidas tomadas com relação ao pavor, complexo tema bem profundamente explicitado no terceiro capítulo da obra de Türcke (2010), contudo, aqui, iremos expor brevemente. Em sua extensa explicação, o autor considera as dimensões histórica, mitológica e religiosa, fisiológica e neurológica, psicológica e psicanalítica da “compulsão à repetição” que impulsionou uma mudança o sistema nervoso humano e reverteu-se em cultura. Ele, por vezes, chama essa mudança de “falácia fisiológica”, conforme é possível observar abaixo.

Que a falácia fisiológica não ocorra voluntariamente, e sim apenas sob a pressão da necessidade de debelar excitações insuportáveis, pode ser dado como certo. Certas criaturas hipernervosas não têm outro meio de se defender do choque causado por determinada experiência senão através da repetição do acontecimento chocante. Mas que a repetição tenha adquirido o efeito de uma autovacina, de uma autoimunização, que sua autonomia, ritualização e cultivo tenham sido bem-sucedidos, não se deixa explicar por essa necessidade: por assim dizer, o salto (*Sprung*) qualitativo na origem (*Ursprung*) da humanidade, o átimo de indesviabilidade, espontaneidade, liberdade contida na humanidade. E é esse salto qualitativo o que faz da falácia psicológica um assunto tão paradoxal. Do ponto de vista da lógica, ela é um contrassenso, mas toda lógica se deve a ela. Ela é o voltar-se de toda uma espécie contra seus próprios instintos, mas ninguém no mundo foi tão bem-sucedido e dominador quanto justamente essa espécie voltada contra si mesma. E se foi só nos rituais de sacrifício, que constituem o coração de todas as culturas antigas, que se descobriu a compulsão à repetição como pulsar desse coração, então os estágios primordiais da matéria histórico-religiosa soam como ecos dessa compulsão à repetição que se multiplicam, se abafam mutuamente, se sobrepõem uns aos outros (TÜRCKE, 2010, p. 143).

Ao deparar-se com algo pavoroso e desconhecido, pode-se dizer que a mente humana inventou uma forma de transformá-lo em algo positivo e não mais tão atormentador. Neste ponto, é introduzida pelo autor, a justificativa dos rituais de sacrifício e imolação, ou seja, tornar aquilo que se viu com pavor em uma oferenda a certo divino ou divindade e proporcionar assim o acalento.

Nisso se manifesta de maneira especialmente drástica a enorme transvaloração que a compulsão traumática à repetição efetua já em suas formas elementares. Liberar-se do acontecimento pavoroso

reproduzindo-o, em vez de fugindo dele, é uma forma de dar-lhe seu *beneplácito*. Mas dar o *beneplácito* a algo pavoroso significa nada menos que romper com a interpretação animal do mundo [...] Justamente esse pavor é tomado pela compulsão traumática à repetição como aquilo que salva dele. Interpreta-se nele mesmo o seu contrário [...] o pavoroso pelo que causa, e o portador da salvação que reside nele [...] Sob choque eles começam antes a redirecioná-lo e a buscar proteção do pavoroso *no* pavoroso (TÜRCKE, 2010, p. 141, grifos do autor).

Eleva-se ao valor de sacrifício e conseqüentemente o ato transforma-se em símbolo de salvação. A aproximação desse símbolo por repetidas vezes acaba por conseguir certa familiaridade com o que era, até então, estranho e pavoroso. Essa é a medida da busca de proteção contra o incompreensível e amedrontador. A convivência com ele traz a sensação de segurança.

Se a sensação primeva dos seres humanos é o pavor, um 'eis' categórico, absoluto, isso então significa que, quando a percepção começou a se tornar especificamente humana, ela se inflamou ao extremo, ao primordialmente excitante. Ela se tornou *sensatio* através do sensacional *par excellence*. Apenas por meio do artifício singular de torná-lo familiar pela repetição, de temperar sua torrente de excitação é que foi exercitado, treinado, preparado aquilo que hoje se evidencia como sensorio humano e que parece transmitir-se de geração para geração como um conjunto de certas formas de percepção e presentificação mais ou menos firmemente interligadas (TÜRCKE, 2010, p. 170, grifos do autor).

A sensação do pavoroso e a atitude protetiva contra ele por meio da repetição traumática são transformadas em cultura e, dessa forma, transmitidas às novas gerações. Conferir valor para esses rituais, objetos ou estilos auxilia na expansão do desejo, do consumo e da própria valorização deles. A satisfação ao possuí-los causa prazer e certa sensação de domínio sobre eles. Contudo, o desejo do prazer pode ser momentaneamente satisfeito com o regozijo do próprio sentimento, de acordo com Türcke (2010), “[...] o próprio estado sensorial pode tornar-se um objeto, a saber, quando é notado, referido ou refletido” (p. 104). É possível ter o reconforto sensitivo mesmo não tendo a posse, por exemplo, do objeto.

E para alimentar esse desejo cada vez mais e cada vez com mais produtos estilos e rituais, a propaganda certamente se apresenta como um dos últimos recursos a ser eliminado. O investimento de uma empresa, por exemplo, priorizará seus recursos no anúncio do seu produto e na divulgação do seu valor e necessidade. Isso tudo faz com que a empresa tenha a credibilidade necessária

diante do público, mesmo que essa credibilidade seja produzida por ela mesma e não pelo seu real valor. A força das sensações criada pela mídia é comparada, por TÜRCKE (2010) a algo divino, conforme suas palavras, é

[...] ter algo repentina e instantaneamente, irresistivelmente, impresso em si por meio de uma força mais elevada, que não se chama Deus, é verdade, mas aparatos eletrônicos, isso é o que há de característico da produção moderna das sensações (TÜRCKE, 2010, p. 107).

O histórico das pinturas e da fotografia revela, também, participação nessa articulosa sacralização,

Também elas são testemunho de uma assimilação compulsória do pavor por meio da repetição. A máscara, o amuleto, a estátua, a pintura mural: todos eles repetem, encarnam, representam, a fim de banir e enfraquecer o representado. [...] A imagem, portanto – seja como escultura, seja como pintura mural –, começa também sua carreira como acessório do ritual (TÜRCKE, 2010, p. 177).

Notamos que a representatividade por meio da imagem produzida além de ser muito antiga tem grande importância para a exposição da construção dos argumentos que se quer revelar para compor a *Filosofia da sensação* de TÜRCKE (2010). Essa representação possibilitou ainda mais a perpetuação de rituais, de sensações e da própria atividade cultural em si, a saber, a transformação de algo pavoroso em algo familiar pela repetição.

Outra marcante novidade que o retrato imagético trouxe foi a perpetuação de algo passageiro em permanente. Por meio de uma imagem estática de um objeto, por exemplo, aparentemente morta, pode-se agora ao eternizá-la, transformá-la, poderá ser revivida e revalorizada como num ritual e, para tanto, sua repetição e divulgação são necessárias.

Para TÜRCKE (2010) a notável trajetória da evolução da fotografia e da sua difusão comercial conota o

[...] contexto ao qual Horkheimer e Adorno deram o nome de *indústria cultural* está aqui previamente estabelecido: o produto cultural em questão não caiu posteriormente nas garras do mercado, foi, pelo contrário, desenvolvido especialmente para ele. A indústria cultural não começa de maneira nenhuma apenas no século XX (TÜRCKE, 2010, p. 182, grifos do autor).

