

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VALCIRLENE APARECIDA DE CASTRO

**EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE
BARBARIZAÇÃO PELA INDÚSTRIA CULTURAL: IMPASSES E
PERSPECTIVAS**

GOIÂNIA

2020

VALCIRLENE APARECIDA DE CASTRO

**EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE
BARBARIZAÇÃO PELA INDÚSTRIA CULTURAL: IMPASSES E
PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Sociedade e Cultura.

Professora Orientadora. Dr^a. Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2020

C355e Castro, Valcirlene Aparecida de
Educação e os direitos humanos em tempos de barbarização
pela Indústria Cultural : impasses e perspectivas
/ Valcirlene Aparecida de Castro.-- 2020.
107 f.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 103-107

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Teoria crítica.
4. Indústria cultural. I.Scarel, Estelamaris Brant.
II.Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014.1(043)



**PUC
GOIÁS**



EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE BARBARIZAÇÃO PELA INDÚSTRIA CULTURAL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa / IFG

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Prof. Dr. Sandro Henrique Ribeiro / IFG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela graça da vida e realização de um projeto de vida.

Aos meus amados filhos, Thullyo, Thawber, Salvador Neto e Gabryella, que muito cederam para que fosse possível a conclusão deste sonho, pelo apoio e compreensão, pela força e resignação, pelas orações e preocupações. Tudo só foi possível devido ao amparo recebido.

Aos meus queridos irmãos Walgney e Cátia, que me apoiaram, torceram, oraram, temeram e acreditaram. Também, por toda ajuda que me foi oferecida, por menor que tenha sido, foi muito importante em todo o processo. Cada um à sua maneira foi valoroso.

À minha querida Orientadora Prof^a. Dr^a Estelamaris Brant Scarel, por toda dedicação e sabedoria compartilhada, pela compreensão, apoio, pelos esclarecimentos, pela paciência e direcionamentos.

Aos professores leitores, por toda dedicação na leitura e suas considerações.

“Mercadores de grego! mercadores de latim! pedantes!
cães de guarda! Filisteus mestres! odeio-vos, pedagogos!

[...]

Eles ignoram como nasce e cresce a alma,

[...]

Estão no A, B, C, D do coração do homem;

São o horrível Ontem que quer matar o Amanhã;

[...]

Um dia, quando o homem for sábio,

No tempo em que não mais se instruir as aves pela
gaiola,

Quando as sociedades disformes sentirem

Reerguer-se o rosto da criança melhor compreendida

E tendo perscrutado as regras dos voos em liberdade

Se conhecer a lei de crescimento das águias,

E a plenitude do dia raiar para todos,

Sendo saber sublime, doce aprender será”.

(HUGO, Victor, 1972)

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, ligada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, tem como principais referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, Adorno e Horkheimer (1985) e, também, aqueles que tratam dos Direitos Humanos, como, por exemplo, Hunt (2009), Lafer (1988), bem como os autores que discutem sobre a trajetória em geral da Educação, tais como Rousseau (1979), Jaeger (1994), Luzuriaga (1983), entre outros que deram suporte à pesquisa. Trata-se de uma investigação que tem como objetivo geral compreender, a partir de uma perspectiva dialética e mediante os procedimentos de leitura, fichamentos e interpretação dos textos objetos de estudo, os direitos humanos e a educação à luz da Teoria supracitada. Deste modo, tem como início o questionamento sobre as dificuldades pelas quais passam os indivíduos no que se refere à educação e ao exercício dos direitos humanos frente ao poderio da Indústria Cultural/capitalismo na atualidade. Para tanto, esta investigação desenvolve-se em três capítulos que se inter-relacionam. O primeiro procura compreender os caminhos que levaram à problematização aqui expressa, assim, o início se dá com a contextualização acerca do neoliberalismo, a partir de uma abordagem histórica e não cronológica. Depois, a pesquisa retoma a história dos direitos humanos e da educação num viés cronológico. O segundo versa sobre a Teoria Crítica da Sociedade e a Indústria Cultural, buscando entender o poder da Indústria Cultural na atualidade sobre as sociedades modernas e seus impactos. O terceiro aborda parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, num rápido exame, no que tange ao direito à educação, assim como às relações da Indústria Cultural com os direitos humanos e sua afetação na sociedade de forma geral. Além disso, discute sobre a educação e os direitos humanos frente aos processos de barbarização impostos à sociedade pela Indústria capitalista. Conclui expondo que, apesar de o direito à educação ter como um de seus fundamentos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), nem todos têm tido acesso ou usufruído de uma educação de qualidade que, de fato, lhes possibilite galgar a emancipação.

Palavra-chave: Direitos Humanos. Educação. Teoria Crítica da Sociedade. Indústria Cultural. Barbarização.

ABSTRACT

This bibliographic research, linked to the Education, Society and Culture Research Line of the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás, has as main theoretical references authors of the Critical Theory of Society, in particular, Adorno and Horkheimer (1985) and also those dealing with Human Rights such as, for example, Hunt (2009) and Lafer (1988), as well as authors who discuss a general trajectory in Education, such as Rousseau (1979), Jaeger (1994), Luzuriaga (1983), among others that supported the research. This is an investigation that has as general objective to understand, from a dialectical perspective and through the procedures of reading, records and interpretation of texts objects of study, human rights and education in the light of the aforementioned Theory. Thus, it begins with the questioning about the difficulties that individuals go through with regard to education and the exercise of human rights in the face of the power of the Cultural Industry/capitalism today. For this, this investigation is developed in three chapters that are interrelated. The first seeks to understand the paths that led to the problematization expressed here, thus, the beginning shows a contextualization about neoliberalism, from a historical and not chronological approach. Then, the research takes up the history of human rights and education in a chronological bias. The second deals with the Critical Theory of Society and the Cultural Industry seeking to understand the power of the Cultural Industry today over modern societies and their impacts. The third addresses part of the Universal Declaration of Human Rights, in a brief examination, with regard to the right to education, as well as the Cultural Industry's relations with human rights and their affect on society in general. In addition, discusses education and human rights in the face of the barbarization processes imposed on society by the Capitalist Industry. It concludes by stating that, although the right to education has as one of its foundations the Universal Declaration of Human Rights (2009), not everyone has had access to or enjoyed quality education that, in fact, allows them to achieve emancipation.

Keyword: Human Rights. Education. Critical Theory of Society. Cultural Industry. Barbarization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS	13
1.1 O Contexto Contemporâneo e as Políticas Neoliberais	14
1.2 Direitos Humanos: concepção e fundamentos histórico-filosóficos	26
1.3 Sobre a Educação: pontuações conceituais e históricas	36
CAPÍTULO 2	
A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A INDÚSTRIA CULTURAL	50
2.1 A Teoria Crítica da Sociedade: perspectivas conceituais e históricas	50
2.2 Sobre a Indústria Cultural	58
CAPÍTULO 3	
SOBRE A EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INDÚSTRIA CULTURAL	72
3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos: breve análise	73
3.2 A Indústria Cultural e Direitos Humanos: principais impactos	82
3.3 Educação, Direitos Humanos e o Processo de Barbarização	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, sob o tema Educação e os Direitos Humanos em Tempos de Barbarização pela Indústria Cultural: impasses e perspectivas, tem como objeto a educação e os direitos humanos. Trata-se de uma investigação que visa compreender, considerando, evidentemente, a complexidade desse assunto, o porquê da não garantia desses direitos, que se encontram fundamentados em lei bem como em convenções internacionais.

Assim, firmada nesta inquietação e diante do descaso com o cumprimento dos direitos humanos, e, nessa esteira, o direito à Educação, este trabalho tem como fontes indispensáveis o texto Balanço do Neoliberalismo (ANDERSON, 1998); Teorias da Globalização (IANNI, 2002); assim como as obras sobre a história da educação (ROUSSEAU, 1979), (JAEGER, 1994), (LUZURIAGA, 1978) e a história dos direitos humanos (HUNT, 2009), bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), algumas obras dos frankfurtianos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), (HORKHEIMER, 1991), (ADORNO, 1995), bem como outros autores que, durante o desenvolvimento da pesquisa, contribuíram para o esclarecimento do presente objeto.

Com base no referencial acima apontado, o estudo busca conhecer e compreender os atos desumanos ligados ao exercício dos direitos humanos, especialmente, no que concerne ao meio educacional. Assim, a pesquisa objetiva, principalmente, examinar a trajetória da educação e dos direitos humanos sob a influência da Indústria Cultural, bem como os impactos trazidos por ela às sociedades. Em segundo, conhecer o percurso histórico e a concepção de educação e dos direitos humanos, tendo em vista o poder exercido pelo capitalismo e pela Indústria Cultural sobre a educação, o qual tem implicações para o exercício dos direitos humanos. Em terceiro, examinar a educação e os direitos humanos à luz da Teoria Crítica da Sociedade, tendo em vista a concepção de barbarização e da Indústria Cultural.

A partir de tais objetivos, a investigação pretende colaborar com o conhecimento em relação às questões que tanto abalam o espírito humano hoje, em especial, no que tange aos direitos humanos. “O princípio da contradição é o sistema *in nuce*. O conhecimento consiste na subsunção a princípios. Ele coincide com o

juízo que se inscreve no sistema. Um pensamento que não se oriente para o sistema é sem direção ou autoritário” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 71).

Com referência ao caminho do pensamento, salienta-se que a pesquisa se fundamenta no método dialético, com base nos autores da Teoria Crítica da Sociedade, visando, a partir da realidade em movimento, compreender a Educação para o exercício dos direitos humanos em confronto com a Indústria Cultural, conforme já se apontou.

Quanto ao tipo de pesquisa, explicita-se que se trata de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 166).

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Considerando essa perspectiva procedimental, a pesquisa procura então desvelar seu objeto de estudo, o qual já foi exposto anteriormente. Conforme mencionado acima, os direitos à educação estão fundamentados em lei, contudo, percebe-se que mesmo que esteja explícito que todo ser humano tem direito à educação, e que esta seja gratuita nos anos elementares e fundamentais, que a educação técnico-profissional será acessível a todos, e, também, que a superior será de acesso fácil, baseado em mérito, ainda assim, o sujeito não tem uma educação de qualidade que lhe proporcione uma gama de conhecimentos capazes de levá-lo à emancipação intelectual, à transformação gradativa do saber humano, dimensão sócio-histórica que tem por finalidade o combate à barbarização, portanto à desumanização.

No que se refere à fundamentação na lei sobre a educação, isto é, as convenções e legislações afirmam que estas serão voltadas para o desenvolvimento absoluto da personalidade humana e da consolidação do respeito pelos direitos e

liberdades fundamentais do ser humano, proporcionando a compreensão e o apreço pelas nações e pelos grupos étnicos, porém, o que se percebe é que tal compromisso jurídico, em geral, permanece no campo do discurso.

Com efeito, a educação tem um papel importante na sociedade e, quando o tema são os direitos à educação, observa-se que esses direitos devem ter como objetivo principal proporcionar condições de conhecimento e transformação do pensamento sobre as circunstâncias sociais e culturais nas quais os indivíduos estão inseridos, criando oportunidades de indagações e análises sobre as transformações sociais por intermédio de uma educação para a emancipação. Adorno afirma que

[...] a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 182-183).

É preciso que o homem se conscientize que a educação deve estar direcionada para a emancipação do indivíduo. Para tal, é preciso que seja de forma gradual e em todos os aspectos da vida social do homem, desde os primeiros anos ele deve ser esclarecido para uma educação que lhe possibilite opor-se a opiniões formadas para comandá-lo. Diante desta afirmação, esclarece-se que a educação deve ser de qualidade desde os primeiros anos, uma vez que o homem se faz homem a partir desta perspectiva emancipatória, perspectiva esta que capacita o homem a elaborar seu pensamento e a compreender a necessidade de se libertar do domínio de outrem.

Todas as atrocidades praticadas contra a humanidade tiveram como pano de fundo a busca pelo poder. Na contemporaneidade o neoliberalismo, que se ascendeu na Europa, foi tomando conta, se alastrando por todo o mundo como uma

reação teórica e política, antagônica ao intervencionismo do Estado de Bem-Estar¹, ao keynesianismo², e solidarismo que imperava na época. E pode-se perceber, com a análise feita por Anderson (1998), que o mundo se sucumbiu a este sistema que, por sua vez, não tem sido diferente do infortúnio que causou o nazismo alemão à humanidade. Contrapor-se a esse sistema de dominação torna-se hoje imperativo, e, para isso, entende-se que a educação precisa, mais do que nunca, por meio dos seus profissionais, exercer essa tarefa desafiadora e emancipatória.

¹“Estado de Bem-Estar – Tendo origem na Grã-Bretanha e sendo usada em geral de maneira livre, esta expressão tornou-se amplamente difundida tanto nos círculos jornalísticos quanto acadêmicos depois da Segunda Guerra Mundial. Visa descrever um estado que, em contraste com o “estado do vigia noturno” do século XIX, preocupado basicamente com a proteção da propriedade, ou com o “estado-potência” do século XX, preocupado basicamente, durante a Segunda Guerra Mundial, com a vitória total, utilizaria o aparato do governo para conceber, implementar e financiar programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos de seus membros. Destruiria aquilo que William Beveridge, que não gostava da expressão, chama de os cinco males gigantes: a escassez, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade. O estado, do futuro, interviria deliberadamente para limitar ou modificar as consequências da livre operação das forças de mercado em circunstâncias nas quais indivíduos e famílias fossem confrontados com contingências sociais consideradas como demasiadamente fora de seu controle, em especial o desemprego, a doença e a velhice. Seria mais, porém, do que o que passara a ser chamado, antes da Segunda Guerra Mundial, de um “estado de serviço social”, pois em relação a todo um rol convencional de serviços sociais, em particular os que diziam respeito a saúde e educação, esse estado ofereceria de forma abrangente, a todos os cidadãos, os melhores serviços que estivessem disponíveis, sem distinção de status ou classe. Através dos impostos, haveria nisso, portanto, um aspecto redistributivo’ (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 260-261).

² John Maynard Keynes (1883-1946), foi um economista inglês, sua primeira obra “*Indian Currency and Finance*” (1913). “Em seu sentido amplo, o keynesianismo é uma abordagem das questões políticas, sociais e econômicas do capitalismo avançado que torna válido o estado assumir um papel de liderança na promoção do crescimento e do bem-estar material e na regulação da sociedade civil. O keynesianismo tem também um sentido mais preciso, como um corpo de teoria econômica que serve de base a políticas macroeconômicas. Ambos os conceitos de keynesianismo derivam dos textos de John Maynard Keynes no final dos anos 20 e dos programas que ele tentou implantar a partir do interior dos círculos oficiais britânicos nessa época, bem como durante a Segunda Guerra Mundial e reconstrução do pós-guerra” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 408).

CAPÍTULO 1

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS

Na contemporaneidade os direitos humanos têm sido objeto de inúmeras reflexões e debates por diversos campos do conhecimento sem, no entanto, haver uma resposta plausível para as grandes contradições e extremismos pelos quais as sociedades de hoje vêm vivenciando. As sociedades passaram por grandes transformações, históricas e/ou filosóficas no campo político e cultural.

Assim, esta pesquisa tenta responder o seguinte: por que a educação para o exercício dos direitos humanos é um desafio sob o império da Indústria Cultural na atualidade? Trata-se de um questionamento que inquieta o espírito humano, logo, o presente capítulo inicia-se com uma contextualização contemporânea, abordando historicamente o neoliberalismo, mas não cronologicamente. Então, dando seguimento e tendo-se em vista esta perspectiva, procura-se discutir sobre os direitos humanos e a educação a partir de um olhar histórico bem como filosófico, tentando, a partir disso, apontar as implicações dos direitos humanos no campo educacional.

[...] os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. A expressão “direitos do homem”, que é certamente enfática – ainda que oportunamente enfática, pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem abstrato e, como tal, subtraídos ao fluxo da história, a um homem essencial e eterno, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação (BOBBIO, 2004, p. 20).

Segundo este filósofo e historiador do pensamento político, os direitos humanos foram criados para garantir ao homem seus direitos e afirmarem seus deveres. E estes direitos têm se desenvolvido ao longo dos anos passando por três gerações importantíssimas na história do homem moderno. Juridicamente, eles se constituem no direito de liberdade, que limita o poder do Estado sobre o indivíduo ou grupos; nos direitos políticos que ampliam o direito do indivíduo de participar como

membro político na comunidade; e, por fim, nos direitos sociais que garantem aos indivíduos o uso e o gozo de direitos fundamentais, em situações de igualdade, para garantia da dignidade humana. E dentre estes, está o direito à educação.

Feitas essas considerações iniciais, passa-se agora ao desenvolvimento do presente capítulo.

1.1 O Contexto Contemporâneo e as Políticas Neoliberais

A compreensão do contexto contemporâneo requer que se conheça, principalmente, os aspectos relacionados à dimensão econômica, que, nesse sentido, diz respeito ao modelo neoliberal.

O neoliberalismo pode ser considerado como um fenômeno diferente do liberalismo clássico do século XIX. Veio à tona “[...] logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (ANDERSON, 1998, p. 9), e tinha como objetivo combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. Seu texto básico é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek (1899-1992), publicado em 1944. Seu conteúdo contém um ataque a qualquer tipo de restrições do mercado frente à vontade do Estado, que cerceia a liberdade econômica e política, que ele nomeia como servidão moderna, em sua mensagem severa: “[...] apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna” (Idem, p. 9).

Em 1947, frente à consolidação das bases do Estado de Bem-Estar no pós-guerra, na Inglaterra e em outros países europeus, Hayek intima para reunirem-se todos aqueles que compartilhassem de sua ideologia, na estação de *Mont Pèlerin*, na Suíça. Nessa reunião compareceram vários intelectuais de grande valor para a causa a qual se propunham, isto é, como fortes adversários do Estado do Bem-Estar europeu e também do *New Deal*³, dos Estados Unidos. Assim, fundaram nessa

³ New Deal, “conjunto de medidas de política econômica tomadas nos Estados Unidos entre 1933-1940, sob a liderança do presidente Franklin Roosevelt, com a finalidade de produzir a recuperação da Grande Depressão e corrigir defeitos no sistema que se acreditava terem sido por ela revelados. Não há uma teoria única subjacente nas medidas tomadas. Todas as espécies de coisas foram experimentadas. Muitas medidas foram descartadas porque as condições a que destinavam tinham sido ultrapassadas, por terem fracassado ou por se revelarem inconstitucionais” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 522).

reunião “[...] a Sociedade de *Mont Pèlerin*, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos” (ANDERSON, 1998, p. 10). Essa sociedade tinha como objetivo, por um lado, opor-se ao keynesianismo e ao solidarismo dominantes, por outro, formular um outro modelo capitalista, inflexível e resistente a regras, pois a sua única regra é aquela que é ditada pelo mercado.

Desse período em diante, o capitalismo avança sem precedentes e sem favorecimento às condições de trabalho, e seu apogeu vai se dando “[...] durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado” (ANDERSON, 1998, p. 10). Esse fato causou importantes transformações no cenário social bem como ao Estado de Bem-Estar, pois esse modelo continha no seu germe uma grande aversão ao protecionismo social proporcionado pelo Estado de Bem-Estar. Para Hayek e seus companheiros, “[...] o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (Idem, p. 10). Essa ideologia alegava que a desigualdade era algo positivo e imprescindível, tal alegação desafiava o entendimento da época.

Em 1973, iniciou a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, o capitalismo passou a sofrer uma profunda crise concomitantemente com baixo crescimento e altas taxas de inflação, transformando todo cenário econômico. Essa perspectiva deu vazão aos ideais neoliberais que avançaram seus domínios. “As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário” (ANDERSON, 1998, p. 10).

Tais processos desencadearam uma queda nos lucros das empresas e elevação do índice inflacionário, conduzindo a uma crise generalizada no sistema econômico de iniciativa privada, estimulando o fortalecimento do poder do Estado sobre os sindicatos e o sistema monetário, mantendo a escassez nos gastos com a sociedade e nas intervenções econômicas. Eis as medidas que foram tomadas com vistas à estabilização monetária.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessário uma disciplina orçamentária,

com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com a estagflação⁴, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado (ANDERSON, 1998, p. 11).

Dessa forma, a economia retomaria seu curso “normal” após o equilíbrio financeiro, havendo, assim, a redistribuição da renda, provocando o crescimento econômico de mercado.

O programa neoliberal não foi logo aceito, perdurando por pelo menos uma década para que os governos da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – OCDE, que aplicavam os remédios keynesianos para que fossem sanadas as crises econômicas, então o aceitasse. Assim, “[...] ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal” (ANDERSON, 1998, p. 11). E, em 1980, Reagan (1911-2004) é eleito nos Estados Unidos e o implanta também. Em 1982, o chanceler alemão Helmut Kohl (1930-2017) derrota o regime social liberal de Helmut Schmidt (1918-2015) e segue a mesma direção. Em 1983, a Dinamarca, que era modelo do bem-estar escandinavo, se sucumbe ao poder da direita do governo Schlüter (1929) e ocorre então o efeito dominó em quase toda Europa ocidental.

Em 1978, surge a Guerra Fria. A União Soviética intervém no Afeganistão e os norte-americanos decidem incrementar a base nuclear na Europa ocidental. Os ideais do neoliberalismo passam a combater o comunismo. “O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek – inevitavelmente fortaleceu o poder da atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte” (ANDERSON, 1998, p. 12).

⁴ Estagflação – estado de estagnação das atividades econômicas e de produção com inflação de preços (FERREIRA, 2009, p. 821).

Segundo este autor, o governo inglês de Margaret Thatcher⁵ (1925-2013) além de ser o primeiro a adotar o neoliberalismo foi também o mais fiel ao modelo pregado pelo programa. Eis o que fizeram na prática os governos neoliberais:

[...] Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia (ANDERSON, 1998, p. 12).

A partir de então, os governos Thatcher inclinaram-se para um intenso programa de privatizações, obedecendo à risca seguir sistematicamente as medidas neoliberais propostas aos países de capitalismo avançado. A versão norte-americana foi diferente, pois nos Estados Unidos não havia um Estado de Bem-Estar aos moldes do europeu, os EUA centravam-se na superação militar da União Soviética, com o propósito de quebrar sua economia e minar o regime comunista russo. Porém, Reagan conseguiu reduzir impostos que beneficiavam os ricos, elevou taxas de juros e regulou possível greve incitada em seu governo. “Mas decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que outro presidente da história” (ANDERSON, 1998, p. 12).

Para este autor, essa era uma tática que a Europa ocidental não podia seguir, tratava-se de keynesianismo disfarçado, crucial para a recuperação econômica tanto da Europa ocidental como da América do Norte, mas somente os Estados Unidos foram capazes de levar adiante o conjunto de medidas devido sua posição econômica mundial.

Ainda segundo Anderson (1998), o continente europeu, gerido por governos de direita foram mais cautelosos nas práticas neoliberais submetendo à disciplina os gastos sociais e os conflitos com os sindicatos, diferindo muito das práticas políticas antes exercidas. Enquanto no norte do continente elegiam mais governos de direita

⁵ Margaret Hilda Thatcher, conhecida como a dama de ferro. “Foi primeira-ministra britânica e a primeira mulher a ocupar este posto. O governo de Thatcher durou onze anos, de 1979 a 1990, e se caracterizou pela implantação do neoliberalismo no Reino Unido [...] Formou-se em Química pela Universidade de Oxford onde também participava do movimento estudantil na Associação Conservadora. Ali, foi influenciada pelas leituras de Friedrich Hayek que defendiam o liberalismo econômico e condenavam a intervenção do Estado na economia” (BEZERRA, 2020).

e seguidores do neoliberalismo em suas diversas versões; no sul do continente, com uma política mais conservadora, elegiam governos de esquerda, conhecidos como euro-socialistas.

[...] Mitterrand, na França; González na Espanha; Soares, em Portugal; Craxi, na Itália; Papandreou, na Grécia. Todos se apresentavam como uma alternativa progressista, baseada em movimentos operários ou populares, contrastando com a linha reacionária dos governos de Reagan, Thatcher, Krol e outros do norte da Europa. Não há dúvida, com efeito, de que pelo menos Mitterrand e Papandreou, na França e na Grécia, genuinamente se esforçaram para realizar uma política de deflação⁶ e redistribuição, de pleno emprego e de proteção social. Foi uma tentativa de criar um equivalente no sul da Europa do que havia sido a social-democracia do pós-guerra no norte do continente em seus anos de ouro (ANDERSON, 1998, p. 13).

Contudo, tal projeto do governo francês, em 1982 e 1983, fracassou. Nesse sentido, o país redirecionou seu curso de acordo com o mercado internacional, adotou uma política mais próxima da ortodoxia neoliberal, buscando a “[...] estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono do pleno emprego” (ANDERSON, 1998, p. 13). Entretanto, no final da década de 1980, a França teve um grande nível de desemprego, superando assim a Inglaterra conservadora de Thatcher. Na Espanha, onde o keynesianismo ou a redistribuição social nunca foram aplicados, o poder monetarista sempre prevaleceu em sua política econômica, eram receptivos ao capital financeiro e às privatizações, o que, de fato, elevou a taxa de desemprego que alcançando “[...] o recorde europeu de 20% da população ativa” (Idem, p. 14).

Entretanto, na Austrália e na Nova Zelândia, ininterruptos governos trabalhistas assumiram padrões com proporções críticas e superaram os conservadores de direita com seus programas neoliberais radicais, principalmente “[...] na Nova Zelândia, provavelmente o exemplo mais extremo de todo o mundo capitalista avançado, desmontando o Estado do bem-estar muito mais completa e ferozmente do que Thatcher da Inglaterra” (ANDERSON, 1998, p. 14).

Assim, gradativamente, o neoliberalismo foi alcançando o seu domínio ideológico, suas experiências eram seguidas e explicitadas nos governos de direita radical que “[...] se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer

⁶ Deflação – ato de reduzir a circulação do papel-moeda superabundante (FERREIRA, 2009, p. 610).

governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles um zelo neoliberal” (ANDERSON, 1998, p. 14).

Na concepção deste autor, no início, o neoliberalismo tinha a social-democracia como sua oponente nos países capitalistas, aliás, se opunham hostilmente de forma recíproca. Mas, com o tempo, os governos social-democratas demonstraram uma grande determinação em aderir e aplicar as políticas neoliberais, com exceção da Suécia e da Áustria, que resistiam de forma veemente no continente europeu, e fora dele, o Japão também não se sucumbiu às imposições ou aos desejos neoliberais. Contudo, os demais países da OCDE já viviam sob a regência neoliberal.

Em suma, o programa neoliberal tinha como meta a superação da inflação da década de 1970, e teve grande êxito nos países da OCDE, “[...] a taxa de inflação caiu de 8,8% para 5,2%, entre os anos de 70 e 80, e a tendência de queda continua nos anos 90” (ANDERSON, 1998, p. 15), devido à deflação, que era uma condição para a retomada dos lucros, o neoliberalismo alcançou êxito para o que se propunha. Houve nos anos 1970, nos países da OCDE, uma queda de 4,2% nos lucros das indústrias, nos anos 1980 essa taxa subiu para 4,7%, e impressionantemente essa recuperação, na Europa ocidental, em geral, foi mais significativa, pois foi de 5,4 pontos percentuais negativos para 5,3 pontos percentuais positivos (ANDERSON, 1998).

A questão que emerge de toda esta argumentação é a seguinte: será que a intenção subjacente ao programa neoliberal era somente a que se expôs até o momento? O programa neoliberal tinha um importante componente, isto é, a desregulamentação financeira, que propiciou muito mais a inversão especulativa que a produtiva, levando a um grande aumento dos capitais estrangeiros que possibilitavam o comércio internacional, que era um meio de investimento e proteção financeira, com suas transações monetárias, porém levou ao enfraquecimento do comércio global como um todo. Na concepção de Anderson (1998):

[...] O peso de operações puramente parasitárias teve um instrumento vertiginoso nestes anos. Por outro lado – e este foi, digamos, o fracasso do neoliberalismo -, o peso do Estado de bem-estar não diminuiu muito, apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais. Embora o crescimento da proporção do produto bruto nacional consumida pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou, de mais ou menos 46% para 48% do PNB médio dos países da OCDE durante os anos 80. Duas razões básicas explicam este paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego,

que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões (ANDERSON, 1998, p. 16).

Assim, em 1991, o capitalismo avançado passou por nova e profunda recessão, quando quase todos os países ocidentais sofrem uma elevação em sua dívida pública, salientando que Inglaterra e Estados Unidos faziam parte desse grupo. Ao mesmo tempo, a dívida privada tanto familiar quanto empresarial alcançaram níveis alarmantes. E, segundo Anderson (1998), com a estagnação⁷ da economia no início da década de 1990, os índices econômicos oscilaram causando pânico devastador nos países da OCDE, e, como resultado posterior, passou a existir aproximadamente 38 milhões de desempregados, o equivalente a população de dois países do tamanho da Escandinávia. Esse fato, pela lógica, geraria uma grande aversão pelo neoliberalismo, porém não houve reação contra o programa, que, adversamente, ganhou novos incentivos em seu continente de origem, a Europa (ANDERSON, 1998).

Na América Latina ocorreu o terceiro experimento neoliberal, “[...] a hora das privatizações massivas, depois dos países da OCDE e da antiga União Soviética, genealogicamente, este continente foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo” (ANDERSON, 1998, p. 19). Refere-se aqui ao Chile de Pinochet (1973-1990), que fora o primeiro a dar crédito ao projeto neoliberal da contemporaneidade. O programa de Pinochet tinha formas drásticas como a desregulação, altas taxa de desemprego, coibição sindical, redistribuição de renda em benefício dos ricos e privatizações. E isto se deu nos anos 1970, quase uma década antes de Thatcher, na Inglaterra, que subiu ao poder em 1979. Pinochet se espelhava em Milton Friedman⁸ (1912-2006) para executar sua experiência teórica baseada na norte-americana. E essa experiência chilena acabou por inspirar, nos anos 1970, os conselheiros que tinham importância para Thatcher, compatibilizando, assim, os dois regimes nos anos 1980.

⁷ Na economia consiste no seguinte: “situação em que há simultaneamente estagnação e inflação” (FERREIRA, 2009, p. 821).

⁸ A obra de Milton Friedman que sintetiza o seu pensamento chama-se “Capitalismo e Liberdade”, publicada em 1962. “Não é por acaso que esses dois conceitos intitulam a obra: mais do que um monetarista, Friedman se considera um liberal, mas um liberal no sentido original da palavra, como ele mesmo faz questão de frisar. O liberalismo do século XIX enfatiza a liberdade como objetivo último e o indivíduo como entidade principal da sociedade; defende o *laissez-faire* e o mercado livre em todos os níveis, inclusive o internacional” (COLASUONO, 1984, p. XIV).

[...] O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. Nesse sentido, Friedman e Hayek podiam olhar com admiração a experiência chilena, sem nenhuma inconsistência intelectual ou compromisso de seus princípios. Mas esta admiração foi realmente merecida, dado que – à diferença das economias de capitalismo avançado sob os regimes neoliberais dos anos 80 – a economia chilena cresceu a um ritmo bastante rápido sob o regime de Pinochet, como segue fazendo com a continuidade da política econômica dos governos pós-Pinochet dos últimos anos (ANDERSON, 1998, p. 19-20).

Conforme este autor, quatro nações passaram também por essas experiências, México, Argentina, Peru e Venezuela, mas, somente uma não logrou êxito, a Venezuela, as demais, isto é, México, Argentina e Peru, obtiveram um sucesso extraordinário. Esses governos concentraram o poder executivo – regime de partido único, tal prática já era executada no México, enquanto que na Argentina e no Peru tiveram que ser implantadas numa emergência legislativa, com reformas constitucionais. Tudo dosado pelo autoritarismo político, fato não realizado na Venezuela, que com uma “[...] democracia partidária mais contínua e sólida do que em qualquer outro país da América do Sul, o único a escapar de ditaduras militares e de regimes oligárquicos desde os anos 50. Daí o colapso da segunda presidência de Carlos Andrés” (ANDERSON, 1998, p. 21).

De acordo com Anderson (1998), o neoliberalismo necessita de algumas condições para obter êxito em sua implementação, como o livre mercado para as privatizações, a flexibilização das leis trabalhistas e, por fim, o zelo pelo capital seja maior que o zelo pelo social. Contudo, em seu balanço conclui o seguinte:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o

neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. (ANDERSON, 1998, p. 23).

Essa trajetória do neoliberalismo não teve efeito somente no campo econômico e no mundo do trabalho, pelo contrário, os seus efeitos estenderam-se também a outras dimensões do mundo social como, por exemplo, o campo da educação. A educação, no neoliberalismo, entra no mercado e como parte deste tem seu valor e seus propósitos, como a capacitação para o trabalho, despertando na classe empresarial uma atenção sobre esse campo, visando à qualificação dos sujeitos, assim como servindo de meio para incutir suas concepções ideológicas, promovendo através deste campo um canal para os produtos da indústria capitalista.

Desde sempre, o desenvolvimento do capitalismo é concomitantemente “[...] um processo de racionalização. Com o vaivém, de permeio às mais surpreendentes situações, juntamente com as relações, os processos e as estruturas próprias do capitalismo” (IANNI, 2002, p. 145), desenrola-se “[...] o desenvolvimento de formas racionais de organização das atividades sociais em geral, compreendendo as políticas, as econômicas, as jurídicas, as religiosas, as educacionais e outras” (Idem, p. 145). Paulatinamente, as diversas áreas da vida social vão sendo organizadas sistematicamente, assim como as ações intelectuais tornam-se racionalizadas, bem como o desenvolvimento das ciências naturais e sociais de âmbito tecnológico se mostram permeadas pelo processo de racionalização mundial.

Paulatinamente, as diversas áreas da vida social vão sendo organizadas sistematicamente, assim como as ações intelectuais tornam-se racionalizadas, bem como o desenvolvimento das ciências naturais e sociais de âmbito tecnológico se mostram permeadas pelo processo de racionalização mundial.

Desde que se formou o moderno capitalismo, o mundo passou a ser influenciado pelo padrão de racionalidade gerado com cultura desse mesmo capitalismo. A administração das coisas, gentes e ideias, a calculabilidade do dever-e-haver, a definição jurídica dos direitos e das responsabilidades, a condição do que é privado e do que é público, tudo isso passa a constituir a trama das relações sociais, o padrão predominante de organização das ações sociais. A racionalidade originada com o mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito tende a organizar progressivamente os mais diversos círculos de relações sociais, compreendendo os grupos sociais e as instituições em que se inserem, da fábrica à escola, da agência do poder estatal à família, dos sindicatos aos partidos políticos, dos movimentos sociais às correntes de opinião pública.

Aos poucos, tudo se burocratiza segundo um padrão burocrático racional legal (IANNI, 2002, p. 145-146).

Assim, é o processo de racionalização gerada pela cultura imposta pelo capitalismo, seguindo o padrão que atravessa as fronteiras imaginárias entre Europa e Estados Unidos da América do Norte, disseminando-se, assim, de forma errante contraditoriamente aos outros povos dos diversos países do globo.

Ainda segundo o autor, com certa constância, há uma conexão entre as dominações⁹, tradicional¹⁰, racional¹¹ e carismática¹². “A realidade social, sempre complexa, múltipla, caótica e infinita, pode ser lida nas perspectivas abertas por esses três tipos de dominação” (IANNI, 2002, p. 146), podendo ser percebidas não só na sociedade europeia ou mesmo estadunidense, mas da mesma forma em outras sociedades, quer de forma simples, quer em múltiplas combinações. Torna-se, assim, normal a prevalência de uma dessas dominações, e não somente a dominação racional principiada com o moderno capitalismo europeu. “O que o capitalismo criou, em definitivo, foi a empresa duradoura e racional, a contabilidade racional, a técnica racional, o direito racional; a tudo isto haveria que acrescentar a ideologia racional, a racionalização da vida, a ética racional na economia” (WEBER apud IANNI, 2002, p. 146).

Observa-se, dessa maneira, que o capitalismo abarca todo um sistema de procedimento econômico, social e político, mesmo que descrito pela racionalização das ações e relações burocráticas para que esta racionalização aconteça e se desenvolva de forma imprescindível totalizante, modificando a prática e ideais, modelos e valores, transformando os procedimentos inerentes aos indivíduos da sociedade. “Na medida em que se forma, consolida e expande, o capitalismo pode influenciar, criar, tensionar, modificar, recobrir ou mesmo dissolver outras formas de organização das atividades produtivas e da vida sociocultural” (IANNI, 2002, p. 147).

⁹ Esse termo é tomado como empréstimo de Max Weber, para o qual dominação tem o seguinte significado: “[...] é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 2012, p. 33).

¹⁰ A dominação “de caráter tradicional” é “[...] baseado na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade” (WEBER, 2012, p. 141).

¹¹ A dominação “de caráter racional” fundamenta-se na “[...] crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal)” (WEBER, 2012, p. 141).

¹² A dominação “de caráter carismático” assenta-se “[...] na veneração extraordinária da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática)” (Idem, p. 141).

O padrão de sociabilidade que envolve a racionalização técnico-burocrática social pode manipular transformando ou mesmo dissolvendo os padrões de sociabilidade não-capitalistas, quer seja o carismático, quer seja o tradicional. Mesmo que sobrevivam ao “[...] padrão racional, ou burocrático legal, ainda assim cabe reconhecer que este se apresenta dominante na história moderna europeia e mundial” (IANNI, 2002, p. 148). Assim, o capitalismo com toda sua força, abrangência e expansão é usado como forma de despertamento das mais variadas formas de organização das ações produtivas e da vida social, uma vez que a racionalização atua como ação efetiva no mundo contemporâneo. E nessa perspectiva o capitalismo vai se alimentando e fazendo com que outros fenômenos venham reforçá-lo como, por exemplo, a globalização¹³.

Infere-se que a globalização mundial simboliza uma nova etapa da expansão do capitalismo como forma de produção e processo de desenvolvimento de abrangência global. Um método de grandes proporções envolvendo todas as nações, regime políticos, culturas, grupos sociais, religiões de todas as sociedades.

Acontece que o capitalismo, como fruto de interesses e circunstâncias de ampla difusão da racionalização mundial, “[...] logo se impõe ou sobrepõe às mais diversas formas de organização da vida social. Tanto pode conviver como absorver, tanto pode modificar como recriar as mais diferentes modalidades de organização social do trabalho e da produção” (IANNI, 2002, p. 152).

De acordo com este sociólogo brasileiro, o capitalismo promoveu o absoluto desenvolvimento do domínio burocrático, com a calculabilidade, desumanizando as ações para maior evolução das qualidades reconhecidas pelo capitalismo. Suas técnicas se refinam pondo fim aos sentimentos que permeiam o indivíduo social, como as emoções pessoais racionais ou irracionais que afetam o que foi predeterminado pelo cálculo capitalista. Essa técnica que exerce tamanho controle sobre os sentimentos e emoções, certamente, descarta qualquer perspectiva sobre outro sistema, sendo assim, o complexo sistema capitalista fecha as portas seja para qual for o modelo que não a logística burocrática, o que vincula as massas ao domínio burocrático.