Dessa forma, percebemos a interação da imagem, do comércio de mercadorias, do consumo, do estabelecimento de necessidades, da propaganda. As mesmas características de seleção de quem seria privilegiado pelas emissoras de rádio e televisão, que começamos esse capítulo, nos remetem agora a discussões muito mais anteriores que a própria tecnologia midiática. Lança-nos ao tempo do início da representação por imagens, da fotografia, na época da Revolução Industrial que, segundo Türcke (2010), marca um novo modo de produção econômica e um novo modo de vida do homem, em que sua mão de obra passa a ser vendida como meio de subsistência. Poderíamos dizer que o homem passa a ser também considerado como mercadoria e suas relações são alteradas, conforme já tratamos no primeiro capítulo desse trabalho. Segundo o autor, a “[...] fotografia reproduz expressamente esse estado de coisas” (TÜRCKE, 2010, p. 184). Assim que ela é vendida ao governo francês para ser comercializada, qualquer momento ou objeto começa ser retratado por aqueles que têm recursos para comprar tal tecnologia. E aquele ou aquilo que não é fotografado não permanece, ou, poderíamos dizer que não existe. Enfim, a câmera “[...] faz de maneira finamente estética o que o mercado, como instância socializadora, faz de maneira rudemente econômica” (TÜRCKE, 2010, p. 185).

Nesse sentido, a escolha do ângulo e da iluminação ideal faz da fotografia a forma de atração perfeita para a divulgação de mercadorias. É criação estética de um produto para promover o desejo de possuí-lo, mesmo que o vendedor ou o seu criador não se interessem pela efetiva satisfação do consumidor, nas palavras de Türcke (2010), “Para o vendedor tanto faz se a coisa oferecida realmente garante o prazer que sua superfície promete. A fotografia é sua aliada natural: mestra da superfície” (TÜRCKE, 2010, p. 190). Mestra da produção estética que abrilhanta os olhos humanos. É a percepção da sensação ultrapassando os seus limites para se tornar a “[...] percepção do que é sensacional e por fim para o sensacional em si” (TÜRCKE, 2010, p. 190), dessa forma, “[...] o olho da câmera é um completo espelho de virtudes” (p. 190).

Com isso, a fotografia consagra aquilo que o autor conceitua como a “epifania do sagrado” cujas sensações extremadas se deixam interagir por meio da familiarização do pavoroso, da retratação e ampliação das virtudes, do reavivamento estético, da criação de superfícies encantadoras e irresistíveis.

Türcke (2010) propõe refletirmos a respeito da estreita ligação entre cultos, sacrifícios, oferendas, trocas da oferta do humano pelo animal, mais tarde, do animal pelo metal, atividade essa que deu início ao acúmulo de riqueza no templo proveniente do movimento de reconciliação e o comércio de mercadorias, do trabalho do homem, de propriedades. Em suas palavras,

O surgimento da possibilidade de compra de terra e solo, e com isso também a da força de trabalho que neles atua foi o rompimento de dique do século XVI que permitiu que o dinheiro acumulado, que até então apenas regulava a troca de utensílios, se transformasse em um poder que se alastrou para todo o processo de produção de bens materiais, de modo que a força de trabalho não pode ser empregada de outro modo que não em sua qualidade de mercadoria vendida, os instrumentos com os quais ela trabalha já são mercadorias e os produtos de sua atividade já vêm ao mundo como mercadoria: como produzidos para o mercado (p. 213).

Em suma, o conceito de mercadoria significa ter equivalência, valor de troca, ao referir-se a esse assunto, Türcke (2010), comenta que esse valor “[...] começa sua história ali onde pela primeira vez algo foi considerado digno de ser trocado: onde pessoas foram sacrificadas como pagamento pelo favor divino” (p. 214). Onde iniciou a atividade repetida de oferecimento e de culto para a reconciliação. Nessa linha de pensamento, a invenção da moeda conseguiu atingir a perfeição na questão da equivalência e da segurança ao propiciar uma nova forma de consagração sem o derramamento de sangue de humano ou animal. Ao mesmo tempo, o autor alerta para a reflexão acerca da equivalência e da justiça. Ter equivalência em uma oferenda por meio da moeda é diferente da afirmação de que essa oferenda tem preço justo. O mesmo vai acontecer com a trabalho, a troca do trabalho pela sua equivalência em dinheiro não coincide em ter o valor justo por ele. Então pergunta: “[...] onde é que existe a troca justa? E tão pior a resposta: ela só existe mentalmente – como postulado” (TÜRCKE, 2010, p. 216).

Nesse sentido, a equivalência da troca existe como cultura, como apropriação dessa medida que busca reparar algo. As medidas são acumuladas culturalmente como leis e seria imoral não cumpri-las. De acordo com Türcke (2010),

Esse “aceitar como se”, esse postular que algo seja o que não é, é de um lado o que há de reconciliador na troca, de outro lado o que há de subjetivo-arbitrário nela – e com isso o portão de entrada para toda a violência e exploração que a forma da troca adquire (p. 218).

Gostaríamos de chamar especial atenção nessa proposição de TÜRCKE (2010). Ela traduz muitas outras injustiças denunciadas anteriormente por diversos autores, tais como Marx e Adorno, ao deixar claro que as trocas injustas são a principal causa das misérias, da pobreza, do desamparo dos homens. A riqueza exacerbada de poucos e as dificuldades de muitos provém das injustas trocas da mão de obra pelo dinheiro e da conseqüente má distribuição de renda e das riquezas de um país para com seu povo.

Não há nas trocas, portanto, uma medida objetiva que seja previamente pensada e calculada com as partes interessadas. Ao ser um postulado, algo subjetivo e cultural, fica quase impossível a reflexão sobre elas e a prova de que sua validade é correta. E existe ainda um alerta de que “[...] o valor é – e aqui Marx tem toda razão – o prestígio que elas têm em uma sociedade, e não sua propriedade natural” (TÜRCKE, 2010, p. 221). O valor concedido é relativo, de acordo com o que a comunidade valoriza para os seus.

TÜRCKE (2010) destaca também, como exemplo, a história dos registros de festas e do consumo de álcool destilado que se alastrou rapidamente tendo como um dos motivos o abandono de terras rurais pelas pessoas que foram obrigadas a irem para a cidade vender sua força de trabalho ou servirem o exército. Nesse último caso, o álcool também foi usado para facilitar o condicionamento dos soldados: ao mesmo tempo essa bebida dava disposição para as ordens e, ao final do serviço, proporcionava sensação de relaxamento. O autor faz uma relação entre o álcool e as drogas com a imagem a seguir.

Por meio do moderno procedimento técnico da isolação, que desprende as substâncias ativas do seu contexto original num piscar de olhos, sendo que uma é despreendida através da destilação e outra, por meio da paralisação do instante, tanto a droga quanto a imagem recebem, repentinamente, uma inédita e conhecida homogeneidade. Nas condições de substância viciadora e de foto revelada, a droga e a imagem, tanto na maneira de serem feitas quanto na forma de se efetivarem, se aproximam como parentes íntimos. Inicia-se uma comunicação idiomática entre ambas, pois compartilham particularidades entre si, de tal modo que sem essa comunicação não se pode compreender seriamente a atual dependência da sensação (p. 237).

Esse costume aparentemente se traduz na busca de um apoio físico e psicológico para conviver com certas dificuldades da modernidade. Configura-se como um substituto de algo perdido que confere sensação de prazer e de

esquecimento da incapacidade para a mudança, “[...] o completo, isolado e desesperançoso deleite da felicidade na forma de seu fugaz substituto” (TÜRCKE, 2010, p. 250). Os vícios tanto da sensação, quanto do consumo conseguem promover a compulsão pelo crescimento econômico e como resultado amplia as situações de concorrência, essas, ultrapassam os alcances profissionais e se infiltram dentro das próprias relações familiares. “[...] na luta geral do mercado só se impõe quem troca melhor do que o outro” (TÜRCKE, 2010, p. 240).