¹³ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito é controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

Nesse contexto em que se formam, generalizam e predominam as tecnoestruturas destinadas a diagnosticar, planejar e implementar diretrizes gerais e decisões especiais. As tecnoestruturas reúnem profissionais sofisticados de todas as qualificações, do economista ao matemático, do sociólogo ao publicitário, de modo a pensar as condições e perspectivas dos mercados efetivos e potenciais, das condições sociais políticas, culturais e econômicas para a seleção e implementação de investimentos, operações publicitárias, inauguração de temas, preparação de opinião pública, em conformidade com decisões que podem interessar a governos, corporações, igrejas, *lobbings*, correntes de opinião pública e outras instituições e organizações (IANNI, 2002, p. 153-154).

As tecnoestruturas são vistas como organizações sistematizadas, demonstrando o que é a racionalidade técnica dominante no capitalismo. “Elas podem ser locais, nacionais, regionais e mundiais, operando em esferas como as da economia, política, cultura, geopolítica, geoeconomia, indústria cultural¹⁴ e outras” (IANNI, 2002, p. 155). Essas são as formas mais eficazes, articulando recursos científicos e tecnológicos, mediante procedimentos com planejamento e práticas voltadas para a organização e modificação das influências sociais em conformidade com as estruturas de poder político e dominação econômica.

Conforme este autor,

[...] uma parte fundamental da racionalidade da sociedade é desempenhada pelo direito, pela codificação jurídica das responsabilidades, normas e procedimentos, estipulando os parâmetros das ações e relações, das instituições e organizações (IANNI, 2002, p. 156).

Os proprietários fundamentados nos princípios da liberdade e igualdade e sob as estruturas formais do contrato, oficializam-se fixando condições e capacidades solenes de câmbio e negociação, tomando como parâmetro a racionalidade básica.

Juntamente com a racionalização do mercado, da empresa, da cidade, do Estado, do ensino, da cultura e da religião, desenvolve-se e generaliza-se o direito racional. Os códigos de todos os tipos, traduzidos em estatutos, normas e diretrizes, estabelecendo direitos e obrigações, prêmios e punições, traduzem os padrões e os valores socioculturais do ascetismo originário do capitalismo em disposições racionais secularizadas impostas e válidas para todos, independentemente das diferenças de classe, religião, raça, sexo e idade. Sob outras formas, pois, está em curso a racionalização das ações e relações, instituições e organizações, em escala local, nacional, regional e mundial (IANNI, 2002, p. 156).

¹⁴ Esse conceito será objeto de análise no segundo capítulo desta pesquisa (nota da pesquisadora).

É neste contexto contraditório e extremista que se encontra a educação como se pode observar a partir da afirmação acima do autor. Trata-se de uma lógica que transformou todos os espaços em negócio, conforme os seus princípios de racionalização. Assim, o que passa a vigorar não é a lógica da reflexão e dos valores éticos e estéticos, mas a perspectiva da competitividade e da quantificação. Em outras palavras:

Esse é o universo em que predomina o princípio da quantidade, O mesmo princípio que funda a racionalidade da empresa e do mercado, da cidade e do Estado, aos poucos impregna todos os outros círculos da vida social, compreendendo o partido político e o sindicato, a mídia e a escola, a Igreja e a família. Aos poucos, o princípio da qualidade subordina-se ao da quantidade. Ainda que a quantidade jamais seja suprimida, ela perde prerrogativas na maioria dos espaços públicos, e tende a perdê-las também em espaços privados (IANNI, 2002, p. 157-158).

Como se pode constatar, é esse princípio da quantificação que passou a triunfar não somente no campo econômico, mas em todos os setores da vida social, tolhendo sobremaneira a possibilidade do exercício dos direitos humanos. Sendo assim, visando uma maior compreensão sobre o percurso histórico contemporâneo, faz-se necessário apreender um pouco sobre a história dos direitos humanos, bem como o conceito e fundamentos destes.

1.2 Direitos Humanos: concepção e fundamentos histórico-filosóficos

Os primeiros pensadores do universalismo do direito originaram-se de países com pouca expressividade mundial no século XVII, tais como: Holanda, Alemanha e Suíça. Essa corrente argumentava que o direito era universal e, em 1625, o jurista holandês Hugo Grotius (1583-1645) afirmou que o direito pertencia a toda humanidade, confrontando o pensamento que cria que somente um ou outro país fazia jus aos direitos naturais. Assim,

[...] ele definia direitos naturais como algo autocontrolado e concebível separadamente da vontade de Deus. Sugeriu também que as pessoas podiam usar seus direitos – sem a ajuda da religião – para estabelecer os fundamentos contratuais da vida social (HUNT, 2009, p. 117).

Mais tarde, Samuel Pufendorf (1632-1694), seguidor de Grotius, projetou as idealizações de seu mestre na obra de História Geral do Direito Natural, publicada em 1678. Contudo, ele discordava de alguns pontos¹⁵ defendidos por seu mestre, mas “[...] ajudou a solidificar a reputação de Grotius como fonte primordial da corrente universalista do pensamento dos direitos” (HUNT, 2009, p. 117).

Segundo esta autora, no início do século XVIII, os teóricos suíços ainda teorizavam sobre o direito natural.

O mais influente deles, Jean-Jacques Burlamaqui, ensinava direito em Genebra. Ele sintetizou os vários escritos sobre direito natural do século XVII em *Principes du droit naturel* (1747). Como seus predecessores, Burlamaqui forneceu pouco conteúdo político ou legal específico para a noção dos direitos naturais universais: o seu principal objetivo era provar que eles existiam e derivavam da razão e da natureza humana (HUNT, 2009, p. 118).

Os ingleses também deram sua contribuição com seus não menos importantes pensadores universalistas do século XVII: Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704). “As suas obras eram bem conhecidas nas colônias britânicas da América do Norte, e Locke em particular ajudou a formar o pensamento político americano, talvez ainda mais do que influenciou as visões inglesas” (HUNT, 2009, p. 118). Hobbes não teve muito destaque, pois defendia a subordinação dos direitos naturais a uma autoridade superior para evitar conflitos. Locke não mencionava a escravidão, pois defendia a posse, e se fundamentava na ideia de que ser cativo em guerra era mais que justo. “Locke até propunha uma legislação para assegurar que [...] todo homem livre de Carolina tenha poder e autoridade absolutos sobre seus escravos negros” (HUNT, 2009, p. 119).

De acordo com esta autora, até o século XVIII não se falava em direitos humanos, mesmo porque nem todos eram tratados com igualdade. “Antes de 1789, Jefferson¹⁶, por exemplo, falava com muita frequência de ‘direitos naturais’. Começou-se a usar o termo ‘direitos do homem’ somente depois de 1789” (HUNT, 2009, p. 20). Homens, mulheres, crianças e escravos tinham seu lugar na sociedade, que era demarcado pela posse de bens, pelo sexo e pela etnia. Entre os

¹⁵ Segundo Hunt (2009, p. 118): “Grotius nivelava os direitos naturais com a vida e o corpo do ser humano, sua liberdade e sua honra”.

¹⁶ “JEFFERSON, Thomas (1743-1826). Político americano. Presidente dos Estados Unidos da América – EUA de 1801 a 1808, paladino da luta em favor da independência e da consolidação do estado” (JEFFERSON, 1997, p. 6).

indivíduos não havia sentimentos de consideração ou preocupação de uns para com os outros, agiam com frieza, ignorando o sofrimento alheio, sem levar em conta os direitos do outro, pois não havia nas sociedades o sentido de unidade e muito menos tinha-se em vista o indivíduo ser dotado de direitos. Dessa forma, caso o sujeito “homem” fosse livre e possuidor de “propriedade” ser-lhe-iam reservados um tratamento diferenciado dos demais. Como se pode observar a questão da propriedade, um dos princípios do liberalismo¹⁷ clássico, já se faz presente com toda sua força ideológica.

Às crianças e aos insanos faltava a necessária capacidade de raciocinar, mas eles poderiam algum dia ganhar ou recuperar essa capacidade. Assim como as crianças, os escravos, os criados, os sem propriedade e as mulheres não tinham a independência de status requerida para serem plenamente autônomos. As crianças, os criados, os sem propriedade e talvez até os escravos poderiam um dia tornar-se autônomos, crescendo, abandonando o serviço, adquirindo uma propriedade ou comprando sua liberdade. Apenas as mulheres não pareciam ter nenhuma dessas opções: eram definidas como inerentemente dependentes de seus pais ou maridos (HUNT, 2009, p. 26-27).

Dessa forma, para Hunt (2009), em 1734, falar em direitos da humanidade era ser visto com certa ironia, dado os direitos beneficiarem pouquíssimas pessoas no meio social da época. Samuel Richardson (1689–1761) lançou os romances “Pamela¹⁸”, em 1740, e “Clarissa¹⁹” em 1748, ambos epistolares, os quais ganharam a empatia dos leitores e lhes causaram grande furor, uma vez que se identificavam

¹⁷ Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo (ABBAGNANO, 1999, p. 604).

¹⁸ Pamela, criada, “heroína do romance de mesmo nome escrito por Samuel Richardson, igual e mesmo superior a homens ricos como o Sr. B., o empregador e futuro sedutor de Pamela. Os romances apresentavam a ideia de que todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes por causa de seus sentimentos íntimos, e muitos romances mostravam em particular o desejo de autonomia. Dessa forma, a leitura dos romances criava um senso de igualdade e empatia por meio do envolvimento apaixonado com a narrativa” (HUNT, 2009, p. 38-39).

¹⁹ Romance, que tem como heroína personagem de mesmo nome “[...] Clarissa foge com o devasso Lovelace para escapar do pretendente abominável proposto pela sua família. Ela então tem de resistir a Lovelace, que acaba estuprando Clarissa depois de droga-la. Apesar do oferecimento arrependido de casamento por parte de Lovelace, e de seus próprios sentimentos pelo sedutor, Clarissa morre, o coração partido pelo ataque do devasso à sua virtude e à sua consciência de si mesma. [...] Clarissa agradou mais aos leitores cultos que ao público em geral, mas ainda assim teve cinco edições nos treze anos seguintes” (HUNT, 2009, p. 46).

com os personagens comuns. Em 1761, foi lançado “Júlia²⁰” ou a nova Heloísa, de Rousseau (1712–1778), que impactou também os leitores, despertando-os para uma nova visão a respeito daquela realidade. Estes romances retratavam com tamanha perfeição o cotidiano das pessoas, que elas se envolviam na leitura e as devoravam. Rousseau, lançou, posteriormente, “Emílio²¹”, ou Da Educação (1762), uma obra filosófica acerca da essência humana, publicada em 1762. Quanto ao primeiro, isto é, “Júlia”, destaca-se o seguinte:

Romances como Júlia levavam os leitores a se identificar com personagens comuns, que lhes eram por definição pessoalmente desconhecidos. Os leitores sentiam empatia pelos personagens, especialmente pela heroína ou pelo herói, graças aos mecanismos da própria forma narrativa. Por meio de troca fictícia de cartas, em outras palavras, os romances epistolares ensinavam seus leitores nada menos que uma nova psicologia e nesse processo estabeleciam os fundamentos para uma nova ordem política e social (HUNT, 2009, p. 38).

Com efeito, reitera-se que essas iniciativas começaram a ensejar um novo olhar sobre a perspectiva dos direitos que, antes de 1789, eram chamados de direitos naturais, e após esta data ficaram designados como direitos do homem. Conforme já se apontou, entretanto “[...] eles também excluía[m] aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas

²⁰ “Embora os leitores modernos achem que a forma epistolar ou em cartas tem às vezes um desenvolvimento torturantemente lento, os leitores do século XVIII reagiram de modo visceral. O subtítulo excitou as suas expectativas, pois a história medieval do amor condenado de Heloísa e Abelardo era bem conhecida. Pedro Abelardo, filósofo e clérigo católico do século XII, seduziu a sua aluna Heloísa e pagou um alto preço nas mãos do tio dela: castração. Separados para sempre, os dois amantes então trocaram cartas íntimas que cativaram leitores ao longo dos séculos. A paródia contemporânea de Rousseau parecia a princípio apontar numa direção muito diferente. A nova Heloísa, Júlia, também se apaixona pelo seu tutor, mas desiste do miserável *Saint-Preux* para satisfazer seu pai autoritário, que exige o seu casamento com Wolmar, um soldado russo mais velho que no passado salvara a vida do pai de Júlia. Ela não só supera a sua paixão por *Saint-Preux* mas também parece aprender a amá-lo simplesmente como amigo antes de morrer, após salvar seu filho do afogamento. Será que Rousseau procurava celebrar a submissão à autoridade do pai ou do esposo, ou tinha a intenção de retratar como trágico o ato de ela sacrificar os seus próprios desejos? O enredo, mesmo com suas ambiguidades, não explica a explosão de emoções experimentada pelos leitores de Rousseau. O que os comovia era a intensa identificação com as personagens, especialmente com Júlia” (HUNT, 2009, p. 35-36).

²¹ “Os romances do século XVIII refletiam uma preocupação cultural mais profunda com a autonomia. Os filósofos do Iluminismo acreditavam firmemente que tinham sido os pioneiros nessa área no século XVIII. Quando falavam de liberdade, queriam dizer autonomia individual, quer fosse a liberdade de expressar opiniões ou praticar a religião escolhida, quer a independência ensinada aos meninos, se fossem seguidos os preceitos de Rousseau no seu guia educativo, Emílio (1762). [...] Ter pensamentos e decisões próprios requeria, assim, tanto mudanças psicológicas e políticas como filosóficas. Em Emílio, Rousseau pedia que as mães ajudassem a construir paredes psicológicas entre os seus filhos e todas as pressões sociais e políticas externas. “Montem desde cedo”, ele recomendava, “um cercado ao redor da alma de seu filho” (HUNT, 2009, p. 60-61).

e, sempre e por toda parte, as mulheres” (HUNT, 2009, p. 16). Contudo, as crianças cresceriam e poderiam adquirir capacidade com a maioria caso tivessem posses, e os escravos também, caso conseguissem ganhar ou comprar sua liberdade e viessem a ser proprietários, mas as mulheres nunca seriam vistas, naquele contexto, como seres dignos e moralmente autônomos, uma vez que sempre estariam sob a dependência de seus pais ou maridos.

[...] essas limitações a “todos os homens” provocaram muitos comentários, e alguns estudiosos até questionaram se as declarações tinham um verdadeiro significado de emancipação. Os fundadores, os que estruturaram e os que redigiram as declarações têm sido julgados elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos (HUNT, 2009, p. 16-17).

Quanto aos direitos humanos, entende-se, a partir de Hunt (2009), que estes são pertencentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra circunstância. São todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas, são direitos garantidos à pessoa pelo fato de ser humana. Porém, esses direitos devem ser garantidos por lei, protegendo indivíduos e grupos contra ações que por ventura interfiram tanto nas suas liberdades fundamentais como na dignidade desses indivíduos ou grupos.

Tais direitos, contudo, à medida que o homem avança juntamente com a complexificação de seu meio social passam a sofrer divergências de pensamento e de interesses, desencadeando, assim, conflitos para garantia do poder, poder este que determinará o dominante e o dominado, perspectiva essa que marcou a trajetória da humanidade por toda sua existência.

E no século XVIII, período em que ocorreu a Revolução Americana culminando com a independência dos Estados Unidos, Thomas Jefferson (1743-1826), munido dos ideais republicanos, afirma que todos os homens eram iguais e independentes e que possuíam direitos próprios e intransferíveis, dos quais destacou a vida, a liberdade e a luta pela felicidade. Nasce, então, o reconhecimento dos direitos humanos, por meio da Declaração de Independência dos Estados Unidos, promulgada em 04 de julho de 1776. Segundo esta Declaração, frente à história da humanidade, fez-se necessária a quebra de elos que travavam a

liberdade e tornavam desiguais os homens ante as leis da natureza, tolhendo-lhes o devido respeito (HUNT, 2009).

Assim, diante do princípio da igualdade, dos direitos naturais do homem, da soberania do povo e do direito de revolta por parte da população, a Revolução Americana se projetou com superioridade moral comungada por um governo de ideais livres, passando os direitos de um povo a serem aprovados pelo Congresso americano a partir de 04 de julho de 1776 (HUNT, 2009). Nas palavras de Thomas Jefferson:

Consideramos que estas verdades são sagradas e inegáveis: que todos os homens são criados iguais & independentes²², que dessa criação igual derivam direitos inerentes & inalienáveis²³, entre os quais estão a preservação da vida, a liberdade & a busca da felicidade”. Em grande parte graças às suas próprias revisões, [...] para falar em tons mais claros, mais vibrantes: “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e busca de felicidade”. [...] Jefferson transformou um típico documento do século XVIII sobre injustiças numa proclamação duradoura dos direitos humanos (JEFFERSON apud HUNT, 2009, p. 13).

Tais afirmações preveem que os indivíduos tivessem uma vida em sociedade e com dignidade. Nesse sentido, a vida, a liberdade e a busca pela felicidade pelos indivíduos deveriam ser respeitadas, protegendo-os, assim, contra a brutalidade, a indiferença ou o desrespeito proveniente de maus governos.

Daí em diante começou a vigorar a ideia de que as associações políticas têm por finalidade a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem, como a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Todo e qualquer membro da sociedade tem seus direitos naturais e fundamentais preservados e determinados pela lei. Ao homem deve ser garantido todos os direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para a dignidade da pessoa humana. Mas qual é o fundamento desta ideia de liberdade?

Resgatando a história da expressão “direitos do homem”, em 1776, Rousseau publica a obra denominada de “O Contrato Social”, e, a partir daí, começa a sua propagação, mesmo não fazendo nenhuma menção ao termo. E mais ou menos em

²² Conforme o original

²³ Conforme o original

junho de 1763 este termo é usado com certa naturalidade. Pois, segundo Rousseau (1996, p. 9):

O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles. Como se deu essa mudança? Ignoro-o. O que pode legitimá-la? Creio poder resolver esta questão. Se eu considerasse apenas a força e o efeito que dela deriva, diria: enquanto um povo é obrigado a obedecer e o faz, age bem; assim que pode sacudir esse jugo e o faz, age melhor ainda; porque, recobrando a liberdade pelo mesmo direito que lha tinha arrebatado, ou ele tem razão em retomá-la ou não tinham em lha tirar. Mas a ordem social é um direito sagrado que serve de base para todos os demais. Tal direito, entretanto, não advém da natureza; funda-se, pois, em convenções. Trata-se de saber quais são essas convenções.

Alguns anos mais tarde, em janeiro de 1789, os franceses, inspirando-se em Thomas Jefferson, reuniram-se para ponderar e elaborar uma declaração de direitos, isto foi antes da queda da Bastilha, que se deu em 14 de julho do ano acima referido, culminando com a Revolução Francesa. E em 20 de agosto ocorreu uma nova Assembleia e por seis longos e estressantes dias, em que só conseguiram chegar a um consenso sobre 17 dos 24 artigos propostos, em 26 de agosto de 1789, adotaram estes dezessete artigos, provisoriamente, como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dos franceses.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi aprovada pela Assembleia Nacional, em 26 de agosto de 1789. A discussão que levou à aprovação se processou em dois tempos. De 1º a 4 de agosto, discutiu-se se se devia proceder a uma declaração de direitos antes da emanação de uma Constituição. Contra os que a consideravam inútil e contra os que a consideravam útil, mas devendo ser adiada, ou útil somente se acompanhada de uma declaração dos deveres, a Assembleia decidiu, quase por unanimidade, que uma declaração dos direitos – a ser considerada, segundo as palavras de um membro da Assembleia inspiradas em Rousseau, como o ato da constituição de um povo – devia ser proclamada imediatamente e, portanto, preceder a Constituição. De 20 a 26 de agosto, o texto pré-selecionado pela Assembleia foi discutido e aprovado (BOBBIO, 2004, p. 40).

Assim, os franceses por meio desse documento que estabelecem os direitos individuais e coletivos do homem, declararam a soberania do povo, sem fazer menção a “rei, nobreza ou igreja”. A declaração afirmava que “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem” são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, “[...] declarava que todos seriam iguais perante a lei”.

(HUNT, 2009, p. 14). Esta Declaração dividiu opiniões em todo o mundo, mesmo aqueles que apoiaram a Revolução Americana, pois criam ser a Revolução Francesa um golpe, envolvendo questões políticas e sociais de grandes dimensões, pois a França passava por uma forte crise econômica, levando os camponeses e as massas em estado de miséria a se juntarem à burguesia²⁴ e promoverem então a Tomada da Bastilha (*Prise de la Bastille*), provocando o revigoração da Revolução Francesa.

Lafer (1999, p. 145), afirma que, a partir de então, houve uma verdadeira revolução no modo de pensar a política. Os governos tiranos precisaram repensar suas práticas, pois “[...] a tirania fora condenada por muitos autores”. Antes a população era considerada um conjunto de súditos, com deveres para com o Estado.

Até então a preocupação predominante dos pensadores políticos era com o bom governo. A tirania havia, por certo, sido condenada por vários autores, e meios para evitá-la já haviam sido examinados, entre eles a divisão de poderes. A ótica [...] era a dos governantes. A população governada era considerada como um conjunto de súditos com uma série de deveres com relação ao estado. As duas revoluções inauguraram a época da perspectiva dos governados, a da plena legitimação da visão e *ex-parte populi*. Assiste-se, [...] à substituição da ênfase na noção de direitos do cidadão. Daí [...] a ideia do “direito a ter direitos²⁵”, que estará na base da construção dos regimes democráticos da Idade Contemporânea. O poder do governante – ou a soberania ilimitada, num plano interno, - passa a ter limites (LAFER, 1999, p. 145-146).

Entretanto, as conquistas alcançadas até então não foram capazes de promover a continuidade de tais direitos, pois não impediram, posteriormente, o grande conflito bélico instaurado pela Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), centralizado na Europa, envolvendo as grandes potências de todo o mundo, como a Grã-Bretanha, a França e a Rússia, a Alemanha e o Império Austro-Húngaro, que

²⁴ A concepção de burguesia adotada nesta pesquisa é a elaborada por Engels para a edição inglesa do manifesto do Partido Comunista de 1888, a qual tem o seguinte sentido: “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2011, p. 45).

²⁵ “O que Hannah Arendt estabelece é que o processo de asserção dos direitos humanos, enquanto invenção para convivência coletiva, exige um espaço público. Este é kantianamente uma dimensão transcendental, que fixa as bases e traça os limites da interação política. A este espaço só se tem acesso pleno por meio da cidadania. É por essa razão que, para ela, o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direitos, direitos que a experiência totalitária mostrou que só podem ser exigidos através do acesso pleno à ordem jurídica que apenas a cidadania oferece” (LAFER, 1988, p. 166).

foram organizadas em duas alianças distintas. De um lado, os aliados, o Reino Unido, a França e a Rússia, formando a Tríplice Entente, era uma aliança militar formada por estes três, e, do outro lado, os Impérios Centrais da Europa, a Alemanha e o Império Austro-Húngaro, e contavam ainda com a Itália, ficando conhecidos como a Tríplice Aliança, que era um acordo militar entre estes. Porém, houve uma quebra de acordo causando o recuo desta última nação, a Itália, que mais tarde juntou-se aos aliados juntamente com outras nações. Nessa guerra milhões de combatentes foram mortos, e isso graças aos avanços tecnológicos. Dessa forma,

[...] a proibição do homicídio, base do direito à vida, hoje considerado o mais intangível dos direitos humanos. Com efeito, a guerra converte a ação de matar outros seres humanos não apenas em algo permitido e legitimado, como também em algo comandado (LAFER, 1999, p. 142).

Mas essa experiência extremista de negação dos direitos humanos não para por aí. Em 1939, surge um novo conflito, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Foi um conflito militar de grandes proporções envolvendo várias nações, inclusive as três grandes potências e mentoras do Eixo²⁶, isto é, Alemanha, Itália e Japão. Por outro lado, havia, os principais Aliados, que compunham a aliança militar dos opositores ao Eixo. Eram liderados pelos Estados Unidos, União Soviética e Reino Unido (Grã-Bretanha), e também tiveram outros países como aliados inclusive a França.

Assim, novamente, um conflito foi organizado em duas alianças, os Aliados contra o Eixo, que, juntos, contaram com mais de 100 milhões de militares convocados, sendo que destes, milhões foram mortos. Foi a mais brutal das guerras, instalando a crueldade e despertando o anseio pela paz que foi expresso na carta da Organização das Nações Unidas – ONU, visto que “[...] a Carta levou em conta o que foi a destrutividade técnica dos instrumentos bélicos da Segunda Guerra Mundial, inclusive a bomba, e a experiência do totalitarismo, que proporcionou os campos de concentração e o holocausto” (LAFER, 1999, p. 143).

Entende-se que, diante da experiência de crueldade praticada na Segunda Guerra Mundial, fez-se necessário repensar os atos inumanos, que confrontaram a

²⁶ “Pacto Tripartite de dez anos (o pacto das três potências), mais conhecido como o Eixo, uma aliança militar assinada em Berlim, pela Alemanha nazista, pela Itália fascista e pelo Japão Imperial, o Pacto selou a cooperação entre as três nações (potências do Eixo) para travarem a Segunda Guerra Mundial” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018).

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que havia representado por quase cento e sessenta anos os direitos humanos em todo o mundo. Em decorrência disso, em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas – ONU, adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que define então como direitos básicos do ser humano os seguintes: dignidade, liberdade e igualdade, visando amparar e proteger a humanidade contra todos e quaisquer atos que ferissem a dignidade do ser humano. Nesse sentido, Hunt (2009) faz a seguinte afirmação:

[...] a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão encarnou a promessa de direitos humanos universais. Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 1º dizia: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Em 1789, o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão já havia proclamado: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco (HUNT, 2009, p. 15).

Depois, em 1966, houve a aprovação de dois Pactos²⁷ e, por último, a criação de mecanismos para garantir o cumprimento desses direitos universais, ainda incompletos, tornando-se possível somente por meio de processo de reclamações junto à Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos - CNUDH. Esses impasses podem ser compreendidos a partir da seguinte explicação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como se percebe da leitura de seu preâmbulo, foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, e cuja revelação só começou a ser feita – e de forma muito parcial, ou seja, com omissão de tudo o que se referia à União Soviética e de vários abusos cometidos pelas potências ocidentais – após o encerramento das hostilidades. Além disso, nem todos os membros das Nações Unidas, à época, partilhavam por inteiro as convicções expressas no documento: embora aprovado por unanimidade, os países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e a África do Sul abstiveram-se de votar (COMPARATO, 2001, p. 226).

²⁷ “Pactos de Direitos Civis e Políticos e Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, como sendo direitos “segmentados” (ou compartimentados em diferentes aspectos de proteção do sujeito), a corrente garantista [...] deixa clara e de forma expressa a inexistência de qualquer hierarquia entre os direitos individuais (de “primeira geração” e frequentemente relacionados ao Pacto de Direitos Civis e Políticos) e sociais (de “segunda geração” e frequentemente relacionados ao Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), pois ambos são manifestações dos direitos fundamentais e existem para o mesmo fim, que é proteger e promover a dignidade da pessoa humana” (MARTINS; SIQUEIRA, 2017, p. 278).

Com efeito, os acontecimentos e as atrocidades cometidos nos conflitos e potencializados com os avanços tecnológicos a partir da Grande Guerra, que percorreram a história da humanidade até a aprovação da Declaração dos Direitos Humanos, levou à crença de que os abusos e/ou omissões cometidos pelo homem sobre o homem seriam banidos do meio social e punidos os responsáveis, uma vez que os direitos humanos passaram a ser compreendidos como direitos inerentes ao ser humano. No entanto, esse estado de coisas não perdurou por muito tempo e, de lá para cá, os conflitos bélicos, as omissões e os confrontos aos direitos humanos continuaram persistindo.

Quando se fala em direitos humanos, pensa-se na equidade entre as pessoas, em um mundo sem opressões e discriminações, na justiça, garantindo a dignidade, a proteção e a liberdade. Os direitos humanos têm uma forte ligação com a educação. E é por isso que na Declaração, a educação é expressa não só como um direito, mas também como processo para se alcançar os propósitos de tal documento. Por isso, acredita-se ser pertinente fazer alguns destaques a respeito da educação. E estes destaques foram canalizados globalmente para uma pequena compreensão sobre a história da educação, retratando seu caminho e pontuando seus avanços e tropeços na história da humanidade.

1.3 Sobre a Educação: pontuações conceituais e históricas

Tendo sido abordado no item anterior o contexto contemporâneo e as políticas neoliberais, percebeu-se grandes impactos às nações mundiais após o advento do fenômeno neoliberal. Assim sendo, faz-se necessário conhecer a caminhada, a movimentação da educação junto à marcha histórica do homem.

A educação é parte integrante da história da cultura, pois faz parte do desenvolvimento da vida do indivíduo, estando relacionada às conquistas da consciência humana, “[...] tais como se manifestam na arte, na técnica, na ciência, na moral ou na religião e em suas instituições correspondentes. A educação é uma dessas manifestações culturais; e também tem sua história” (LUZURIAGA, 1978, p. 1).

Segundo este autor, a educação é, primeiramente, a ação propositada e sistemática sobre o indivíduo, visando sua formação e seu desenvolvimento. Mas, também, é a ação comportamental de geração a geração transmitindo a cultura às

sociedades. Sendo assim, a educação é uma dimensão essencial na vida humana, tanto quanto é parte fundamental da cultura para fazer sobreviver o espírito humano, estabelecendo, assim, o “[...] movimento de ação e reação entre sociedade e educação e entre esta e a cultura; daí continuidade e estabilidade na história dos povos” (LUZURIAGA, 1978, p. 5).

Assim, segundo este autor, “[...] existe educação desde que há homens sobre a Terra; e hoje se calcula que a vida deles começou há 3 000 séculos. Desses só uns 60 pertencem as sociedades civilizadas. A maior parte, pois, da vida humana, transcorreu na fase primitiva” (LUZURIAGA, 1978, p. 11). Isso pode ser comprovado por intermédio de vários vestígios deixados pelas culturas pré-históricas como, por exemplo, os fragmentos de objetos e produtos da pré-história que confirmam a vida dos homens primitivos e sua história de aquisição e transmissão de conhecimento.

Não se pode, sem dúvida, traçar qualquer determinação cronológica ou geográfica fixa. Costuma-se, contudo, distinguir duas fases principais no desenrolar dessa vida primitiva: a do homem caçador, correspondente mais ou menos à idade paleolítica, e a do homem agricultor, correspondente à neolítica e que se calcula começada a 10.000 ou 12.000 anos. Os povos ou, melhor, os grupos de homens primitivos, não passaram subitamente de uma a outra fase, e sim através de muitas dificuldades e experiências (LUZURIAGA, 1978, p. 11).

Na sua visão, na era primitiva a educação se dava, sobretudo, de forma natural, genuína, instintivamente na convivência nos grupos entre adultos e jovens, sob o direcionamento dos mais velhos, os mais novos aprendiam o modo como deveriam proceder durante sua existência, para prover suas necessidades e do grupo ao qual pertenciam, era, certamente, uma educação por imitação e cumplicidade nas atividades elementares. Dessa forma, o ancestral aprendia, também, “[...] os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso de armas e sobretudo a linguagem, que constitui seu maior instrumento educativo” (LUZURIAGA, 1978, p. 14).

E assim o homem foi gradativamente construindo a sua história bem como a sua memória, até atingir a civilização clássica, séc. VIII a.C. - séc. V d.C., que teve início no ocidente. Passa-se, então, a ela.

A educação é uma herança cultural que vem desde a antiguidade, na Grécia antiga, na qual a vida social foi formada na polis, Cidade-Estado, em que cada uma se organizava independentemente a seu modo. Atenas se formou a partir de uma

democracia direta, diferentemente de outras, como foi o caso de Esparta, região do Peloponeso, invadida pelos Dórios que ali se fixaram e praticaram atividades rigorosas de militarismo, iniciando, assim, a educação espartana, que tinha caráter militar e preparava os indivíduos desde pequenos transformando-os em soldados, verdadeiros guerreiros. Essa iniciação feita pelos anciãos era somente para as crianças do sexo masculino, uma vez que as meninas eram educadas pelas mães e aprendiam o ofício de esposa e mãe, pois, “[...] a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças” (ROUSSEAU, 1979, p. 11).

Segundo Luzuriaga (1978), o trabalho dos anciãos consistia na observação das crianças e depois na separação daquelas que se mostravam saudáveis, e então elas permaneciam com as mães até a idade de sete anos e a partir daí o Estado se tornava responsável por elas, pois nessa idade as crianças entravam para o exército e lá permaneciam até os doze anos de idade, aprendendo sobre o desempenho do estado espartano e a respeito das tradições de seu povo. Passado esse espaço temporal ingressavam de fato no treinamento militar passando por provações para testarem sua resistência física e mental, sendo avaliadas em condições extremas e diversas de sobrevivência, e, também, sua capacidade de obediência aos seus superiores.

De acordo com este autor, “[...] Esparta alcançou grande renome na história da civilização como povo militarizado, rude e inculto. Na realidade nem sempre foi assim, e sobretudo não o foi nos primórdios de sua história, nos séculos VIII e VII a. C.” (LUZURIAGA, 1978, p. 36), atingindo apogeu cultural antes mesmo que Atenas. Porém, com o advento da política e a necessidade do domínio sobre as nações subjugadas, fez-se necessário direcionar os ensinamentos para uma educação de soldados guerreiros, abarcando todo cidadão espartano, caracterizando, assim, toda sua rigidez e severa postura dos cidadãos como ficaram conhecidos.

Ainda conforme Luzuriaga (1978), aos dezessete anos passariam pelo teste final, conhecido como *kriptia*, que consistia em se esconderem no campo durante o dia e à noite saírem à captura de líderes dos hilotas (servos na Grécia), sempre o maior número possível. Essa era a iniciação como verdadeiros soldados do exército espartano.

Além disso, tornavam-se também proprietários de um lote de terras. Aos trinta anos adquiriam o direito ao reconhecimento como cidadãos²⁸ e a participarem das decisões e leis da classe diretora, Gerúsia na Grécia antiga, principalmente a espartana, e aos sessenta anos de idade saiam do exército e passavam a integrar a Gerúsia, conselho composto pelos anciãos responsáveis pela criação das leis que tinham poder de julgar até o próprio rei. Porém, Esparta não se caracterizava apenas por essa preocupação com a formação do guerreiro. Para Jaeger (1994), na verdade, ela se reveste da seguinte caracterização:

Esparta não tem lugar autônomo nem na história da filosofia nem na história da arte. A raça jônica, por exemplo, desempenha um papel diretivo no desenvolvimento da consciência filosófica e moral; mas em vão se buscaria um nome espartano entre os moralistas e filósofos gregos. Em contrapartida, Esparta tem, de pleno direito, um lugar na história da educação. A criação mais característica de Esparta é o Estado, e o Estado representa aqui, pela primeira vez, uma força educadora no mais vasto sentido da palavra (JAEGER, 1994, p. 108-109).

Dessa forma, não só Esparta, mas toda a Grécia ficou conhecida como berço da civilização. Ainda para este autor, todo povo que pretende se desenvolver busca naturalmente pela educação com o objetivo de aperfeiçoar e perpetuar o conhecimento, que contribuirá com a transformação do indivíduo no sentido de torná-lo um ser mais consciente e capacitado a exercer sua posição como membro de uma comunidade. Assim, por meio da educação, a pessoa participa do crescimento social e cultural. Tal crescimento depende da apreensão de princípios

²⁸ É preciso que se tenha em vista que há uma profunda distinção entre ser cidadão naquele período histórico e ser cidadão na modernidade. “O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz “exemplar” de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características [...] mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (seus semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve correr de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Assim, agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres. Direitos e deveres universais (que se reportam a todos os indivíduos da sociedade) são, pois, faces de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna. As sociedades antigas, tradicionais, pré-modernas, basearam-se predominantemente em relações pessoais, de parentesco, de compadrio, de privilégios, enquanto que o que caracteriza uma sociedade que se possa chamar de moderna é a predominância das relações entre indivíduos que são cidadãos” (PARO, 2001, p. 9-10).

que comandam a vida das pessoas de acordo com os valores de cada sociedade. Foi isso que ocorreu em Esparta, que “foi, em muitos aspectos, modelo para Platão e outros teóricos da educação posteriores a ele, embora vivesse um espírito completamente novo” (JAEGER, 1994, p. 112). Pelo diálogo, Platão empreendeu a marcha rumo a uma perspectiva educativa mais democrática, embora não se perca de vista a concepção idealista²⁹ platônica.

[...] dialogar com as pessoas. Mas dialogar de modo a fazê-las tentar justificar os conhecimentos, as virtudes ou as habilidades que lhes eram atribuídos. Com esse objetivo inicial, levava ao interlocutor a emitir opiniões referentes à sua própria especialidade para em seguida interrogar a respeito do sentido das palavras empregadas (PLATÃO, 1987, p. 9).

Atenas foi o berço da democracia e, um centro cultural e filosófico. No tempo de Sófocles iniciou-se um movimento extraordinário de grande valor para as gerações futuras, os sofistas. É o início da educação em seu sentido literal: a paideia, que durante o helenismo e o império, no século IV, haveria de alastrar sua importância e a magnitude de seu conceito, “[...] foi referida à mais alta areté³⁰ humana e, a partir da “criação dos meninos” em cujo simples sentido a vemos em *Ésquilo*, pela primeira vez –, acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*” (JAEGER, 1994, p. 335), na perspectiva de uma formação profunda e racional. Assim, surgiram os sofistas³¹, grupo de pensadores organizados por Protágoras³² (481-411 a.C.), que eram considerados os mestres da retórica e da oratória, ampliaram a paideia e ensinavam a arte das palavras para capacitar os alunos na construção de argumentos brilhantes na arena política, pois o uso da palavra era de grande valia na prática da democracia em meio aos iguais. A educação sofista tinha como finalidade a formação do espírito, compreendendo métodos e processos variados.

²⁹ Platão considera a Ideia, “[...] como essência existente em si – independente das coisas e do intelecto humano” (PLATÃO, 2000, p. 17).

³⁰ “A areté indica um conjunto de valores (físicos, psíquicos, morais, éticos, políticos) que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade, orientando o modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam. A areté se refere à formação do *dristos*: o melhor, o mais nobre, o homem excelente” (CHAUÍ, 2002, p. 495).

³¹ “Inicia-se no tempo de Sófocles um movimento espiritual de incalculável importância para a posteridade” (JAEGER, 1994, p. 335),

³² “Protágoras (490-415 a.C.), um eminente sofista, natural de Abdera, cidade localizada no remoto nordeste da Grécia” (SANTOS, 2017, p. 10).