Sensações exacerbadas, vícios, consumo, concorrência, substituição e compensação são impressões da forma de socialização da cultura mercadológica e exploratória, diz Türcke (2010) a respeito da ligação existente essas compulsões: o “[...] tipo de concentração fetichista, que é praticada nas drogas concentradas, também pode ser transferido para o consumo de amendoins, *hobbies*, qualquer outro meio de obter prazer ou quaisquer outras formas de comportamento” (TÜRCKE, 2010, p. 251).

A sensação tem apoio na forma abstrata da imagem, sendo estimulada por ela somente quando é mostrada, quando acaba o estímulo imagético, acaba a sensação, a percepção sensorial fica a mercê do estímulo visual, não mais da vivência real. Há esvaziamento de experiências duradouras “A sensação, que se concentra e se isola em si mesma, se faz tão intensa no momento do estímulo que ela não tem mais onde criar raízes, adquirir significados” (TÜRCKE, 2010, p. 287). E, ao mesmo tempo, esses estímulos têm que se mostrarem cada vez mais eficazes e mais chamativos. No entanto, tais estímulos não alcançam a condição de prazer que deveriam, mas um estado anterior, o chamado “pré-prazer”²⁵. E esse processo repetido e estimulante de substituição do prazer pelo pré-prazer é considerado por Türcke (2010) um produto cultural do “[...] qual participou todo o sensório do Homo sapiens” (p. 292). Abaixo a explicação nas palavras do autor,

A produção do contínuo pré-prazer, por meio de choques visuais incessantemente repetidos, é como o tornar imagem de cada estimulador de apetite básico que forma a lei de movimento da sociedade desde a Revolução Industrial. A grande maquinaria que se instala e que é, desde então, constantemente refinada, promete realmente a libertação do cansaço e da fome, da mesma forma como a rede de telecomunicações promete o juntar-se numa aldeia global (p. 299).

²⁵ Conceito freudiano também chamado anteriormente por esse autor de “tempo anterior ao princípio de prazer” (TÜRCKE, 2010, p. 288).

Uma produção cultural que prepara o organismo para o prazer, mas repetidamente o frustra em seguida. Para tornar esse princípio mais claro, vejamos um exemplo a seguir: o apetite. Essa sensação de querer comer antes da ação em si seria considerada um pré-prazer do prazer proporcionado pela degustação efetiva do jantar. Porém, nesse caso, o objetivo não é comer a comida, mas somente sentir o apetite. São promessas falsas de prazer porque esse nunca seria atingido. Mas, a despeito do não alcance do prazer em si, as repetições incessantes que estimulam para o pré-prazer traria certo conforto contra o desprazer.

Nessa linha de pensamento, TÜRCKE (2010) aproxima esse conceito da palavra “virtual” que, segundo ele, significa “[...] a possibilidade para o existente” (p. 288). Essa junção do pré-prazer com a palavra virtual proporciona uma exposição clara do que a “realidade virtual” significaria nos dias de hoje. Realidade essa que funcionaria como um pré-prazer, em outras palavras, criaria um estado anterior ao prazer por meio da aparelhagem midiática e seria considerada uma forma de substituição do prazer real. Há, portanto a substituição do prazer pelo pré-prazer, ou seja, o prazer transformado em fetiche. Esse movimento que vai em direção contrário do prazer real é considerada por Freud (*apud* TÜRCKE, 2010) uma perversão, ou seja, o organismo não objetiva mais o prazer, mas o pré-prazer, o estado anterior, há assim, uma inversão de objetivo. Nas palavras do autor “[...] surfa-se ao redor, realiza-se o pré-prazer duradouro de uma satisfação continuamente ausente” (p. 290). E, nesse sentido, mais uma vez, ficam alteradas as memórias das experiências sensoriais reais, a psique também fica refém dos choques de imagens que enfeitiçam as mentes, principalmente pelos olhos.

É claro que não apenas aos olhos foram criados aparelhos eletrônicos capazes de substituir a presença, assim como a imagem, foram também criados artifícios para os outros órgãos do sentido, porém, uma das grandes contribuições de TÜRCKE (2010) é exatamente quando considera que o “filtro midiático” faz com que haja uma redução no desenvolvimento de vontades e de decisão para os quais seriam necessários o contato e a convivência real entre os indivíduos. Observemos, abaixo, a esplendorosa valorização das relações humanas que o autor considera, e que para nós se configura como apontamento para uma possível solução, a saber, o resgate das relações humanas mais autênticas que demandariam tempo para as experiências e para o aprendizado real.

A proximidade instituída por tais aparelhos consiste meramente numa superação de distâncias espaçotemporais, redução e aceleração ao máximo dos limitados processos de comunicação, e isso não pode ser confundido com “proximidade humana” no sentido de uma participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências. E para isso, necessita-se, o mais urgentemente possível, daquilo que as novas tecnologias desejam economizar ao máximo: tempo (TÜRCKE, 2010, p. 290).

E acrescenta ainda o principal aspecto constitutivo da comunicação e sua inversão – ou perversão freudiana – de valor e objetivo com a utilização da *internet* como meio de ligação com o mundo exterior, como modo de acabar supostamente com o isolamento e com a distância

Toda comunicação realizada por meios técnicos, da carta até a Internet, tem caráter secundário, se originou como recurso para a superação da ausência e do isolamento; e o cultivo de tais expedientes, para as mais detalhadas formas de arte e de expressão, só logra êxito se partilha algo da privação da qual ela nasceu. Uma comunicação secundária, que se isola totalmente da primária, e que se relaciona com outro ser vivo exclusivamente por meio do correio ou de canais técnicos, realiza o estado de coisas da tortura do isolamento. Uma teoria da mídia, que considera a forma de comunicação primária como antiquada e a secundária como uma muito excitante forma de trânsito do futuro, serra o galho da árvore no qual toda comunicação secundária se apoia e o único pelo qual pode permanecer suportável (TÜRCKE, 2010, p. 291).

Parece que as inversões de valores intensificam as novidades de relações cada vez mais virtuais. Ao invés da comunicação primária, do prazer e do aprendizado através do conjunto de sensações corporais autênticas são aprimorados incessantemente seus anteriores como forma de evitar o desprazer, a solidão, ou a revolta e insatisfação. Isso se demonstra, por exemplo, através da leitura de texto, especificamente os mais extensos, que começa a ficar menos atrativa a partir da venda do “[...] estado de emergência como uma nova virtude, como se fosse a libertação da servidão das sequências de letras, que seriam substituídas por uma leitura divertida e espontânea” (p. 285).

Logo, toda essa inversão sugere para nós aquilo que consideramos desde o início desse capítulo como uma das formas atuais da semicultura e conseqüente semiformação através da socialização dessa cultura de sensações que moldam os indivíduos e ampliam a extensão do significado da exploração. A exploração atinge

as mais profundas camadas do sistema nervoso humano alterando seu funcionamento e percepção.

Essas características culturais pesquisadas a partir da *Filosofia da sensação* de Türcke (2010) são consideradas nada mais do que “disfarces mais recentes” (p. 11) do fetichismo da mercadoria de Marx, que para nós também se aproximariam da reificação do humano de Adorno, ou ainda da necrofilia anunciada por Eric Fromm e mais tarde por Paulo Freire. Autores que denunciaram a desumanização contida na própria cultura do homem e que a partir das ideias de Marx, entre outros autores, sistematizaram suas reflexões.