O nascimento da paideia grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda a educação humana. A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a *areté* só era acessível aos que tinham sangue divino. O que não era difícil de alcançar, para o pensamento racional que ia prevalecendo. Só parecia haver um caminho para a consecução deste objetivo: a formação consciente do espírito, em cuja força ilimitada os novos tempos estavam inclinados a acreditar (JAEGER, 1994, p. 336-337).

Segundo este autor, a retórica foi um dos métodos da educação grega que predominou nos últimos momentos da antiguidade e que, posteriormente, “[...] unida à gramática e à dialética, a retórica tornou-se o fundamento da formação formal do Ocidente” (JAEGER, 1994, p. 368). A educação, na busca pela orientação de um pensamento mais abrangente no ensino universitário, organiza-se, assim, um estudo baseado em três disciplinas: Gramática, Lógica e Retórica, que compuseram o *Trivium* e, posteriormente, o agrupamento das quatro áreas do saber composta pela Aritmética, Geometria, Música e Astronomia – orientadas pela matemática sob a denominação de *Quadrivium* que, juntamente com o *Trivium*, formavam as sete artes liberais que muito contribuíram para a educação, possibilitando o crescimento do pensamento humano e beneficiando gerações e gerações, fundamentando o ensino nas Universidades.

Desde os últimos tempos da Antiguidade formaram juntas o chamado *trivium*, que juntamente com o *quadrivium* constituíam as sete artes liberais³³, que, sob esta forma escolar, sobrevieram a todo o esplendor da arte e da cultura gregas. [...] Ainda hoje as classes superiores dos liceus franceses conservam, como sinal da ininterrupta tradição da educação sofística, os nomes destas disciplinas, herdadas das escolas monásticas medievais. [...] Foi o sofista Hípias quem primeiro reconheceu o seu valor pedagógico incalculável. Outros sofistas, como Antifonte e, mais tarde, Brison, ocuparam-se de problemas matemáticos, na investigação e no ensino (JAEGER, 1994, p. 368).

Em contraposição ao pensamento sofista, que eram “[...] professores de eloquência que, bem remunerados, se dispunham a ensinar aos jovens atenienses o uso correto e hábil da palavra. Eles próprios, designando-se “sábios” (sofistas), traziam uma mensagem contrária às pretensões dos tradicionais” (PLATÃO, 1987, p. 21), havia o filósofo Sócrates (470-399 a.C.), que prometia ensinar a pensar usando perguntas que levariam à respostas com análise lógica e não apenas com uma

³³ “As ‘artes liberais’ eram chamadas de Artes *Bonae*, ou seja, o aprendizado do *vir bonus*, o cidadão” (QUEIROZ, 1999, p. 17).

simples retórica, seu objetivo era instigar a mente pensante de seus alunos e proporcionar a eles a capacidade de compreender o significado das coisas.

Sócrates reage ao relativismo sofístico. Ao que tudo indica, alicerçado em pressupostos religiosos órfico³⁴ pitagóricos, não concebe o conhecimento humano como apenas a sucessão de impressões sensíveis — fugazes e intransferíveis — ou a criação, a partir delas, dos sinais convencionais que constituiriam a linguagem. Se as palavras são geralmente um terreno instável e uma expressão de opinião relativa e insegura, é porque, segundo ele, não estariam acompanhadas da consciência de seu significado. Mas esse significado, por sua vez, deveria emanar da própria alma do indivíduo, que constitui uma unidade subjacente às mutáveis impressões dos sentidos (PLATÃO, 1987, p. 29).

Por um lado, os sofistas ensinaram a arte da retórica e da oratória, assim como disseminaram suas ideias sobre a controvérsia acerca da capacidade de produção do conhecimento do indivíduo. Já o pensamento socrático e sua filosofia transformaram o pensar humano, preocupando-se em compreender o conhecimento e como este poderia tornar o homem um ser pensante. No entanto, mesmo sob concepções antagônicas, tem-se que reconhecer que tanto o pensamento sofista quanto o pensamento socrático contribuíram muito para a educação.

Durante a Idade Média, séc. V-XV, “[...] continua o predomínio da educação cristã, que chega então ao apogeu e adquire outro caráter ao surgirem novos fatores sociais e culturais” (LUZURIAGA, 1978, p. 78). Assim, a educação encontra-se sob o monopólio dos rígidos dogmas da Igreja Católica, que organizava os modelos educativos e as práticas de formação. Cria instituições para este fim, podendo-se perceber pelos traços da educação espartana. Dessa forma, os alunos recebem uma formação de acordo com o pensamento conservador da época. Isso ocorreu até o século XVII, em que os valores morais e a responsabilidade pela subsistência eram repassados, na maioria das vezes no seio familiar, sendo que esses valores e

³⁴ “As obras modernas da História das Religiões referem-se ao Orfismo como uma comunidade religiosa bem organizada, cujos princípios teriam vindo provavelmente do Oriente, e que teria florescido ou reflorescido na Grécia a partir do século VI a.C. [...] O Orfismo é, pois, um *continuum* cheio de gradações e fusões com elementos culturais vindos do Oriente, do Dionisismo e dos mistérios de Elêusis, apresentando, por outro lado, certa renovação teológica, cujas pistas podem ser encontradas em Ésquilo ou Píndaro. Efetivamente, recentes investigações do século XX reconhecem que, no século VI a.C., tomava forma um grande processo religioso que se apresentava com um conjunto definido de literatura sacra revelante, como pode ser conferido em suas teogonias. Mais adiante, no século V a.C., mesmo período de florescimento da escola pitagórica, encontram-se claros testemunhos desse fenômeno histórico-cultural que, espalhando-se por toda a Grécia continental, alcança a Magna Grécia, onde atinge seu apogeu. Propagam-se as comunidades e confrarias voltadas para os textos e ritos órficos” (CASORETTI, 2014, p. 34).

condutas formulados e condicionados pelo formato religioso era exercido sob o olhar da Igreja que mantinha seu poderio sobre os fiéis.

Segundo este autor, o período da Renascença rompeu com a perspectiva austera e sombria da vida, uma predominância na Idade Média, suscitando, assim, uma nova concepção humana. “Com a Renascença³⁵ começa, no século XV, nova fase na história da cultura, a da educação humanista³⁶ que, por sua vez, constitui o princípio da educação moderna” (LUZURIAGA, 1978, p. 93). Nesse período, ocorreu também a transição da Idade Média para a Moderna, iniciado com a tomada de Constantinopla em 1453, desencadeando, ainda, outras importantes transformações tais como: as grandes navegações, o desenvolvimento da burguesia e do capitalismo, a restrição da Igreja aos assuntos religiosos, havendo, então, o afastamento do controle da educação.

Quanto à educação, na modernidade, esta caminhou com a atenção voltada para a figura do professor como detentor do saber e transmissor do conhecimento, concepção essa que se fortaleceu, ao longo dos séculos XVIII e XIX, sendo impulsionada pela Revolução Industrial (1760–1820) e pela aceleração da urbanização, criando, dessa forma, uma expectativa em torno da educação com vistas à qualificação da mão de obra.

Segundo Rousseau (1979), embora a perspectiva educacional tenha sofrido modificações na era moderna, ainda, poucos indivíduos tinham acesso à educação, pois esse era um privilégio destinado àqueles que desfrutavam de posses e poder. Quando algum plebeu alcançava essa graça, certamente haveria uma explicação para tal, pois à maioria era negado esse direito. Aqui convém observar-se como Rousseau caracteriza a educação daquele período.

Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie e começa por torná-la miserável a fim de prepará-la, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca? Ainda que supusesse essa educação razoável em seu objetivo, como ver sem indignação pobres desgraçados condenados a trabalhos

³⁵ “A Renascença não é apenas re-nascença, renascimento, ressurreição do passado, da antiguidade clássica, mas é antes de tudo criação, geração de algo novo. A Renascença não é apenas movimento erudito ou literário, antes é nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente. A Renascença rompe com a visão ascética e triste da vida, característica da Idade Média, e dá lugar a uma concepção humana, risonha e prazenteira da existência” (LUZURIAGA, 1978, p. 93).

³⁶ Esse termo é usado para indicar duas coisas diferentes: I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do séc. XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem. (ABBAGNANO, 1999, 518).

contínuos, como forçados, sem ter certeza de que tantos cuidados lhes serão úteis algum dia! (ROUSSEAU, 1979, p. 48-49).

Para este autor, a infância deveria ser a idade da alegria, sendo aproveitada sem preocupações ou sofrimentos que atormentavam este ser ainda em formação, vivendo sob castigos, ameaças e escravidão, assim, a morte rondava seus corpos cansados e maltratados pelo sofrimento. As crianças eram atormentadas pela imposição severa e pretenciosa de um futuro incerto, apesar de que nem seu presente lhes pertencia pela submissão aos trabalhos forçados.

Ainda segundo Rousseau (1979), a educação, que antes estava sob o domínio da Igreja, passa a ser de responsabilidade e dispêndio dos pais, que nem sempre estavam dispostos a fazê-lo, uma vez que sempre houve um alto índice de mortalidade infantil o que levava os adultos a ignorarem as crianças, a fim de que não criassem vínculos afetivos e, assim, viviam sofridas, muitas vezes largadas só aguardando a morte ceifá-las.

Infere-se que se trata de uma concepção que, certamente, colaborou com as grandes transformações da mentalidade ocidental, que ocorreram nesse período vivido pela sociedade moderna, juntamente com as mudanças de ordem econômica, científica, social e religiosa que delimitaram o sistema capitalista, conforme já se apontou. Segundo Hunt (2009), os princípios estabelecidos na obra de Rousseau (1979) retratavam a liberdade e a autonomia, que era defendida pelos iluministas.

[...] A narrativa iluminista da conquista da autonomia atingiu seu ápice no ensaio de 1784 de Immanuel Kant, “O que é o Iluminismo?” [...] A ênfase do iluminismo sobre a autonomia individual nasceu da revolução do pensamento político do século XVII, iniciada por Hugo Grotius e John Locke. Eles tinham argumentado que o acordo social de um homem autônomo com os outros indivíduos também autônomos era o único fundamento possível da autoridade política legítima. Se a autoridade justificada pelo direito divino, pela escritura e pela história devia ser substituída por um contrato entre homens autônomos, então os meninos tinham de ser ensinados a pensar por si mesmos. Assim, a teoria educacional, modelada de forma muito influente por Locke³⁷ e Rousseau, deslocou-se de uma ênfase na obediência reforçada pelo castigo para o cultivo cuidadoso da razão

³⁷ A obra de Locke, “Pensamentos sobre a Educação” (1693): afirma o seguinte: “Devemos cuidar para que nossos filhos, quando crescidos, sejam como nós próprios. [...] Preferimos ser considerados criaturas racionais e ter nossa liberdade; não gostamos de nos sentir constrangidos sob constantes repreensões e intimidações [...] Como Locke reconhecia, a autonomia política e intelectual dependia de educar as crianças (no seu caso, tanto os meninos como as meninas) segundo novas regras: a autonomia requeria uma nova relação com o mundo, e não apenas novas ideias” (HUNT, 2009, p. 61).

como o principal movimento da independência. Locke explicava a importância das novas práticas em *Pensamentos sobre a educação* (1693) (HUNT, 2009, p. 60-61).

Retomando-se a obra “*Emílio ou da Educação*” (1979), esclarece-se que esta consiste em um romance pedagógico com um forte viés político que narra a história de Emílio, que, segundo a visão do filósofo, “[...] o homem nasce bom, porém, é a sociedade que o corrompe, tornando-o mau”. Em sua época, século XVIII, reitera-se que as crianças eram ignoradas, e, quando vistas, era esperado delas atitudes de um adulto e caso necessitassem de punição era aplicada como se maduras fossem. A obra relata a dureza com que as crianças eram tratadas, sem afeto e desconsideradas pelos pais, pelos adultos, largadas ao acaso e à própria sorte, se frequentassem a escola o tratamento era duro e sofriam até mesmo torturas. Muitas crianças morriam devido aos maus tratos e com doenças infecciosas, o índice de mortalidade era alto, sem cuidados ou apreço, e assim pereciam.

Entende-se que a obra “*Emílio ou da Educação*” (1979) possibilitou um despertar naquele período, alertando sobre a importância e o valor das crianças e como deveriam ser tratadas, isto é, com dignidade e dedicação, como seres inteligentes que careciam de espaço e oportunidades para se desenvolverem e se tornarem indivíduos valorosos, podendo, dessa maneira, contribuir com a sociedade.

Rousseau, ao se empenhar na redação do *Emílio*, não era um completo inexperiente na prática de pensar e de escrever sobre a educação. Além de suas vivências ensinando música, teve uma notável (embora curta e desastrosa) experiência como preceptor de duas crianças em Lyon. Essa atividade, desenvolvida no ano de 1740, resultou na produção do *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie* que já evidencia um trabalho razoavelmente profundo de reflexão sobre a formação humana. Examinando tanto o princípio do *Projeto*, quanto as primeiras linhas do *Emílio* (composto quase vinte anos depois), encontra-se, desde então, a máxima de se começar a educação pelo estudo do educando (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Segundo Rousseau (1979), a educação era destinada aos meninos, enquanto que as meninas não tinham esse direito, mas, se por um acaso conseguissem entrar, permaneciam somente nos primeiros anos, e, uma vez na escola, sofriam humilhações psicológicas e castigos corporais, que eram frequentemente impostos pela rígida disciplina, devido às turmas serem numerosas e heterogêneas, com

alunos de várias idades e diferentes níveis de escolaridade. Livros, esses eram ínfimos, pelo alto valor, não se permitiam o uso pelos alunos e não possuíam material para anotações, pois era um gasto a ser poupado, sendo assim tudo se dava na lousa e deveriam memorizar o que era ensinado. Havia ainda um agravante, pois a mão de obra infantil era muito usada nos serviços domésticos, nas fábricas, nas minas e na agricultura, impedindo o ingresso de muitos à educação.

As instituições escolares definiam a educação sob um modelo hierarquizado e autoritário. Segundo Luzuriaga (1978, p. 149), a educação no século XVIII ocupava uma das grandes “preocupações dos reis, pensadores e políticos”. Surge, então, um movimento dialético que tensiona e se contrapõe ao sistema educacional vigente na época. E estabelecendo o reconhecimento pleno da educação íntegra, completa e humana. Houve então, grandes mudanças na educação, que passa a ser pertencente ao Estado, com atuação de autoridades do ensino. Dá-se início à estatização da educação, a sua gratuidade e obrigatoriedade. O ensino torna-se laico e organizado sob a instrução pública em unidade orgânica, global, universalista, unindo pensadores e educadores do mundo todo. Há, “[...] sobretudo, a primazia da razão, a crença no poder racional na vida dos indivíduos e dos povos. Ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação” (LUZURIAGA, 1978, p. 151).

No século XIX, a educação esteve sempre ligada aos eventuais fatos políticos e sociais. Com o advento da Revolução Industrial iniciada no final do século anterior, houve um desenvolvimento intenso e a culminância de grandes concentrações de massas populacionais despertando a necessidade de maior cuidado com a educação. “A Revolução Política, contemporaneamente principiada, chega então a cabo com o triunfo do parlamentarismo e a necessidade de educar o ‘povo soberano’” (LUZURIAGA, 1978, p. 180). Durante todo esse século, houve um grande esforço para efetivação da educação sob a ótica nacional. Em suma, foi uma luta entre a Igreja e o Estado ao redor da educação, vencendo o Estado, assim, a educação pública nacional foi organizada de acordo com cada país.

Do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com

acrécimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério. No que tange à educação secundária, também fica fundada, nas linhas gerais, sem alcançar, contudo, o desenvolvimento da primária, por limitar-se a uma só classe social, a burguesia, e por ser considerada apenas como preparação para a Universidade. Esta, por seu lado, adquire novo caráter como centro de alta cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente profissional e docente das épocas anteriores (LUZURIAGA, 1978, p. 180-181).

De acordo com Luzuriaga (1978), a educação do século XX tem como característica comum a democratização do ensino, atingindo assim, êxito pela implantação da escola primária pública, como uma escola universal, gratuita e obrigatória.

Dessa forma, visando à proteção aos direitos do homem a uma educação para todos, o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 trata dessa questão de suma importância na vida do homem, como se segue:

Artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009).

Como se pode observar no teor do artigo da Declaração supramencionada, a cisão entre as classes já se torna visível, pois nem todos terão acesso ao mesmo tipo de formação. Passada mais de uma década dessa afirmação excludente percebe-se que nada mudou, nem mesmo a falsa declaração de que a educação deve ser para todos. Isso pode ser constatado na seguinte declaração de Chauí (2006):

Se dizemos que a educação é um direito do cidadão, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de conhecimentos ou como habilitação rápida de jovens que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos,

pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; nem podemos tomá-la como adestramento para obtenção de competências impostas pela ideologia da competência, negadora dos direitos em nome de privilégios, nem enfim colocá-la a serviço da chamada “sociedade do conhecimento”, isto é, do saber como força produtiva do capital. Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, isto é, como direito de todos – crianças, jovens e adultos -- de acesso ao conhecimento e de criação de conhecimento. Essa formação é decisiva para que outros direitos sejam criados e para que nossa sociedade se torne, finalmente democrática. A formação da e para a cidadania toma o exercício do pensamento como um direito porque é ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação (CHAUÍ, 2006, p. 14).

Dessa afirmação deduz-se que a educação deve ser voltada para a formação integral do ser humano, capaz de responder aos múltiplos desafios da vida em sociedade. É dessa maneira que “[...] os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos” (CHAUÍ, 2006, p. 2). Mais que isso, somente assim, as diferenças e desigualdades sociais são transformadas automaticamente em oposições à organização social. Pois, se o indivíduo social pertence à classes distintas, superiores e inferiores, que são subjugadas a um sistema de normas hierárquicas regendo as relações em sociedade,

[...] todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão e do favor. Isso significa que as pessoas não são vistas, de um lado, como sujeito autônomos e iguais, e, de outro, como cidadãos e, portanto, como portadoras de direitos (CHAUÍ, 2006, p. 4).

Daí a urgência de se perseguir uma educação que contraponha à negação de direitos, a fim de se preparar as pessoas verdadeiramente para o exercício da cidadania.

Será que a concepção de cidadania moderna, isto é, que é a síntese de direitos e deveres, conforme apontou-se na nota n. 27 deste capítulo, é concreta, uma vez que se tem detectado que o direito à educação tem permanecido apenas no âmbito jurídico, ou seja, formal?

Robert Dottrens a partir da obra denominada “O direito à Educação e a Justiça Social em Educação”, publicada na década de 1960, fez a seguinte afirmação acerca do direito à educação. Veja-se:

Já não se pode conceber, hoje, que se possa instruir e educar crianças sem respeitar os direitos que lhes foram reconhecidos pelos Códigos Civis nacionais e sobretudo pelos Governos que os formularam e proclamaram. Constituem a carta fundamental de toda a educação familiar e escolar [...] Nela há compromissos formais dos Governos responsáveis e não podemos deixar de nos espantar com a lentidão com que se opera a tomada de medidas que, pouco a pouco, colocariam as educações nacionais e as concepções pedagógicas de acordo com elas (DOTTRENS apud MONTEIRO, 2006, p. 150).

Não obstante tal advertência, infere-se que, contraditoriamente, o direito à educação ao invés de migrar-se do espaço do discurso para o espaço da ação, a fim de se poder concretizar o exercício dos direitos humanos tão proclamado pelas Declarações, tem se situado somente no espaço formal, isto é, abstrato.

Dito isto, no próximo capítulo, ver-se-á sobre a Teoria Crítica da Sociedade e a Indústria Cultural, para uma melhor compreensão das questões levantadas sobre o domínio capitalista que se fortificou com o advento do neoliberalismo e o peso desse poder sobre os homens, dominando-os e escravizando-os. A Teoria Crítica visa mais do que a apreensão do mero conhecimento, mas objetiva o conhecimento emancipado, capaz de tirar o sujeito da condição imposta pela dominação capitalista.

CAPÍTULO 2

A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A INDÚSTRIA CULTURAL

O primeiro capítulo desta dissertação ateu-se a discorrer sobre a concepção e os aspectos históricos do neoliberalismo, visando à obtenção de uma compreensão do momento atual. Do mesmo modo, discorre sobre a história dos Direitos Humanos à luz de Hunt (2009), que narra sobre o surgimento desses direitos, bem como sua fundamentação filosófica. Por fim, procura-se conhecer um pouco da história da educação e sua concepção, com base em Luzuriaga (1978), Rousseau (1979) e Jaeger (1994), além de outros referenciais que puderam complementar a análise dos objetos já destacados.

No presente capítulo, este estudo fará uma aproximação à Teoria Crítica da Sociedade para, a partir disso, trazer à tona alguns aspectos relativos à Indústria Cultural e suas implicações na contemporaneidade. Esta aproximação tem como objetivo apreender a influência da Indústria Cultural sobre a educação e os direitos humanos, assim como apreender o poder exercido pelo capitalismo sobre a educação e as consequências trazidas por essa ideologia¹ para o exercício dos direitos humanos.

Entende-se que a Teoria Crítica da Sociedade possibilita captar a realidade a partir de um prisma dinâmico e na sua totalidade, isto é, dialeticamente, em confronto com a perspectiva linear e acrítica.

2.1 A Teoria Crítica da Sociedade: perspectivas conceituais e históricas

[...] a ciência natural matemática, que aparece como *lógos* eterno, não é a que constitui atualmente o autoconhecimento do homem, mas a teoria crítica da sociedade atual, teoria esta impregnada do interesse por um estado racional (HORKHEIMER, 1991, p. 38).

A Teoria Crítica da Sociedade é uma corrente de pensamento que se desenvolveu a partir da necessidade de compreensão da lógica da burguesia

¹ Para Adorno e Horkheimer (1978, p. 193): “A ideologia contemporânea é o estado de consciência e de não conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, sem sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder”.

industrial no início da década de 1920. Trata-se de um grupo de intelectuais pertencentes ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, com fundamentação teórica no marxismo. A Teoria Crítica da Sociedade consiste em uma perspectiva filosófica que

[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de poder (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

Contrapondo-se à Teoria Crítica da Sociedade, está a concepção Tradicional. De acordo com este autor, o cientista, sob a ótica da Teoria Tradicional, observa a vida social e suas relações como algo separado, dando importância aos seus interesses, aos fatos e atos que movem a sociedade, como a participação política, as organizações e as instituições sociais, as eleições, entre outros, sem juntar o especialista e o indivíduo, exceto por intermédio da análise dos ideais. Contrariando essa perspectiva

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade (HORKHEIMER, 1991, p. 46).

Por essas afirmações, entende-se que a Teoria Crítica da Sociedade emerge com o intuito de revelar as formas de opressão e dominação existentes nas sociedades e auxiliar os sujeitos a abandonarem o conformismo, e, a partir de uma atitude de resistência, promoverem mudanças significativas nas condições e formas sociais, em busca da emancipação humana. Estas ponderações iniciais conduzem à necessidade do conhecimento de sua história.

Segundo Jay (2008), após a Primeira Guerra Mundial, diante de grande sofrimento e de profundo impacto pela recaída das sociedades ao estado de

barbarização², ocorreram algumas mudanças na Europa e uma das mais importantes referente à intelectualidade foi a transferência do centro de gravidade socialista para o Leste europeu.

O sucesso inesperado da Revolução de Bolchevique – em contraste com o fracasso dramático de seus imitadores da Europa Central – criou um sério dilema para aqueles que, até então, haviam ocupado o centro do marxismo europeu: os intelectuais de esquerda da Alemanha. Em linhas gerais, as escolhas que lhes restaram foram estas: eles poderiam apoiar os socialistas moderados e sua recém-criada República de Weimar, evitar a revolução e recusar a experiência russa; ou poderiam aceitar a liderança de Moscou, ligar-se ao recém-fundado Partido Comunista da Alemanha e trabalhar para solapar as contemporizações burguesas de Weimar (JAY, 2008, p. 39).

Para este autor, tudo foi sistematicamente avaliado segundo as bases teóricas de Marx, pois buscavam explicações para os erros do passado para evitá-los no futuro. “Uma das questões cruciais levantadas na análise subsequente foi a relação da teoria com a prática, ou, mais precisamente, com o que se tornou um termo conhecido no léxico marxista: a práxis” (JAY, 2008, p. 39). Em Marx, como relação dialética com a teoria, esse dilema levou-os à concepção da unificação entre os dois termos, o que obviamente destoaria da situação, na época, no capitalismo.

De acordo com Jay (2008), a liderança socialista da recém formada República de Weimar sabia que sua mais importante meta era a sobrevivência do novo governo, ao invés de implementar o socialismo.

[...] Partindo de uma perspectiva muito diferente, a liderança socialista da República de Weimar também entendia que sua meta mais imperiosa era a sobrevivência do novo governo, e não a implementação do socialismo. A consciência sindical, que [...] permeava suas fileiras bem antes do fim do Segundo Reich, significou o desperdício das oportunidades que pudessem existir para revolucionar a sociedade alemã (JAY, 2008, p. 40).

² Adorno (1995, p. 155) define a barbárie como “[...] algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a forma nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade”.

Segundo Jay (2008), o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt foi núcleo da "Teoria Crítica" da chamada Escola de Frankfurt e inseparavelmente ligado aos nomes de Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973), Habermas (1929), e outros. Estes intelectuais tiveram as suas realizações teóricas como primordiais, dada sua força imperiosa na revitalização do marxismo europeu ocidental no pós-guerra.

Fazendo um recuo à história, salienta-se que o cerne do Instituto é bem anterior, conforme as palavras de Jay (2008) a seguir:

A ideia de uma estrutura institucional em que seus objetivos pudessem ser perseguidos foi concebida por Felix J. Weil em 1922. Weil era filho único de um comerciante de cereais nascido na Alemanha, Hermann Weil, que tinha trocado o país pela Argentina, por volta de 1890, e acumulara considerável fortuna exportando cereais para a Europa. [...] Weil permaneceu em Frankfurt até obter um doutorado *magna cum laude* em ciência política. Sua tese, sobre os problemas práticos de implementação do socialismo, foi publicada numa série de monografias editadas por Karl Korsch, um dos primeiros a interessá-lo no marxismo. Usando recursos próprios, consideráveis, herdados da mãe, e também a fortuna do pai, Weil começou a apoiar diversas aventuras radicais na Alemanha (JAY, 2008, p. 41).

De acordo com este autor, o início das discussões deu-se com a Primeira Semana Marxista do Trabalho, realizada em 1923, em Ilmenau, Turíngia, com o objetivo de abordar as tendências do marxismo e entrar num consenso para unificação do pensamento marxista. Essa semana contou com grandes participantes adeptos da filosofia marxista, de maneira informal e sem segundas intenções partidárias, fazendo com que florescesse, com o incentivo de vários amigos da Universidade de Frankfurt, a ideia de um instituto mais consolidado. "Um desses amigos, Friedrich Pollock, tinha participado das discussões em Ilmenau" (JAY, 2008, p. 42).

Pollock, nascido em Freiburg em 1894, era filho de um negociante judeu e recebeu formação para seguir carreira no comércio, porém, desestimulado, desistiu da carreira e foi estudar economia e política nas Universidades de Munique, Freiburg e Frankfurt. Pollock e Horkheimer eram amigos desde 1911, e tornou-se a pessoa mais relevante da história do Instituto de Pesquisas Sociais, juntamente com Pollock em apoio a Weil.

O Instituto teve sua criação oficial em 03 de fevereiro de 1923, por decreto do Ministério da Educação da Alemanha. E em março do mesmo ano teve início a construção de um prédio para abrigá-lo, no *campus* da Universidade de Frankfurt, oficialmente denominada Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt. E em 22 de junho de 1924, o prédio do Instituto foi oficialmente aberto, com um discurso de inauguração de Carl Grünberg (1861-1940), que salientou “[...] a necessidade de uma academia orientada para a pesquisa, em oposição à tendência, que prevalecia no ensino superior alemão, de ensinar em detrimento da busca do saber” (JAY, 2008, p. 47-48). Grünberg concluiu seu discurso afirmando fidelidade ao marxismo como metodologia científica do Instituto.

Jay (2008) expõe que alguns anos mais tarde, contundentemente, Max Horkheimer domina os assuntos do Instituto. O Instituto teve muitos bons contribuintes, como, por exemplo, Leo Löwenthal e Theodor Wiesengrund-Adorno. O primeiro nasceu em 1900, filho de um médico judeu, serviu na guerra e só depois ingressou na vida acadêmica. Adorno deu novo rumo teórico ao Instituto, juntamente com Horkheimer, ao qual se liga oficialmente em 1938.

Em vez da direção por um colegiado, como o caso do recém-fundado Instituto de Pesquisa de Ciências Sociais da Colômbia, dirigido por Christian Eckert, Leopold von Wiese, Max Scheler e Hugo Lindemann, o *Institut* de Frankfurt teria um único diretor, com controle “ditatorial”. Seus membros teriam garantia de independência, mas a verdadeira direção seria exercida na distribuição dos recursos e na concentração das energias. Nos anos seguintes, a dominação de Max Horkheimer nos assuntos do *Institut* foi incontestável. Embora, em larga medida, isso possa ser atribuído à força de sua personalidade e à largueza de seu intelecto, seu poder também enraizou na estrutura do *Institut*, tal como originalmente concebido. Grünberg concluiu o discurso de inauguração afirmando fidelidade ao marxismo como metodologia científica. O liberalismo, o socialismo de Estado e a escola histórica tinham sedes institucionais em outros lugares. O marxismo seria o princípio regente do *Institut*. A concepção de análise materialista de Grünberg não fazia rodeios. Ela era, em suas palavras, “eminentemente indutiva; tendo ‘apenas um significado relativo, historicamente condicionado’”. O verdadeiro marxismo prosseguiu, não era dogmático, não buscava leis eternas. A teoria crítica, tal como desenvolvida depois, mostrou-se de acordo com essa última afirmação (JAY, 2008, p. 48).

Os primeiros anos que se sucederam à criação do Instituto, foram sob a abordagem de Grünberg, que defendia as ideias do movimento operário e publicava vez ou outra um trabalho teórico de Pollock, a respeito do sociólogo e economista

alemão Werner Sombart (1863-1941), e o artigo de Horkheimer sobre Karl Mannheim (1893-1947), sociólogo judeu, nascido na Hungria. “O tom dos anos de Grünberg, muito diferente do instaurado depois que Horkheimer o substituiu como diretor, foi captado numa carta enviada a Oscar H. Swede, um aluno do Instituto, ao marxista norte-americano Max Eastman, em 1927” (JAY, 2008, p. 49). Com Horkheimer na direção, em substituição a Grünberg, o Instituto assumiria uma relativa severidade marxista.

O Instituto recebeu membros com engajamento político e era valorizado pelo trabalho apolítico, sendo um dos mais atuantes o ativista Karl August Wittfogel (1896-1988), que se aprofundou na política comunista enquanto desenvolvia sua vida acadêmica, contudo “[...] nas questões teóricas, ele era considerado ingênuo por Horkheimer e pelos outros membros mais jovens do Instituto, que questionavam a interpretação tradicional da teoria marxista” (JAY, 2008, p. 52-53).

No final da década de 1920, juntam-se a Horkheimer, Leo Löwenthal e Theodor W. Adorno, que tiveram grande influência nos anos subsequentes no Instituto. Adorno e Horkheimer se conheceram em 1922, quando participaram de um seminário sobre o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), coordenado por Hans Cornelius (1863-1947). Segundo Jay (2008), assim como Horkheimer, Adorno conciliava uma mentalidade filosófica com uma reciprocidade mais estética do que científica. No período secundarista, Adorno conheceu Siegfried Kracauer (1889-1966), com o qual teve a oportunidade de estudar a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, por mais de um ano, que muito o influenciou e serviu de base para compor seu arcabouço teórico. Enquanto Horkheimer se dedicava à literatura, Adorno se voltava para a música, pois aprendeu a tocar piano desde pequeno e também era compositor. Mas, além dessa atividade, ele ainda se dedicou à escrita para diversos “[...] jornais de vanguarda, inclusive o *Anbruch*, cuja direção editorial assumiu em 1928, ano em que voltou para Frankfurt. Permaneceu à frente dessa publicação até 1931, apesar das novas responsabilidades acadêmicas” (JAY, 2008, p. 61).

Segundo Jay (2008), em 30 de janeiro de 1933, os nazistas chegam ao poder e comprometem a sobrevivência do Instituto, que era basicamente composto por judeus, que teve seus sessenta mil volumes confiscados de sua biblioteca. Em 13 de abril daquele ano, Horkheimer foi demitido e temendo represálias fugiu para a Suíça. Todos sofrem perseguições e se exilam, com exceção de Wittfogel que retorna da Suíça, por questões políticas, e foi levado para um campo de concentração, de

março a novembro quando foi libertado e emigrou-se para Inglaterra sob permissão, indo logo após para os Estados Unidos. Adorno, no entanto, permaneceu com sua residência na Alemanha, porém permanecendo mais tempo na Inglaterra nos próximos quatro anos.

A sucursal de Genebra, por ter se tornado o centro administrativo do Instituto, sob o nome de *Société Internationale de Recherches Sociales*, teve Horkheimer e Pollock como presidentes, que foram substituídos no ano subsequente por Löwenthal, Fromm (1900-1980) e Sternheim (1878-1942). O Instituto já não era somente a Escola de Frankfurt suíça, mas era também francesa e inglesa com pequenas sucursais em Paris e Londres, mas ainda assim continuavam as retaliações e perseguições junto às editoras que editavam seus trabalhos.

Entrementes, a editora *Zeitschrift* em Leipzig, a C. L. Hirschfeld, informou a Horkheimer que não mais poderia arriscar-se a dar continuidade à publicação. Bouglé sugeriu como substituta a Librairie Feliz Alcan, em Paris. Isso se revelou aceitável e foi estabelecida uma ligação que durou até 1940, quando, mais uma vez, os nazistas conseguiram intimidar a editora *Zeitschrift* (JAY, 2008, p. 69).

Em meio aos altos e baixos, bem como aos grupos distintos que se formaram no Instituto, junto a Horkheimer se unem Adorno, Fromm, Löwenthal, Marcuse (1898-1979) e Pollock, dando nova vida ao Instituto, que doravante será voltado para a tradição principal da filosofia e às questões da sociedade daquele momento.

Voltados para a filosofia social, segundo Jay (2008), esses pensadores se preocuparam em disseminar suas ideias e não em escrever densos livros. Dessa forma, enquanto Horkheimer se ateve a ensaios e aforismos, Adorno e Marcuse não se preocupavam em transformar seus livros em grandes produções, a real preocupação da teoria crítica

[...] expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais. Só podemos compreendê-la plenamente se a confrontamos em seus próprios termos, como uma crítica instigante de outros sistemas (JAY, 2008, p. 83).

A Teoria Crítica da Sociedade foi constituída “[...] mediante uma interação, em contraponto, com outras escolas de pensamento e com uma realidade social em transformação” (JAY, 2008, p. 83). Na concepção deste autor, entretanto, para

estabelecer o momento exato da criação da teoria crítica, seria necessário remontar à “[...] fermentação intelectual da década de 1840, talvez a mais extraordinária da história intelectual alemã no século XIX” (JAY, 2008, p. 83), pois foi quando os sucessores de Hegel (1770-1831) fizeram uso do conhecimento filosófico hegeliano frente aos fatos sociais e políticos da Alemanha, sendo Karl Marx o mais capacitado de todos.

Porém, sua perspectiva filosófica foi substituída por uma roupagem um tanto mais positivista³. Somente após a Primeira Guerra Mundial, as percepções hegelianas do pensamento de Marx, pelos discípulos do marxismo, que estiveram adormecidas, foram desenredadas por Karl Korsch (1886-1961), em *Grünbergs Archiv*, levando assim às questões sobre a teoria marxista da sociedade, que, para os marxistas, em “História e Consciência de Classe”, de Lukács, e “Marxismo e filosofia”, de Karl Korsch, “foram os estímulos mais influentes para a recuperação da dimensão filosófica do marxismo no começo da década de 1920” (JAY, 2008, p. 84), e os pensadores do Instituto tomaram para si o dever de reforçar e restabelecer a teoria marxista.

De certa maneira, a Escola de Frankfurt alcançou os objetivos hegelianos do século XIX, quando da sua criação por Hegel, uma vez que os membros do Instituto se orientavam pela filosofia da análise social, assim “[...] como muitos hegelianos da esquerda, interessaram-se particularmente em explorar a possibilidade de a práxis humana transformar a ordem social” (JAY, 2008, p. 85).

Mediante isto, Adorno e Horkheimer, em seus esboços trataram sobre a situação referente à cultura de massa⁴, terminologia que logo foi descartada, a partir do texto “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial”, segundo Adorno (1986), recebendo o nome de Indústria Cultural, evitando outra interpretação que não aquela na qual se empenharam em decifrar conceitualmente a sua real intencionalidade no domínio das classes.

³ “Este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia [...] Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental” (ABBAGNANO, 1999, p. 776).

⁴ “A massa é um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual” (ADORNO; HORKEHEIMER, 1978, p. 87).

2.2 Sobre a Indústria Cultural

O termo Indústria Cultural parte de um pensamento questionador sobre a padronização e a transformação da arte cultural em meros produtos comerciáveis, fragilizando sua real finalidade para despertamento do pensar humano. E essa transformação visa à manipulação da massa através do olhar plutocrático. Em virtude dessa padronização das obras culturais sugerir ao indivíduo a ideia de que a felicidade é possível através do consumo exacerbado de bens e serviços oportunizados pela Indústria Cultural. As palavras abaixo explicitam melhor esse processo de construção da crítica pelos frankfurtianos à Indústria Cultural:

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto a concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores (ADORNO, 1986, p. 92).

Essa racionalidade passa a se expressar em todos os meios, como no cinema, na música, na arte, na moradia, etc. Assim, “[...] os projetos de urbanização que, em pequenos apartamentos higiênicos, destinam-se a perpetuar o indivíduo como se fosse independente, submetem-no ainda mais profundamente a seu adversário, o poder absoluto do capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99). Dessa forma, o capitalismo industrial passa a comandar todos os setores exercendo seu domínio sobre os indivíduos.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de

necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Segundo Adorno; Horkheimer (1985), todos, sem exceção, são assujeitados ao crivo da Indústria Cultural, que transforma a cultura em bem de consumo, fazendo com que tenham uma falsa percepção da realidade e se tornam parte integrantes do sistema.