Desse modo, nas palavras de Fromm (1983)

[...] uma das grandes diferenças entre Marx e a maioria dos escritores dos séculos XVIII e XIX é ele *não* considerar o capitalismo como resultado da natureza humana e a motivação do homem no capitalismo como a motivação universal intrínseca ao homem (p. 23, grifo do autor).

Do mesmo modo acrescenta que a “[...] crítica central feita por Marx [...] é a perversão do trabalho, convertendo-o em trabalho forçado, alienado, sem sentido – por conseguinte, a transformação do homem em uma ‘monstruosidade aleijada’” (FROMM, 1983, p. 48). Monstruosidade que acaba ficando vulnerável a tais moldações de percepção, influenciável pelas sensações produzidas pelos meios de comunicação que possibilitam uma transformação psico-comportamental.

“Impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que nesta arte tem ensinar a ‘olhar ao longe’ para compreender e amar o que está próximo”

Marilena de Souza Chauí

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”

Paulo Freire

3 ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

A mão invisível do mercado [...] engendra-se subliminarmente um macroprocesso educativo com finalidade de transmissão, aceitação e absorção deste conjunto de valores e para suas subsequentes elaborações como crenças, prescrições e comportamentos” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 112).

Conforme refletimos nos capítulos anteriores, a força descrita acima como “a mão invisível do mercado” por Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire e Oliveira (2014) é constituída de vários artificios e mecanismos – tanto tecnológicos quanto psicológicos – que articulam para orientar nossas ações e desejos, alterando nossa percepção da realidade e dessa forma dificultam a possibilidade da curiosidade, da dúvida, da argumentação, das experiências mais autênticas das quais poderíamos estabelecer novas maneiras de existência e de manifestação humana.

Esses fenômenos atingem todas as áreas da vida do homem, alcançando também a educação formal que pode ser transformada em outro mecanismo para reprodução do *status quo*. Verificamos assim que é preciso analisar essas condições atuais do contexto à luz dos autores que as denunciam para prover as mudanças necessárias, afinal, “[...] o conhecimento do mundo, a tomada de consciência de nosso ser no mundo nos impulsiona, em virtude de nossa vocação humana, à sua transformação” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 112). Desse modo, nesse último capítulo são sistematizados alguns comentários para uma nova forma de educação de acordo com Adorno e Freire. Como justificativa, a volta de uma possível barbárie, o extremo ato de violência contra a vida por extermínio ou pela não educação, pela desumanização, pela retirada do que é mais humano.

A educação escolar, como possibilidade de reflexão autêntica da condição de existência do homem na sociedade, contribui para a superação da semiformação e da manipulação da consciência, denunciadas por Adorno. Deste modo, o sistema educacional “[...] poderia oferecer subsídios iniciais para uma práxis de resistência” (ZUIN, 2001, p. 10) aos processos desumanizadores instaurados na sociedade, como o foi a experiência de Auschwitz²⁶. É à reedição de barbáries deste tipo que a educação deve se opor (ADORNO, 1986).

²⁶ Auschwitz-Birkenau é o nome de um grupo de campos de concentração localizados no sul da Polônia, símbolo do Holocausto.

É nesta perspectiva que o filósofo deposita, em especial, na instituição escolar a possibilidade da construção de alternativas para a mudança cultural. Segundo Vilela (2007), Adorno

[...] aponta que a Educação deve ser uma arma de resistência (...), na medida em que permita o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendarem as contradições da vida social e se capacitarem para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana, contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural (p. 233).

Diante dos riscos de novas barbáries, Adorno indica a urgência da transformação da educação semiformal para a educação para a “emancipação”. O autor anota que o próprio termo “emancipação” é, por vezes, confundido com autoridade, compromisso e não é tratado no seu sentido genuíno. Deste modo, é prioridade significar a emancipação que, por várias vezes, é encontrada nos escritos do filósofo. Para ele, este conceito pode ser considerado um sinônimo de autonomia (ADORNO, 1995), e também como correspondente da não-necessidade de tutela, em outras palavras, é a ação de “[...] servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995, p. 169). A emancipação como ação está ligada à

[...] emancipação como ‘conscientização’ [que] é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade (MAAR, 2003, p. 472, acréscimo nosso).

Vilela (2007) destaca algumas características do sujeito emancipado, a seguir,

Neste sentido, a Educação, para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autônomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição (p. 237).

Nesta linha de considerações, a escola, para se distanciar da fatídica reprodução dos valores da dominação, precisa priorizar o entendimento dos processos de incorporação de conhecimentos e valores e se tornar produtora da contínua análise desses procedimentos na sociedade.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143).

Tal educação volta-se, assim, para a formação da personalidade da criança e dos adolescentes a fim de desenvolver meios para a criticidade e para a não-violência. É assim que

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumana (PRESTES, 1995, p. 98).

É pela educação escolar que surge, para o homem, a possibilidade da emancipação e do restabelecimento da consciência de si e do mundo, destituídas dele pela dominação capitalista, e considerada por Adorno como uma das principais condições para a “[...] vida correta e justa” (VILELA, 2007, p. 228). As palavras de Adorno, com relação à escola, são sustentadas pela possibilidade de superação da reprodução dos mecanismos que formam o homem para a adaptação à ordem burguesa e que o alienam. Deste modo, a educação tem por finalidade a conscientização das condições sociais humanas para a negação da violência cujo exemplo essencial tomado por Adorno foi a barbárie vivida pelos judeus. Para tanto, Adorno (1995) ressalta que

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e

suas possibilidades (p. 116).

Para a escola é, portanto, designado o papel de formação e conscientização dos indivíduos; de reflexão acerca das raízes da violência e da promoção da aversão a ela.

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto, em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível (ADORNO, 1986, p. 35).

Adorno insiste: “[...] quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (1995, p. 165). Também é função da escola recuperar a sensibilização humana e as experiências genuínas, afastadas pela Indústria Cultural. Enfim, a educação deve estar voltada para as contradições sociais existentes. Neste sentido, educar se torna primordialmente um ato de excelência para a transformação social. Nas palavras de Maar (2003) Adorno “[...] explicita o papel político da educação: a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade limita a tendência à integração na sociedade” (p. 473, grifos do autor).

A escola deve, para se aproximar das proposições de Adorno, produzir constantemente mecanismos que proporcionem aos alunos a prática do uso da razão emancipada, do esclarecimento verdadeiro do indivíduo, da sociedade e de sua condição social; conforme este autor, ela deve servir para a “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). Uma educação que deve formar também no âmbito político, para a educação política.

Quanto ao ato de educar, Adorno nos ensina que não é a falta de autoridade – sem confundí-la com autoritarismo – que promove a emancipação das crianças; nesta análise, o convívio com normas e a identificação com modelos (pais e professores) são essenciais para que a criança desenvolva, posteriormente, sua identidade própria com valores e ideais selecionados especificamente por ela. Becker (*apud* ADORNO, 1995) explica que “[...] o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade” (p. 177). Se, portanto, pensarmos numa educação para a emancipação, é preciso ir adiante, não se deve paralisar a

experiência da criança nesta fase do processo. Ou seja, no estágio em que existe a necessidade de tutela, de autoridade, de modelos. Nas palavras de Adorno (1995),

[...] de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade (p. 177).