A velha experiência do expectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma de produção. [...] Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto. A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Nesse sentido, a fantasia e a realidade permeiam o âmago do indivíduo, “[...] e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). E esta se torna uma tarefa fácil, porque não há resistência por parte do expectador, uma vez que sua criatividade e originalidade, enquanto consumidor cultural, já foram modelados aos padrões da Indústria Cultural. Assim, a Indústria Cultural exerce seu domínio, através de seus produtos culturais que foram, desde sempre, imperiosamente inculcados no sujeito para que a violência da sociedade industrial exercesse encanto sobre ele. “O prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o expectador, a diversão em esforço. Ao olho cansado do espectador nada deve escapar daquilo que os especialistas excogitaram como estímulo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Essa violência exercida ideologicamente sobre os sujeitos pelos produtos da Indústria Cultural, paradoxalmente, transforma-se em processo de desumanização, confrontando, assim, quaisquer perspectivas sobre o exercício dos direitos humanos, já que seus produtos, nada artísticos, deformam a consciência dos sujeitos na sociedade massificada.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre

o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De um lado, as obras de arte tampouco consistiam em exposições sexuais. Todavia, apresentando a renúncia como algo de negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciara como algo mediatizado. Eis aí o segredo da sublimação⁵ estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A Indústria cultural não sublima, mas reprime (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115).

A Indústria Cultural oferece produtos que promovem uma satisfação passageira, seduzindo o sujeito acrítico, subjugando-o e submetendo-o ao seu domínio absoluto. Assim, a Indústria Cultural dissimula as forças das massas, apresentando-se com seu poderio dominador como principal condutor de uma cultura de sobrevivência, norteando-as por um caminho desordenado, sendo suas forças minadas, desarticulando assim qualquer revolta contra o sistema. “O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

A Indústria Cultural não abre mão do consumidor, e isso é uma necessidade inerente ao sistema. Ela cria as necessidades e obriga-o a consumir, impossibilitando-o de qualquer possível resistência, de forma que todas as suas necessidades se apresentam como passíveis de solução pela indústria capitalista, fazendo com que ele tenha a certeza de sua condição ínfima de mero consumidor e objeto do capitalismo perpetrado por essa Indústria. “Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender além disso que ele teria, seja como for, de se arranjar com o que lhe é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). E, desse modo, embrenhado em seus dilemas, buscando a fuga da realidade, o sujeito subjaz à mercê do dominador e resignadamente aceita a subjugação sem questionamentos e sem afrontas ou combates.

⁵ “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p, 495).

O puro entretenimento em sua lógica, o abandono descontraído à multiplicidade das associações e ao absurdo feliz, é cerceado pelo entretenimento corrente: ele é estorvado pela contrafacção de um sentido coerente que a Indústria Cultural teima em acrescentar a seus produtos e de que ela, ao mesmo tempo, abusa espertamente como mero pretexto para a aparição dos astros. [...] Não são os guizos da carapuça do bufão que se põem a tilintar, mas o molho de chaves da razão capitalista, que mesmo na tela liga o prazer aos projetos de expansão. [...] O logro, pois, não está em que a Indústria Cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117-118).

Dessa maneira, a Indústria Cultural se mantém firme em seus ideais, impondo suas regras a todos os indivíduos, embora mesmo que momentaneamente possa “[...] proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119), que segue em seu intento de proporcionar a satisfação ilusória e passageira ao consumidor, para empurrá-lo pela ladeira imperativa da indução ao sofrimento, visto que um indivíduo triste, deprimido, é um consumidor em potencial.

Assim, a sociedade firma um acordo subentendido com a Indústria Cultural, submetendo-se à proposta do entretenimento e aceitando-a sem nenhum questionamento, muito pelo contrário, ela a enaltece. “Divertir significa estar de acordo [...] significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é sua própria base” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). E esta fraqueza não é realmente uma fuga da realidade, mas sim a necessidade de esquecer por alguns momentos seu sofrimento, e buscar na diversão a libertação das questões que perturbam o pensamento. A Indústria Cultural controla a consciência do sujeito, levando-o a crer que realmente é um ser pensante, enquanto que verdadeiramente o domina extirpando sua subjetividade.

Mesmo quando o público se rebela contra a Indústria Cultural, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo⁶ para o qual ela própria o educou. Todavia, tornou-se cada vez mais difícil persuadir as pessoas a colaborar. O progresso da estultificação não pode ficar

⁶ Na Psicanálise trata-se de um estado que tem o seguinte sentido: “Para o adulto o estado de desamparo é o protótipo da situação traumática geradora de angústia” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 112).

atrás do simultâneo progresso da inteligência. Na era da estatística, as massas estão muito escaldadas para se identificar com o milionário na tela, mas muito embrutecidas para se desviar um milímetro sequer da lei do grande número. A ideologia se esconde no cálculo de probabilidade. A felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte, ou melhor, para quem é designado por uma potência superior – na maioria das vezes a própria indústria do prazer, que é incessantemente apresentada como estando em busca dessa pessoa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119-120).

Os agentes responsáveis por descobrir novos talentos buscam pessoas que encaixem nos ideais do sistema, que serão promovidos com seus biotipos para agradar a todos os gostos. Por exemplo, a representação da dona, o funcionário de escritório tem o objetivo não só de despertar o desejo da espectadora em ocupar esse lugar, mas também o de despertar para a dura realidade e deixar claro a distância que as separam. Este choque propositado coloca-a no seu lugar e na sua insignificância. “A semelhança perfeita é a diferença absoluta [...] A Indústria Cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico⁷ [...] ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

Em outras palavras, esse processo de estranhamento, segundo a concepção marxiana, comunica-se tanto ao homem consigo mesmo como aos demais objetos com os quais ele se relaciona.

Os filmes dão ênfase ao acaso. Obrigando seus personagens, com exceção do vilão, a uma igualdade essencial, ao ponto de excluir as fisionomias rebeldes [...] facilita-se a princípio, é verdade, a vida do expectador. Assegura-se a eles que absolutamente não precisam ser diferentes do que são e que poderiam ter o mesmo sucesso sem exigir deles aquilo que se sabem incapazes, Mas, ao mesmo tempo, dá-se a entender a eles que o esforço também não serviria para nada, porque a felicidade burguesa não tem mais nenhuma ligação com o efeito do seu próprio trabalho. No fundo, todos reconhecem o acaso, através do qual um indivíduo fez a sua sorte, como outro lado do planejamento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120-121).

Conforme estes autores, os planejadores da Indústria Cultural manejam as relações sociais e pessoais tendo a mídia como sustentáculo, que floreira situações para despertarem um sentimento de impotência nos indivíduos, transformando-os

⁷ “O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*) não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo [com] o gênero como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre” (MARX, 2010, p. 83-84).

em meros objetos que atendem às necessidades do sistema, seres descartáveis. E mesmo o escolhido e endeusado será descartado e esquecido “[...] com seus direitos e seu trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121), pois, seu único interesse pelos indivíduos é como clientes ou empregados, enfim, são vistos em qualquer dos casos como meros objetos do sistema capitalista.

Segundo Adorno; Horkheimer (1985), a Indústria Cultural, por meio de sua “ideologia do negócio”, age com finalidades comerciais e sistematicamente programada para explorar os bens culturais. Nesse sentido, a Indústria Cultural se circunscreve basicamente no cenário da arte na sociedade capitalista industrial, visando somente o lucro, por meio do consumo exacerbado das massas, reproduzindo o real interesse da burguesia, detentora do capital. Assim,

[...] o estilo da Indústria Cultural, que não tem mais de se pôr à prova em nenhum material refratário, é ao mesmo tempo a negação do estilo. A reconciliação do universal e do particular, da regra e da pretensão específica do objeto, que é a única coisa que pode dar substância ao estilo, é vazia, porque não chega mais a haver uma tensão entre os polos: os extremos que se tocam passaram a uma turva identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa. No entanto, essa caricatura do estilo descobre algo acerca do estilo autêntico do passado. O conceito de estilo autêntico torna-se transparente na Indústria Cultural como um equivalente estético da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 107).

Para estes autores, diante da dominação, a sociedade reage como se tudo estivesse dentro da normalidade, camuflando o caos instalado e buscando disfarçar a inquietação, aparentando estar tudo e todos em perfeita ordem, levando os indivíduos à harmonia ilusória necessária para uma existência aparentemente perfeita e feliz, a partir da reprodução nos produtos padronizados e disponibilizados a esses sujeitos com naturalidade e sem referência ao já existente. Tudo ocorre de maneira naturalmente perversa, em que o sujeito vê suplantadas as categorias do seu entendimento e é mecanicamente induzido ao consumo cego e alucinado dos produtos estrategicamente oferecidos.

A indústria cria a ilusão no indivíduo de que sua independência é de fato real e que ele nunca se sucumbirá aos desejos da Indústria Cultural. “Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Entretanto, o que o indivíduo não percebe é que ele é extremamente subjugado ao poder absoluto do capitalismo, tornando-se incapaz de reagir frente aos apelos dos múltiplos mecanismos de sedução criados pela Indústria Cultural. Dessa forma, “[...] da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudoindividualidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128). Para estes autores, o universal se sobrepõe ao individual assinalando, assim, a sucumbência das subjetividades. O homem se torna simples objeto, moldado pela cultura de massa que impõe uma visão igualitária e ilusoriamente criada para manobrá-lo segundo as necessidades do sistema capitalista, tornando-se um genuíno consumidor para satisfazer a magia imposta pela indústria que o consome ferozmente.

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em cobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústria, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

O homem em sua luta desesperada pela sobrevivência em uma realidade que o aliena acaba se transformando num consumidor compulsivo, em busca de uma falsa felicidade. A Indústria Cultural aliena os indivíduos e os mantém reféns, uma vez que ela já decifrou a dependência dos fracos, sua função não é o entretenimento, mas a alienação destes sob seu poderio.

A verdade em tudo isso é que o poder da Indústria Cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência – A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrenta-lo. Mas, ao mesmo tempo, 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 as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Dessa maneira, a Indústria Cultural, na sua arte de metamorfosear leva o indivíduo a se perder em sua realidade transfigurada, sendo incapacitado para o exercício da razão, aflorando, assim, a emoção que o torna vulnerável e incapaz de pensar autonomamente. “[...] A razão é “um poder [...] de derivar o particular do universal”. A homogeneidade do universal e do particular é garantida, segundo Kant, pelo “esquematismo do entendimento puro” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 71-72). Esse esquematismo⁸ não se verifica apenas em Kant, mas em todas as sociedades modernas, em virtude de ela estar impregnada na lógica positivista. Sendo assim, este é o nome dado ao desempenho mecânico do sistema intelectual estruturado na perceptividade em conformidade com o entendimento. Imprimindo “[...] na coisa como qualidade objetiva a inteligibilidade que o juízo subjetivo nela encontra, antes mesmo que ela penetre no ego. Sem esse esquematismo, [...] sem a intelectualidade da percepção, nenhuma impressão se ajustaria ao conceito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72), assim como, também, “[...] nenhuma categoria ao exemplar, e muito menos o pensamento teria qualquer unidade, para não falar da unidade do sistema, para a qual tudo será dirigido. Produzir essa unidade é a tarefa consciente da ciência” (Idem, p. 72).

Dessa maneira, o indivíduo é envolvido pela racionalidade técnica, constituinte do sistema capitalista dominante de toda a coletividade, “[...] o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). O poder exercido sobre os indivíduos os fazem escravos do consumo exacerbado, orquestrado pela Indústria Cultural, que os manipula soberanamente, de tal forma que, em todos os setores, sem exceção, toda sociedade se sucumbe ao seu domínio. A indústria cria a ilusão da essencialidade dos produtos lançados para os indivíduos tornando-os, assim, expressão de seus desejos mais profundos.

⁸ Embora os frankfurtianos tenham Kant como um de seus referenciais mais relevantes, eles não deixam de criticar o pensamento esquemático desse autor iluminista na sua obra “Crítica da Razão Pura” (1996).

[...] a técnica da Indústria Cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Para Adorno e Horkheimer (1985), tudo coaduna com o desenvolvimento econômico que propõe a utilização da implementação de políticas de ofertas para aumentar a produtividade com um discurso de inovada qualidade. Em todas as ramificações segue-se um planejamento e todos os produtos são apropriados ao aproveitamento das massas que, em grande escala, definem esse consumo. Todos os produtos estruturalmente ajustam-se uns aos outros dentro de um sistema que satisfaz as necessidades iguais.

De fato, o que explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. [...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Reproduzindo o interesse das classes dominantes, a Indústria Cultural legitima e mantém sob o seu jugo as massas dominadas. Mas não apenas isso, pois seu domínio se estendeu também aos meios de comunicação popular com as ferramentas publicitárias. Estes disseminaram a crença na liberdade individual, valorizando o sentimento de posse e o prazer na aquisição de bens, que sutilmente impõe na mente dos indivíduos a ilusão de satisfação no cumprimento de promessas fictícias, seduzindo-os e envolvendo-os na teia da resignação. “Isso porém não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

A sociedade capitalista industrial age com extremismo unindo os domínios que dantes nunca se equivaleriam na luta para se manterem fiéis a sua essência. Assim, “[...] inevitavelmente, cada manifestação da Indústria Cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105), levando vantagem nas artimanhas da especulação comercial, que

impulsiona o poder dos dominadores sobre o consumidor, que se faz crer uma peça importante, mas, na verdade, é um mero objeto de manipulação da indústria. Esta se faz presente na sociedade com o objetivo sistematizado e voltado para a comercialização dos produtos oferecidos pelo mercado, com um único propósito, a lucratividade.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

Segundo Adorno; Horkheimer (1985), esse sistema tem projetado a barbárie⁹, desconsiderando o homem como ser dotado de sentimento e necessidades, enxergando-o somente como objeto. A Indústria Cultural não veio para dignificar o indivíduo ou mesmo suas ações, mas sim para dominá-lo e subjogá-lo, alienando-o. Dessa forma, ela manipula os indivíduos disfarçada como a indústria da diversão que se faz presente no dia a dia destes, meros expectadores, que se envolvem na teia capitalista que extrai até a última gota de suas forças e os escraviza frente à necessidade da satisfação, do prazer e da aparente felicidade. Assim, a Indústria Cultural induz imperativamente o sujeito ao sofrimento, tudo parte de um esquema criado que manipula, por intermédio dos meios de comunicação, as massas para consumirem de forma exacerbada, sem nem mesmo questionarem a qualidade ou a necessidade da aquisição de tais produtos. Trata-se de uma ideologia do sempre igual, obedecendo suas delimitações, sua forma. “O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 102-103).

Esse esquematismo impõe necessidades já formuladas ao consumidor e, para satisfazer tais necessidades, ele se deixa seduzir por aquilo que lhe é imposto pela Indústria Cultural. Desta forma, estabelece-se a dominação e o entendimento se distancia de sua finalidade emancipadora do sujeito, levando-o a desistir de sua

⁹ Para Adorno (1995, p. 159-160), “[...] a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie”.

realização autônoma, apagando-se como ser pensante e deixando-se manipular pelos detentores dos meios de produção, transformando-se em coisa e esquecendo-se que é um ser dotado de vontade, agindo como se estivesse enfeitiçado. Seus valores são distorcidos, suas ideias camufladas pelo extremismo fascista que aniquila qualquer vontade autônoma do sujeito.

A Indústria Cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente. Ela se esgueira com mestria entre os escolhos da informação ostensivamente falsa e da verdade manifesta, reproduzindo com fidelidade o fenômeno cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal o fenômeno omnipresente. A ideologia fica cindida entre a fotografia de uma vida estupidamente monótona e a mentira nua e crua sobre o seu sentido, que não chega a ser proferida, é verdade, mas, apenas sugerida, e inculcada nas pessoas. Para demonstrar a divindade do real, a Indústria Cultural limita-se a repeti-lo cinicamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 122).

Todos os produtos são elaborados com o intuito de atrair as massas para induzi-las ao consumo exagerado. “A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Trata-se, como se pode observar, de uma ideologia fabricante de “ilusões” pelos capitalistas, visando à reprodução e perpetuação dos interesses das classes dominantes, alienando, assim, os já dominados.

[...] o pão com que a Indústria Cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia. Ela se nutre no ciclo, do assombro – sem dúvida justificado – de que as mães apesar de tudo continuem a parir filhos, de que as rodas ainda não tenham parado. É isso que fortalece a imutabilidade das situações. Os campos de trigo que ondulam ao vento ao final do filme de Chaplin sobre Hitler desmentem o discurso antifascista da liberdade. Eles se assemelham às melenas louras da moça alemã, que a Ufa fotografou em sua vida ao ar livre e ao vento do verão. É justamente porque o mecanismo de dominação social a vê como a antítese salutar da sociedade que a natureza se vê interessada à sociedade incurável e, assim, malbaratada. As imagens reiterando que as árvores são verdes, que o céu é azul e as nuvens derivam ao vento tornam-se criptogramas para chaminés de fábricas e postos de gasolina. Inversamente, as rodas e as peças de máquinas têm que reluzir expressivamente, degradadas que foram a suportes dessa alma das árvores e das nuvens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

O poder seduz e o homem tende a ser manipulado sob a ilusão de que o caminho para alcançar o topo esteja na luta individual e egoísta, ignorando sua vulnerabilidade como a menor unidade na sociedade, pois o homem só existe na coletividade, por ser um ser social, de caráter social. “Somente na convivência com outros o homem é homem, tanto para Platão como para Aristóteles, a quem pareceu “natural” a sua existência na comunidade, ou polis, dado que a verdadeira natureza humana só nela pode ser plenamente realizada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 49). Faz-se necessário hoje, assim como outrora, despertar o sujeito para que este recobre sua consciência e abandone o mundo da alienação em que tem vivido de geração em geração, como se estivesse anestesiado ou mesmo robotizado, não questionando e nem reclamando as atrocidades sofridas ou mesmo as privações, as quais lhes são impostas por um sistema capitalista opressor.

Atualmente em fase de desagregação na esfera da produção material, o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura¹⁰ como mecanismo de controle em favor dos dominantes. Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que aos bem-sucedidos. Elas têm o desejo deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Embora o indivíduo relute ao poder do dominador, ele se torna vulnerável quando o desejo de satisfazer suas necessidades, criadas pela indústria capitalista e que permeiam seu subconsciente, o coloca à mercê das técnicas usadas na produção mecânica que estimula a aquisição de seus produtos, criando a falsa ilusão de satisfação, pois “[...] quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o

¹⁰ “A expressão “base e superestrutura” é amplamente aplicada às relações entre instituições da sociedade. É também aplicável às relações entre os níveis no interior das instituições compostas (família, bandos de caça e coleta, unidades étnicas e assim por diante). Foram introduzidas por Marx (1859). Ele afirmava que Estado, política e formas ideológicas compunham uma superestrutura construída sobre a base das relações de produção, sendo esta última compatível com um nível definido dos meios de produção” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 41).

mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Diante da onipotência da Indústria Cultural, o homem acaba se tornando produto necessário à organização econômica social, sendo escravizado e usurpado na sua força de trabalho e no seu intelecto. Contudo, deve seguir lutando para sobreviver, sem abdicação, buscando seu crescimento e entendimento, tornando-se esclarecido. E isso somente se concretizará com o ato de libertação de sua “auto-inculpável menoridade”, sendo autônomo em seu próprio entendimento, tutelando a si mesmo, segundo Kant (2005). O indivíduo precisa se libertar do comodismo, lutar por sua autonomia, tomar suas próprias decisões com coragem para compreender o mundo que o rodeia, sem o comando de outrem. O “[...] esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade” (Idem, p. 63), não se contentando que outros decidam por ele, mas se servir do próprio entendimento. Somente dessa forma o sujeito compreenderia que 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 enfeitadas, 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. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Por isso, a necessidade do confronto a este estado de extremismo e dominação, e isso só será possível mediante a resistência e a autorreflexão crítica, despertando-se, conseqüentemente, da alienação, despertamento este que a sociedade dominadora execra, pois isso, poria fim ao projeto despudorado implantado no seio da sociedade assalariada.