É preciso propiciar experiências humanas e intelectuais, aquelas que nos foram impedidas pela semicultura no “mundo administrado” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 150). Adorno confirma esta afirmação: é “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410). A construção de um novo modelo educacional resultaria em uma nova maneira de relação com as coisas, com os outros e consigo mesmo; numa restauração das experiências humanas legítimas. “O resultado dessa nova orientação pedagógica seria formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada” (VILELA, 2007, p. 237).

Em torno dessa proposta, a função primordial do professor “[...] consiste em se tornar supérfluo” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 177). Quer dizer, é essencial a atuação docente para o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social da criança, mas, é preciso estabelecer como objetivo primordial de sua atuação a emancipação dos educandos, o estágio em que eles não mais tenham a necessidade de serem legislados.

Para, assim constituir uma educação para a emancipação, é fundamental decifrar as condições da organização social, suas contradições e os mecanismos de permanência da semiformação para, além de compreender seu funcionamento na sociedade e na subjetividade humana, prever possibilidades de superação. Para que tal expressão seja realizada, a escola, ao conscientizar seus alunos, não pode submeter seu ensino apenas à mera capacidade formal de pensar, pois, segundo Adorno (1995)

[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de *fazer experiências*. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a

emancipação (p.151, grifo nosso).

Trata-se aqui, da “auto-reflexão educativa”, que

[...] implica que o pensamento possa ser liberado da conciliação unidimensional entre as coisas e sua função operacional da realidade, para que seus potenciais inerentes possam se realizar. Na sociedade contemporânea, a supressão da tensão entre o objeto e seu conceito, ao ofuscar os potenciais dialéticos do pensamento e da linguagem, desafia os educadores a desenvolverem o trabalho pedagógico como campo privilegiado da contradição e da autorreflexão (BUENO, 2010, p. 10).

A autorreflexão é sugerida para superar a condição de semiformação, assim, ela “[...] produz um conhecimento que não é pura contemplação, mas há um envolvimento concreto com a sociedade a que se vincula. [...] permite verificar a insuficiência do conhecimento em sua articulação com a totalidade da sociedade.” (PRESTES, 1995, p. 88).

Desta maneira, a organização educacional, enquanto instituição que interfere no desenvolvimento, na criatividade e na espontaneidade dos educandos, necessita de análise constante acerca dos resultados do ensino confrontados com a hegemonia da semiformação, ou seja, pensar a respeito do conceito de homem que ela está formando, de que maneira ela o forma, da relação entre educação e possibilidade de emancipação ou de reprodução, adaptação e suas manifestações.

No campo educativo, a hegemonia unidimensional da dimensão adaptativa da educação manifesta-se entre os aprovados nos concorridíssimos vestibulares das áreas “nobres” do conhecimento, assim como no elogio sistemático da dimensão prática do conhecimento frente a todo divagar que simule alguma compenetração de natureza teórica. Entretanto, simultaneamente à existência das ilhas de “sucesso” que ajustam-se às demandas das famílias de classe média e de elite que dispõem de recursos para investir no futuro de seus filhos, na maioria das escolas públicas, imensas populações de docentes, funcionários, crianças e jovens, sobrevivem em meio a um contexto de barbárie e dos mais variados tipos de humilhação da dignidade humana (BUENO, 2010, p. 9).

Seria preciso, para esta questão, a reflexão acerca da possibilidade do desenvolvimento da consciência da realidade paralelamente ao desenvolvimento da espontaneidade individual. Neste sentido, devem-se repensar as metodologias utilizadas e desvendar “[...] a estratégia interna das várias disciplinas educacionais” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 148), ou seja, analisar as matérias em relação ao:

o que ensinam, como ensinam e qual é o critério estabelecido para o aluno ser considerado apto ou não para a aprovação. Estas reflexões “[...] precisam ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p. 161).

No modelo de análise de Adorno, a educação escolar possui no seu interior contradições desde sua origem – descritas também por Freire – adaptar as crianças à cultura e, ao mesmo tempo, refletir acerca dos dilemas históricos, tais como, formação para o trabalho e alienação, educação e razão instrumental; forças produtivas e a perda da subjetividade; forças coletivas e individuais; coerção, autoridade e emancipação. Vilela (2007) afirma que, encontramos nos escritos de Adorno

[...] a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da Educação como relação social de dominação e, ao mesmo tempo, apontam a dimensão de uma tarefa de emancipação social a ser desenvolvida pela escola (p. 225).

A escola é, como podemos verificar, portadora da tarefa de unir “[...] princípios individualistas e sociais, simultaneamente [...] adaptação e resistência, [e] é particularmente difícil [a realização de tal tarefa] ao pedagogo no estilo vigente” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 144, acréscimos nossos). Consequentemente, é urgente uma ação pedagógica focalizada para uma mudança das estruturas educacionais que são pertinentes para a semiformação, cujos modelos conservam as desigualdades existentes e que direcionam sua força para o enfraquecimento das possibilidades de emancipação. Por este motivo, Adorno (1995) revela grande preocupação na área da pedagogia, é nestes termos que comenta tal fato:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (p. 172).

O despreparo do profissional pode acarretar o afastamento do desenvolvimento da reflexão “[...] acerca dos fatores irracionais inerentes ao ato educativo por parte dos atores nele envolvidos” (LASTÓRIA, 2003, p. 438). Existe, então, a necessidade do contínuo estudo e aperfeiçoamento do pedagogo para não se tornar promotor de práticas equivocadas traduzidas de teorias educacionais que

não foram corretamente compreendidas. Ao contrário da simples função burocrática escolar, o pedagogo precisa ser divulgador das contradições sociais e dos direitos de todos à educação de qualidade, assim,

Os ensinamentos de Adorno reforçam as posturas no campo da Educação que perseguem a produção de uma nova prática pedagógica, pautada pela “justiça curricular”. Essa, de acordo com Connell (1992, 1995), deve ter como princípios: ver e entender os interesses dos menos favorecidos e criar experiências para que esses interesses tenham lugar na escola, não para que as diferenças sejam apenas toleradas, mas para que sejam de fato reconhecidas como direito; que todos tenham direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social; que a escola tenha como meta o direcionamento das suas ações para a construção da equidade social (VILELA, 2007, p. 234).

Vilela (2007) também nos esclarece metas coerentes com as possibilidades atuais que a educação pode alcançar, revertendo seu objetivo para a emancipação, “[...] um projeto que abranja a possibilidade de alunos dominarem o conhecimento acumulado que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades sociais comprometidas com a justiça social e a convivência solidária” (p. 226). Para a realização das propostas de uma educação para a emancipação, Becker reforça que as proposições de Adorno devem ser elaboradas num projeto à longo prazo e permanente

Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida (*apud* ADORNO, 1995, p. 146).

Uma pedagogia que enfrente a relação dialética do aparente e do real, desvendando as determinações que estão contidas na sociedade capitalista, uma prática que auxilie os indivíduos a superar as visões deformadas e os conceitos que são anunciados pela Indústria Cultural e pela cultura do gozo. Desenvolver um trabalho a fim de demonstrar outra perspectiva de formação humana, a da reflexão, da desalienação e da resistência à dominação e a todo tipo de violência, sempre em busca da autonomia do pensar. É no espaço escolar que Adorno coloca um de seus investimentos para uma nova consciência de sociedade e de humanização, aquela

perdida anteriormente. Essas perspectivas de análise e prática “[...] fortalecerão as chances de um contra-ataque genuinamente educativo” (ADORNO, 2010, p. 2).

Educar para desenvolver a conscientização, a espontaneidade, a criatividade e para desenvolver aptidões às experiências genuinamente humanas, sem interferência exterior ao próprio homem. Educar para a reflexão da realidade e para autorreflexão. Educar a totalidade dos indivíduos, em todos os níveis e modalidades da educação formal, desde a educação infantil até a formação para o trabalho chegando à educação para os idosos. Toda essa mobilização necessária para a formação humana, que conduz para a própria sobrevivência da humanidade, conforme nos diz Adorno (1995), tornaria mais justa e mais humana nossa experiência de vida. Educar para a originalidade, para a desbarbarização, “[...] questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155).

3.1 Uma possibilidade de educação transformadora de Paulo Freire

Arriscamo-nos dizer que Paulo Freire foi um dos únicos autores utilizados nesta dissertação que teve contato bem próximo com comunidades populares e grupos de pessoas com grande incidência de analfabetos. Para esses, por exemplo, sistematizou um método de alfabetização utilizando dados e palavras do cotidiano dos afazeres do trabalho deles que ficou internacionalmente famoso por conta da inédita estratégia de ensino.

Em alguns grupos de estudos dos quais Paulo Freire participou com os líderes e integrantes de comunidades populares pôde ouvir os anseios revelados pelos diálogos estabelecidos com eles. Um desses desejos mais frequentes, de acordo com Fleuri (2008), foi o de iniciarem estudos de temas relacionados à repressão, tais como o autoritarismo, o poder, o comando. Temas que foram suscitados no Ciclo de Estudos sobre Educação Popular de 1983 realizados na UNIMEP que, mais tarde, deu origem ao projeto do *Fórum Nacional de Educação Popular* (FONEP) cuja centralidade era atingir as outras regiões do Brasil.

Dessa maneira, encontramos também nos escritos de Paulo Freire inúmeras experiências com diversas comunidades populares relatadas e elementos que poderiam originar uma nova forma de prática pedagógica que fosse pautada no resgate da humanização dentro da cultura desumanizadora para todos os níveis da educação formal. Uma das mais contundentes justificativas, a nosso ver, do

empenho de Freire em possibilitar condições de alfabetização para grande parte do povo brasileiro que, em meados da década de 1950, ainda não tinha condições ou recursos para frequentar as salas de aula é que, dentro da cultura capitalista da troca cada vez mais injusta, conforme vimos anteriormente nos estudos de TÜRCKE (2010), da sua mão-de-obra, não somente seu trabalho lhe é roubado, mas também sua expressividade e conhecimento de mundo ficam extremamente reduzidos sem a leitura e escrita. Freire (2011b) os chama de os “[...] roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida” (p. 50).

E nessas trocas injustas, acaba por “entregar” também parte de sua humanidade. Na ausência da codificação e decodificação das palavras as oportunidades de expressão diminuem ainda mais ou – pelo menos – o caminho mostra-se mais alongado para as reivindicações necessárias até conseguir atingir melhores condições de trabalho e de vida. Antes disso, o próprio direito humano de fazer parte da cultura letrada como herança dos conhecimentos humanos acumulados ao longo da história da existência do homem fica desmoronado.

Por isso, Freire lutou contra as variadas formas de desumanização que observou em suas experiências de vida. Desumanização que se alastra de variadas maneiras dentro das nossas escolas,

A desumanização é promovida e potencializada através do estímulo radical à competitividade e ao egoísmo. Uma consequência é o afastamento das pessoas entre si, que passam a se ver como potenciais adversários e ao mesmo tempo potenciais meios para realização dos objetivos de cada um, fundando-se as relações no medo e no interesse material (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 119).

Competitividade e egoísmo também denunciados por Adorno (1995) como práticas que conduzem a violência e ao desrespeito com o outro. “Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral” (FREIRE, 2011b, p. 62). Por isso a intervenção na educação formal é considerada tão importante por esses autores. Por meio dessa formação sistematizada que – no Brasil é atualmente declarada como direito instituído por lei nacional o ingresso e permanência na escola de crianças e jovens até dezessete anos de idade – poderia disponibilizar recursos para uma formação diferenciada dessa com características de mercado, para promover maior humanização. Formação que fosse promovida a fim de bloquear a continuidade da

chamada por Adorno (2010) de “personalidade autoritária” porque, tal como anuncia Fromm (1974) na busca pelo conhecimento acerca se o homem é bom ou mal,

[...] cada indivíduo e cada grupo de indivíduos pode em qualquer ponto regredir às orientações mais irracionais e destrutivas e também progredir para a orientação esclarecida e progressista. [...] Uma visão realista vê ambas as possibilidades como potencialidades reais e estuda as condições para o desenvolvimento de cada uma delas (p. 137).

Desse modo, com a compreensão dessas potencialidades do homem e das artimanhas comerciais que utilizam de várias maneiras para a moldação do mesmo homem, cuja principal foi anunciada anteriormente por meio dos artifícios audiovisuais midiáticos, Paulo Freire, como bom professor das letras, utiliza dos recursos linguísticos para escrever a palavra libertação usando-a no tempo verbal gerúndio, para reafirmar dentro do mesmo termo o *movimento incessante* que é preciso ser feito para estar em condições menos repressivas, nas suas palavras, a “[...] superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem *libertando-se*” (FREIRE, 2011b, p. 48, grifo nosso). Em outra obra usa o mesmo artifício, “[...] O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 85). Abre-se possibilidade de mudança das condições. Fromm (1974) também retrata a abertura dessa alternativa

Concluimos, então, que as ações do homem são sempre provocadas por inclinações enraizadas em forças (geralmente inconscientes) operando em sua personalidade. Se essas forças tiverem atingido certa intensidade, poderão ser tão fortes que não só predisõem o homem, mas o determinam – donde êle não mais ter liberdade de escolha. Nos casos onde inclinações contraditórias atuam efetivamente dentro da personalidade há liberdade de escolha. Esta liberdade é limitada pelas possibilidades reais existentes. Estas possibilidades reais são *determinadas* pela situação total. A liberdade do homem reside em sua possibilidade de escolher entre as possibilidades reais existentes (alternativas). Liberdade nessa acepção pode ser definida não como “agir com a consciência da necessidade”, mas como agir *baseado na consciência das alternativas e de suas conseqüências* (FROMM, 1974, p. 159, grifos do autor).

Ora, as possibilidades que vimos a partir do nosso estudo ficam reduzidas às tentativas de conformismo da situação, da naturalização da violência, da exposição de um perfil virtual para significar “ser alguém”, da competitividade, do preconceito, ou seja, características culturais advindas dos recursos utilizados pelo mercado.

Caberia, então, fornecer conhecimentos diferentes desses sujeitados à cultura de mercado aos indivíduos para poderem ter maior liberdade de escolha. Conhecimentos com objetivos humanizadores que fizessem questionar o modo de vida, o trabalho, as relações humanas atuais e por esse motivo verificamos a grande concentração de estudos a respeito da escola. Ela pode ser uma das instituições que possibilitem esses questionamentos diferenciados do contexto baseados em outros tipos de relações e experiências.

Freire (2011b) ainda faz alusão à outra especificidade das relações humanas repressoras em que vivemos: a questão da identificação do oprimido com o opressor, como também o fez Türcke (2010) utilizando ao invés do termo opressor, agressor. O roubo da palavra se tornaria uma forma de submissão de quem deveria tê-la. Esse poder é desmembrado em diversas outras instâncias de participação e de decisão social.

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar (FREIRE, 2011b, p. 180).

O poder, o comando, a vitória da luta pelo reconhecimento do outro é desejada e quando alcançada pelo oprimido, inverte-se os papéis. Essa mudança de *status* dos dois agentes das práticas opressivas, segundo Freire (2011b) não garante a mudança da forma de relação que se tinha anteriormente, a saber, a opressiva. Portanto, assim como Adorno (1995), Freire, nos diversos escritos, importa-se com as estratégias educacionais dispostas a converter ações repressivas em ações que possibilitem conscientização “[...] que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2011b, p. 158) e emancipação dos homens, dos alunos na escola, iniciando pela alfabetização. Por isso, lutam por uma educação que liberta, que desmascara a realidade por meio do diálogo e do respeito. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2011b, p. 43). Uma pedagogia que devolve o direito do questionamento, posto que “[...] a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao

ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 47).

Para contemplar as especificidades necessárias para a efetivação de todas as propostas de Freire as características humanas como o diálogo, o respeito, a tolerância, entre outras, são fundamentais para vivenciar as experiências comunitárias. Em outras palavras, é na convivência com os outros que conseguiremos com que as qualidades que foram perdidas pelo egoísmo e preconceito surjam com maior força dentro de nós.

Há, portanto, a necessidade de fortalecimento das convivências comunitárias de aprendizado. A tolerância daria abertura para a constituição das amizades posto que a “[...] intolerância é sempre preconceituosa” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 30). Adorno se aproxima dessa constatação, como podemos verificar nas suas palavras abaixo,

A forma contrária a esse estado de coisas, em busca de uma relação humanizadora, não seria o que vagamente se chama comunidade de classe, mas as amizades individuais. No sentido de uma pedagogia que pudesse ser eficaz contra o preconceito, seria o caso de se encorajar as amizades individuais, ao invés de ironizá-las ou ridicularizá-las, algo que por certo segue acontecendo nas escolas (ADORNO *apud* VAZ, 2012, p. 47)²⁷.

Qualquer sistematização pedagógica, portanto, deverá ter como princípio a convivência, a comunidade, as relações humanas ampliadas a partir de um mesmo objetivo. Neste quesito Paulo Freire se mostrou com maiores possibilidades de participação e vivências efetivas em grupos populares, conforme anunciamos um exemplo no início dessa seção.

Comunidade é vida de relação e por isso não pode ser contida apenas em teorizações, há necessidade de que quaisquer teorias que se apresentem para sua análise sejam acompanhadas de uma prática viva, que se manifesta não como observações acadêmicas, mas na prática da própria existência (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 125).

Ainda assim, não só as práticas populares serão necessárias, é preciso que se valorizem também as experiências de outros autores, como Adorno, que vivenciaram outros tipos de formações de grupos, os universitários, por exemplo, e

²⁷ Citação retirada da publicação de Vaz (2012), como tradução livre. A obra original está publicada em língua alemã.

puderam também constatar em seus estudos a importância e a força da união do convívio humano e suas consequências para a humanização. As consequências do fortalecimento dos processos humanizadores na sociedade e nas instituições educativas e pedagógicas, em especial, na educação formal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se procurou mostrar no presente trabalho foram os argumentos dos vários autores utilizados a respeito da existência de elementos repressores, opressores e, assim sendo, que promovem certa desumanização, intrínsecos à cultura e à formação humana. Refletimos especificamente na cultura de base mercadológica, instrumental advinda da evolução dos meios comerciais e tecnológicos. Na referida cultura verificamos que

[...] há a necessidade dos ideólogos do mercado de convencer a humanidade, através de uma pedagogia de massas, de que o modo de vida proposto pela sociedade de mercado é o melhor para o ser humano. [...] De outro lado, aqueles que não acreditam, não aceitam e não se submetem a estas proposições, tentam resistir através do estabelecimento de uma pedagogia social que apresente proposições alternativas à orientação fatalista da pedagogia do mercado (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 121).

Essa cultura que subordina o homem às necessidades alienadas transforma sua educação em deformação²⁸. Transforma-o em “homem-mercadoria” (FROMM, 1983, p. 60) cujas relações são caracterizadas pelo consumo e posse. A existência do homem é, assim, transformada em *meio* para exploração e obtenção da acumulação de riqueza para o Estado, classe ou nação. Uma das consequências dessa deformação, do homem transformado em coisa usável, produto e produtor de necessidades, é a inegável angústia sofrida pela humanidade que espera pela “salvação” do “[...] poderio das coisas que criou” (FROMM, 1983, p. 61). Um exemplo clássico e dramático é a ameaça da utilização das armas nucleares.

Para tanto, a importância da análise da realidade à luz das afirmativas dos autores se torna extrema para a possibilidade de desvelarmos os elementos repressivos contidos nas relações humanas, especialmente na educação formal, e para podermos nos guiar, criar ou reinventar práticas pedagógicas que se aproximem da humanização que se deseja alcançar dentro desses espaços.

Assim, reinventar uma pedagogia desde sua concepção filosófica e sociológica chegando até seus fundamentos didático-metodológicos seria nossa

²⁸ Termo usado por Ceppas (2003) em sua Tese chamada: *Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia no nível introdutório*. Usado também por Pagni e Silva (2007) no capítulo 11 chamado: *A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt*.

próxima expectativa. Ações efetivas de sala de aula que transmitam os seus fundamentos e estejam coerentes com ele. Recriar novas noções de poder e criar uma “[...] nova concepção da própria pedagogia” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 91) a partir dos fundamentos estudados nesta dissertação parece constituir-se como nosso próximo empreendimento.

Uma pedagogia restaurativa²⁹ que traga de volta valores e atitudes perdidas ou que estão abafadas pelas situações desumanizantes que sofremos desde os primórdios do mercado e da Revolução Industrial, e ao mesmo tempo uma pedagogia crítica. Crítica no mesmo sentido no qual caminha a Teoria Crítica, canalizando os esforços dos pensadores para a renovação, a revalidação ou reinvenção dos ensinamentos deixados por Marx. Uma pedagogia, portanto que possui fundamentos essenciais e que sempre precisa ser renovada a partir das reflexões e pesquisas a respeito do contexto regional e histórico atual.

Por isso, sempre à procura de elementos pedagógicos que apontaria os caminhos considerados como os mais legítimos da atualidade na tentativa de promover a volta à humanização no processo de desenvolvimento intelectual, físico e emocional dos alunos. Levando em conta tanto o método, a técnica docente, a forma adequada de motivação quanto o próprio conjunto de conhecimentos referidos no currículo. Dessa forma, a partir dos alicerces filosóficos dessa pedagogia, algumas questões seriam imprescindíveis acerca dos métodos e do próprio currículo que norteariam toda prática. Conforme dissemos anteriormente, haveria uma ligação medular entre os fundamentos de base com as práticas pedagógicas em sala de aula.

Sendo assim, a reflexão das críticas dos autores que compõem esse estudo aos modelos pedagógicos que continuam desumanizando nossas gerações é de extrema importância e necessidade. Não caminharíamos para um lugar diferente sem as pistas deixadas por eles. Tal como Türcke (2010) disse “[...] quem deseja aquilo que a sociedade capitalista promete, deve desejar um outro tipo de sociedade” (p. 299). Como conseguiríamos pensar acerca da realidade sem a ajuda dos autores para desvelar as falsas promessas capitalistas de aproximação das

²⁹ Termo “emprestado” do autor norte americano Howard Zehr (2008), estudioso da área do direito reconhecido mundialmente como um dos pioneiros da Justiça Restaurativa. Criador do projeto chamado atualmente de *Centro de Justiça Comunitária*, programa pioneiro de reconciliação entre vítimas e infratores dos Estados Unidos.

peças, do desaparecimento das distâncias por meio eletrônico, de solidariedade, da preocupação com o meio ambiente, de mundo globalizado, dos direitos a todos?

Ao mesmo tempo, esses estudos acadêmicos iluminam a percepção dos “[...] velhos ranços autoritários que não se desfazem de pronto, apesar do poder pedagógico da luta” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 93). Grosso modo, é preciso conhecer sempre mais as várias facetas dos inimigos para ter a possibilidade de combatê-los, de minimizar os danos causados por eles. Não conseguiríamos criar novas maneiras de agir sem a compreensão da realidade com o auxílio desses utilizados aqui ou de outros autores nas variadas pesquisas realizadas a respeito da cultura, do fenômeno educativo e de seus elementos.

Reconhecemos que os variados autores estudados aqui vêm de fundamentos filosóficos diferentes. Porém, não poderíamos dispensar as variadas declarações de denúncia da realidade repressora que fizeram, em certos casos, a aproximação deles. Essa diversidade de proposições retrata o respeito pela própria diversidade de interesses existentes nas obras e a necessidade do acesso, por meio da educação formal, a elas.

Temos consciência também de alguns limites das propostas pedagógicas sugeridas pelos autores. Um exemplo, em nome de uma unificação nacional dos conhecimentos obrigatórios na Educação Básica brasileira, os interesses que deveriam surgir das necessidades de cada sala de aula para compor os conhecimentos a serem explorados ficam engessados num currículo nacional estático, mesmo pretendendo em suas orientações a adaptação regional. Outro exemplo mais disseminado é a não valorização e sucateamento da profissão pedagógica que sofre com a falta de qualidade da estrutura em diversos âmbitos. Situações de falta de investimento e vontade política que continuamos vivendo a despeito das alternâncias do poder de partidos políticos. No entanto, essa consciência não é maior que a certeza da importância da formação contínua de professores pela crença na força de transformação que a intervenção pedagógica tem em seu âmago.

Esperamos, por fim, que futuramente outros colegas, que carregados com o mesmo vigor na tentativa de alcançar novos modelos para as práticas pedagógicas a fim de elevar a “volta” da humanização das nossas crianças, jovens e adultos dentro das escolas, nos auxiliem ainda mais a partir das dificuldades que provavelmente tivemos neste trabalho, mas que atualmente não estamos prontos para observar. Ou

talvez, - e alegremente desejamos – nos encontraremos para um diálogo a partir das contribuições que este estudo tenha feito surgir.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- _____. **Introdução à 'a personalidade autoritária [1950]'**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno24.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, ano 5, n. 9, p. 40-56, jun. 2012a.
- _____. Políticas públicas educacionais emancipatórias: a educação de jovens e adultos e a educação profissional frente ao desafio da emancipação humana. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 166-186, jan./jun. 2012b.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-42, abr. 2008.
- AQUINO, Fernando Lopes. **Formação cultural e ensino de filosofia**: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ARANTES, Paulo Eduardo. **Escola de Frankfurt**: uma introdução. Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/arantes_03.html>. Acesso em: 23 maio 2010.
- ARENDT, Hannah. Totalitarismo. In: _____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 562 p. Título original: *The origins of totalitarianism*.
- BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Sob o domínio da natureza na filosofia da história de Theodor W. Adorno: uma questão para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.
- BATISTA, Ana Carla Schiavinato. **A (não)diretividade pedagógica na educação à distância**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BERTONCINI, Edda Maria Provana. **Arte e educação**: re-construindo o presente. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011**. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm>. Acesso em: 11 maio 2010.

BRITO, Paulo Marcos Falco. **A (in)desejada transgressão**: uma história social do ensino superior de teatro no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Edição Saraiva, 1967. v. 7.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, ago. 2007.

_____. Educação, paranoia e semiformação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 299-316, ago. 2010.

_____. Educação, paranóia e semiformação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu. **Anais...** Caxambú, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-3989--Int.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2010.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARLONI, Paola Regina. **As (im)possibilidades de constituição da subjetividade no mundo do trabalho**: reflexões sobre (des)sublimação no contexto educacional. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CARVALHO, Lucia Helena de. **A construção da paz como meta do processo educativo**. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CEPPAS, Filipe. **Formação filosófica e crítica**: Adorno e o ensino de filosofia no nível introdutório. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

_____. A compreensão: concepção e definição. In: CEPPAS, Filipe. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. p. 151-165. Título original: *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*.

COELHO, Anderson de Sousa. **Avaliação educacional e a produção da submissão**: análise crítica à luz de theodor Wiesengrund Adorno. 2010. 179 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COLOMBO, Caio Prisco da Silva Telles Nunes Ranieri. **Hiperconsumo: comunicação, condicionamento e compras das décadas de decisão à década de descontrole**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica – Signo e Significação nas Mídias) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago. 2013.

FAGUNDES, Adriano Bier. **Imagens a partir da vida danificada: cinema em ensaios constelares**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FARIA, E. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reinventar o presente: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FONTINHA, Rodrigo. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto: Editorial Domingos Barreira: [s.d.].

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Philippe Curimbaba. **Antinomia da expressão**: Adorno ante o sismógrafo de Erwartung op. 17 de Schoenberg. 2011.153 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo, 2011.

FREITAS, Nivaldo Alexandre. **Reflexões acerca da psicanálise e da literatura no estudo do indivíduo com base na teoria crítica**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FROMM, Erich. **O coração do homem**: seu gênio para o bem e para o mal. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. Título original: *The heart of man: its genius for good and evil*.

_____. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. Título original: *Marx's concept of man*.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant**: textos seletos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 23-34.

MERQUIOR, José Guilherme. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin**: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

MORAES, Stela Gimarães. **Do rabo e chifre às marchinhas**: como uma reportagem da Rede Globo interferiu na criação do carnaval de São Luiz do Paraitinga (SP). 2011. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NECHIO, Douglas Egidio Gomes. **A formação da escuta**: subjetividade e política. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2012.

NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2009.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da teoria crítica da escola de Frankfurt. In: _____. **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 243-272.

PAGNI, Pedro Angelo. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-157, set./dez. 2012.

PEREIRA, Edneide Arruda. **Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar**: encontros e desencontros. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 83-101.

PREVITALI, Fabiane Santana et al. Trabalho, educação e reestruturação produtiva no século XXI. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 83-97.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-58.

RAMOS, Ellen Taline de. **Educação escolar e formação de mulheres presas**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

RAMOS, Carlos Eduardo. **O professor universitário na sociedade administrada**: expressões da violência no ensino superior privado. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

REPA, Luiz. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 161-182.

REQUIÃO, Laís Côrtes Ferreira. **Publicidade, mídia, leis de incentivo**: da experiência cultural à experiência de marca. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAES, Décio Azevedo Marques; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 165-182, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1999.

SILVA, João Batista. **Barbárie, educação e capacidade de julgar**: uma leitura a partir de Adorno e Arendt. 2012. 125 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, jan./jun. 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 7, n. 20, p. 40-45, abr. 1985.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de: Antonio Álvaro Soares Zuin et al. Campinas: Unicamp, 2010. Título original: *Erregte gesellschaft*.

VALENT, Tamara da Silveira. Entendeu, ou quer que eu desenhe? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 fev. 2014.

VAZ, Alexandre Fernandez. Amizade, animalidade: sobre educação, segundo Theodor W. Adorno. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares et al. (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 41-52.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008. Título original: *Changing Lenses*.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, abr. 2006.

_____. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Pro-Posições**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 139-159, set./dez. 2013.