Dessa forma, percebe-se que o domínio foi intencionalmente projetado e executado pela indústria capitalista que exerce seu poder sobre os indivíduos levando-os ao cativeiro “cultural”, e, talvez mais que isso, sem perspectivas de libertação, provocando no homem a insatisfação e a ausência de percepção de sua condição submissa, condição esta que provoca em muitos a dor sentida no cativeiro.

Feitas estas considerações sobre a Indústria Cultural neste item, salienta-se que o próximo discorrerá sobre a educação, os direitos humanos e Indústria Cultural, bem como as implicações desta sobre a educação e à vida do homem assalariado.

CAPÍTULO 3

SOBRE A EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INDÚSTRIA CULTURAL

No capítulo anterior, procurou-se conhecer a trajetória da Teoria Crítica da Sociedade e suas principais contribuições, assim como sobre a Indústria Cultural termo criado por Adorno e Horkheimer, em 1947, para o entendimento, a partir dessa indústria, da subjugação das massas pela burguesia com seu poder de dominação sobre a cultura capitalista e demais áreas, visando ao despertar do indivíduo e sua libertação intelectual.

Na obra *A ideologia da competência* (2014), Marilena Chauí¹ trata de temas extremamente oportunos e contemporâneos em ataque justamente à ideologia neoliberal e à influência da Indústria Cultural, crítica esta que não deixa à deriva os direitos humanos porque a Indústria Cultural ao avançar sobre a subjetividade dos sujeitos elimina a possibilidade desses sujeitos exercitarem os seus direitos, como direitos de um ser humano. Nesse sentido, na obra acima referida essa autora reúne alguns ensaios por meio dos quais “[...] interroga a gênese e o sentido da competência desde o momento da regulação fordista ao movimento neoliberal, concentrando-se na análise de duas instituições: a universalidade e a indústria cultural” (ROCHA, 2014, Orelha).

Marilena Chauí trabalha criticamente a ideia da sociedade dividida em classes a partir de um diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade, bem como com outros teóricos tais como Marx, Hegel e outros. Em um congresso sobre direitos humanos, ocorrido em Brasília em 30 de agosto de 2006, ela participou com o texto “Direitos Humanos e Educação”, o qual constitui-se numa relevante contribuição para o subtema deste terceiro e último capítulo, Declaração Universal dos Direitos Humanos: breve análise.

Este procurará fazer um rápido exame na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao que se refere à educação, bem como realizar uma aproximação aos direitos humanos, e a partir disso, buscar entender a Indústria

¹ Marilena Chauí (1941) é uma filósofa brasileira, “[...] pela Universidade de São Paulo (USP), professora aposentada, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Estudos Espinosanos. Dedicou seus estudos à História da Filosofia Moderna e à Filosofia Política, produzindo importantes obras sobre as Filosofias de Espinosa e Merleau-Ponty e sobre as questões da democracia e da crítica da ideologia. Ministrou cursos nas universidades de Paris, Pisa, Bolonha, Córdoba (Argentina), Stanford e Columbia. Foi secretária de cultura de São Paulo (1989-1992) e membro do Conselho Nacional de Educação (2002-2006)” (ROCHA, 2014, Orelha).

Cultural e o poder exercido por ela sobre a educação. Tem, ainda, como objetivo discorrer sobre a Educação e os Direitos Humanos à luz da Teoria Crítica da Sociedade, tendo-se em vista a concepção de barbarização na sociedade contemporânea.

3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos: breve análise

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como já mencionado, iniciou-se no decorrer de uma sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 16 de fevereiro de 1946, em que se criou a Comissão de Direitos Humanos que teria três funções: a elaboração da declaração de direitos humanos, a criação de um documento jurídico vinculante e, por fim, um meio documental para assegurar e garantir esses direitos por meio de mecanismos de tratamento nos casos de sua violação.

De acordo com Hunt (2009), após concluída a primeira fase, em 18 de junho de 1948, o projeto da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovado em 10 de dezembro do mesmo ano, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A segunda fase arrastou-se até 1966, sendo aprovados dois pactos: um sobre os direitos civis e políticos e o outro sobre os direitos econômicos, sociais e culturais. A terceira, que seria a da criação de mecanismos que garantissem a seguridade dos direitos, tornou-se uma luta a ser ganha, pois deveria ser travada incessantemente, uma vez que todo ato de crueldade necessitaria ser repudiado.

Como seus predecessores do século XVIII, a Declaração Universal explicava num preâmbulo por que esse pronunciamento formal tinha se tornado necessário. “O desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos têm resultado em atos bárbaros que ofenderam a consciência da humanidade”, afirmava. A variação em relação à linguagem da Declaração francesa original de 1789 é reveladora. Em 1789, os franceses tinham insistido que “a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental”. A “ignorância” e até a simples “negligência” já não eram possíveis. Em 1948 todos sabiam, presumivelmente, qual era o significado dos direitos humanos. Além disso, a expressão “males públicos” de 1789 não captava a magnitude dos acontecimentos recentemente experimentados. O desrespeito e o desprezo propositais pelos direitos humanos tinham produzido atos de uma brutalidade quase inimaginável (HUNT, 2009, p. 205-206).

Assim sendo, os direitos ditos universais, que igualavam sem distinção todos os seres humanos independentemente de cor, raça, gênero, credo, opinião política ou de outra natureza, como, por exemplo, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, precisariam abranger todos os seres humanos em naturalidade, igualdade e universalidade, devendo ser respeitado todo ser na condição de pessoa humana, para serem consagrados como, de fato, direitos humanos, uma vez que havia patente contradição entre o direito declarado e o direito exercido de fato. Mas o que, afinal, inclui um direito na condição de universal?

A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político de todos. Esse reconhecimento e esse consentimento dão aos direitos a condição e a dimensão de direitos universais (CHAUÍ, 2006, p. 9).

A atividade política da declaração acontece justamente quando ocorre algo num momento específico. Como, por exemplo, nos feitos de uma revolução, ou seja, quando uma classe, normalmente, “[...] o Baixo da sociedade se rebela contra o Alto e não mais reconhece a ordem vigente injusta” (CHAUÍ, 2006, p. 9). É por isso que

[...] os direitos dos homens se tornaram uma questão sócio-política comprovada pelo fato de que as declarações dos direitos ocorrem nos momentos de profunda transformação social e política, quando os sujeitos sócio-políticos têm consciência de que estão criando uma sociedade nova ou defendendo a sociedade existente contra a ameaça de sua extinção (CHAUÍ, 2006, p. 9).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama os três princípios axiológicos, que mencionam a tríade sagrada da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. O primeiro deles tratado nos artigos II e VII, o segundo, a liberdade, é mencionado principalmente no artigo XXI, mas aparece também nos artigos VII, XIII, XVI a XX. O terceiro e último princípio da tríade, solidariedade, aparece nos artigos XXII a XXVI. Depois dessa evocação, vem a grande restrição à escravidão e ao tráfico de escravos, no artigo IV. No artigo VI, faz novamente referência ao princípio da dignidade humana, como princípio supremo. A consagração das liberdades clássicas e o reconhecimento dos direitos políticos estão referidos no artigo XXI e a liberdade social sobre o consentimento do casamento é mencionada no artigo XVI. Já a afirmação da democracia como único

regime político, que coaduna com o pleno respeito aos direitos humanos, consta nos artigos XXI e XXIX, alínea 2, e, “[...] finalmente, o reconhecimento no artigo XXVIII, do primeiro e mais fundamental dos chamados direitos da humanidade, aquele que tem por objetivo a constituição de uma ordem internacional respeitadora da dignidade humana” (COMPARATO, 2001, p. 234), o direito a uma ordem social e internacional, em que esses direitos e liberdades determinados sejam plenamente cumpridos.

Além desses dispositivos, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, há considerações que parecem uma arma de defesa do ser humano contra o sistema socioeconômico, porém, esses direitos, na verdade, ajudam a afirmar e defender o próprio sistema, garantindo a ordem desigual na sociedade alicerçada nas bases do capitalismo.

Essa contradição produz efeitos sociais e políticos decisivos para a democracia. Uma outra contradição perpassa a ideia de direitos do homem e do cidadão, qual seja, a contradição entre o poder do Estado, que é, na verdade, poderio particular de uma classe social, e os direitos, pois se referem aos homens universalmente, devendo ser garantidos como tais por um poder que, de fato, não tem condições de garanti-los em sua universalidade. Essa contradição, porém, é essencial para a história dos direitos humanos e civis por que, se é verdade que o Estado está preso aos interesses de uma classe, também é verdade que, contraditoriamente, não pode deixar de atender aos direitos de toda a sociedade, pois, se não o fizer, perde legitimidade e se mostra como puro exercício da força e da violência. Essa contradição é a chave da democracia (CHAUÍ, 2006, p. 13).

Dando sequência à análise da Declaração, no primeiro considerando, cogita-se o fato de que a dignidade é própria do homem e dos seus direitos, que pertence a todo ser humano – embora não seja possível estabelecer um conceito preciso de dignidade, é intransferível, pois cada um tem o seu direito, devendo respeitar também o direito do outro, tendo como parâmetro a liberdade, a justiça e a paz como direitos certos. Contudo, o homem não é somente sujeito de direitos, mas também de obrigações, conforme já se apontou, uma vez que este é o fundamento da cidadania moderna. Mas será que tais direitos são, de fato, garantidos e, de fato, todos têm os mesmos direitos? Nas palavras de Chauí (2006, p. 1-2) há o seguinte registro:

Forma sócio-política definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor

em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios - igualdade e liberdade - sob os efeitos da desigualdade real.

No segundo considerando, alerta-se para o fato de, possivelmente, virem tratar os direitos humanos com indiferença e menosprezo, podendo culminar em conflitos que violem o entendimento dos homens enquanto seres dotados de consciência e princípios, num universo com indivíduos autônomos, capazes de exercerem a faculdade de expressão do pensamento, de convicção religiosa, de liberdade, salvaguardando-se sem assombro e sem imposições daqueles que afrontam seus ideais.

O terceiro considerando conclama à proteção do sistema institucional jurídico, ou ato do poder público, para que os indivíduos não sejam forçados e instrumentalizados nos conflitos contra o abuso e a violência. No entanto, Chauí (2006) atenta para o seguinte:

[...] o Estado de Direito é uma abstração, pois a igualdade e a liberdade postuladas pela sociedade civil e promulgadas pelo Estado não existem. Nessa perspectiva, os direitos do homem e do cidadão, além de ilusórios, estão a serviço da exploração e da dominação, não sendo casual, mas necessário, que o Estado se ofereça como máquina repressiva e violenta, fazendo medo aos sem-poder, uma vez que o Estado e o direito nada mais são do que o poderio particular da classe dominante sobre as demais classes sociais (CHAUÍ, 2006, p. 10).

Já o quarto considerando diz ser fundamental oportunizar a evolução da convivência entre os povos de todas as nações. O quinto considerando estabelece que os países participantes das Nações Unidas, de acordo com o documento mais importante da organização, ratifiquem a convicção quanto aos direitos básicos de todos os seres humanos, isto é, a valorização do ser humano e sua importância como indivíduo, a equidade dos direitos, quer seja homem, quer seja mulher, promovendo o desenvolvimento social e melhores possibilidades de vida com liberdade de decisão, respeito pela dignidade e valor de cada pessoa.

O sexto considerando explicita que todos os países membros fundadores da Organização das Nações Unidas – ONU, pactuaram sobre o desenvolvimento, juntamente com as Nações Unidas, bem como cumprimento absoluto dos direitos humanos e liberdades elementares inerentes aos direitos. O sétimo considerando, o entendimento universal dos direitos e liberdades, é de extrema relevância para a realização absoluta dessa determinação.

Segundo Chauí (2006), a Declaração é um documento que idealiza atingir a todos os povos do mundo, para que todos, tanto os indivíduos como as organizações sociais, a partir dessa Declaração, sempre em mente, lutem por ensino e educação, pela propagação e cumprimento dos direitos e liberdades e pela sua execução. Segundo a Declaração, nenhum direito ou liberdade está garantido, é preciso requerer de forma inovadora, quer nacional, quer internacionalmente, a sua aprovação e execução efetiva entre os países membros e os territórios, pois nada é certo e assegurado.

Lembremos que a concepção moderna dos direitos do homem afirma que os homens são portadores de direitos por natureza (direito natural) e por efeito da lei positiva (direito civil), instituída pelos próprios homens. Essa diferença dos direitos é de grande envergadura porque nos permite compreender uma prática política inexistente antes da modernidade e que se explicita, significativamente, em ocasiões muito precisas: trata-se da prática da declaração dos direitos. A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. Em outras palavras, a existência da divisão social (por exemplo, os grandes e o povo, em Maquiavel, as classes sociais, em Marx) permite supor que alguns possuem direitos e outros não (CHAUÍ, 2006, p. 8-9).

Trata-se de uma dedução bastante oportuna, pois observa-se com bastante clareza que, desde que a modernidade foi instaurada pela burguesia, classe detentora dos meios de produção, declarações e tratados têm sido selados, direitos têm, também, sido garantidos a partir de vários instrumentos legais sem, contudo, existir concretamente o exercício de tais direitos por todos, em especial o direito à educação.

Paradoxalmente a este raciocínio e retomando-se a Declaração, esclarece-se que o seu artigo VII sugere ser necessário o reconhecimento da igualdade ao aplicar a lei a todos os indivíduos e proteger seus direitos sem discriminação. Entende-se

que a prática deste direito requer um agente público capacitado a reconhecer tal violação, caso o ato discriminatório seja dado como normal, ou incapaz de violação do direito alheio, a vítima estará desprotegida, e, mesmo que resolva recorrer ao judiciário, sua queixa não terá respaldo na lei, uma vez que há diferentes acepções do conceito de desigualdade.

O artigo XXIII, afirma que toda pessoa tem direito ao trabalho, à liberdade de escolha de trabalho e às condições igualitárias e adequadas de trabalho e à proteção contra o desemprego, além de outras prerrogativas. Percebe-se, assim, que novamente há o reconhecimento do direito ao trabalho, o qual foi instituído desde a Constituição Francesa de 1848, garantindo a liberdade de trabalho e indústria aos cidadãos. Porém, observa-se que se trata de garantia que favorece o contexto do capitalismo industrial do século XIX, juntamente com o advento das ideias socialistas e com a proteção e organização do proletariado urbano, tornando inviável a ausência da normatização estatal das relações de trabalho.

As desigualdades sociais, no entanto, originam conflitos entre as classes, que se transformam em violência na sociedade intolerante que se “[...] recusa perceber e trabalhar os conflitos e contradições sociais, econômicas e políticas enquanto tais, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem mítica da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira” (CHAUÍ, 2006, p. 7). Essa desigualdade se manifesta em toda camada social, principalmente, na questão salarial discriminatória e na divisão do trabalho.

De fato, sob os imperativos da divisão social do trabalho em manual e intelectual, sob os imperativos da divisão dita científica do trabalho fabril, sob os imperativos técnico-administrativos e burocráticos que regem a administração dos serviços públicos e privados, sob os imperativos das novas tecnologias de automação e informação (que, com velocidade vertiginosa, tornam obsoletos os saberes dos trabalhadores e os próprios trabalhadores), sob os imperativos da chamada “sociedade do conhecimento” (a ciência como força produtiva diretamente inserida na acumulação do capital), os cidadãos são diferenciados em duas grandes categorias: a dos dirigentes, que sabem e têm o direito ao uso da razão, e a dos executantes, considerados como os que nada sabem, que não têm direito ao uso da razão. Essa divisão social entre competentes e incompetentes não fere apenas as declarações dos direitos humanos, mas também um dos mais importantes princípios na concepção moderna dos direitos: o que afirma que somente graças à razão e ao pensamento esclarecido os homens podem livrar-se do medo resultante da ignorância e da superstição (CHAUÍ, 2006, p. 11).

Aqui percebe-se que há um flagrante confronto ao princípio kantiano do esclarecimento, que consiste na capacidade de o indivíduo fazer uso de seu próprio entendimento sem a orientação de quaisquer pessoas. Ora, para coibir os extremismos, isto é, a barbárie, é urgente e necessária “[...] a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade” (ADORNO, 1995, p. 169).

No entanto, infere-se que esse processo de dominação vem persistindo e sendo realizado por meio de vários mecanismos ideológicos e potencializados pelos meios de comunicação.

Não por acaso, muitos estudiosos mostraram como, sob a aparência da democratização do pensamento pelos meios de comunicação e de informação, o que se produziu foi uma das mais poderosas máquinas de intimidação social, pois os sujeitos sociais são, ao mesmo tempo, excluídos do direito de produzir conhecimentos ou de exprimir seus conhecimentos, e forçados a aceitar regras de vida ditadas pelos especialistas, possuidores dos conhecimentos, correndo o risco, caso não aceitem tal imposição, de serem considerados sociais, detrito, lixo ou perigo para a sociedade. A ideologia da competência faz crer que a política é uma técnica conhecida somente por especialistas competentes e, com isso, esvazia os direitos políticos dos cidadãos e dissemina a despolitização da sociedade (CHAUÍ, 2006, p. 11-12).

Por isso é essencial a compreensão das questões relativas aos direitos, tanto quanto a oposição latente nas sociedades desde o momento em que os direitos se tornaram expressos e reconhecidamente universais. Pois, não precisa ser um expertise para captar a realidade paradoxal estabelecida por essa ideologia da competência responsável por sucumbir os indivíduos ao processo de alienação pela ausência de reflexão e, conseqüentemente, de crítica a tal realidade. Daí o contrassenso, pois

[...] para que o mercado receba mão de obra qualificada é preciso assegurar o aprendizado, alguma escolarização, daí declarar-se que os homens são todos seres racionais. Ora, é preciso não esquecer que a razão afirma o direito de pensar, falar e opinar. Além disso, como o contrato de trabalho pressupõe a liberdade, os homens são declarados livres. Sendo racionais e livres, todos os homens, portanto, têm o direito à liberdade de pensamento, de opinião, de crença e de expressão. Porém, visto que a sociedade está dividida em classes em luta, nem todos podem exercer esse direito sem ser criminalizados – as leis de censura se encarregam à limitação do

direito ao uso da razão. Mais eficaz do que a censura, no entanto, é a ideologia da competência, cuja fórmula poderia ser assim resumida: não é qualquer um que tem o direito de pensar e dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer tempo para quaisquer outros (CHAUÍ, 2006, p. 12).

O artigo XXVI, trata do direito à educação, “[...] pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”, que deve ser gratuito e obrigatório. Quanto ao ensino técnico profissional, este deve ser “generalizado”, e o ensino superior deve ser acessível a todos, igualmente, porém, “em função do seu mérito”. A educação deve ter como objetivo o crescimento da pessoa humana, a defesa dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, favorecendo o entendimento, a afinidade e a afeição entre os povos, sem nenhuma distinção. Fica a cargo dos pais a escolha do gênero de educação dada aos filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009).

Conforme preceitua o conteúdo do artigo supracitado, todos têm direito à educação. Contudo, esse mesmo artigo é finalizado com uma restrição subjacente, isto é, nem todos terão o mesmo tipo de educação. Nesse sentido, é bastante elucidativa a afirmação a seguir:

Como diz um adágio, *Ubi societas, ibi jus* (onde há sociedade, há direitos), escrito ou não. Todas as sociedades têm as suas formas de regulação normativa. Como todos os fenômenos sociais relevantes, também a educação foi sempre objeto de alguma forma de regulação social e considerada direito (natural) da família, fundado na relação de procriação e apoiado (e partilhado) pelas religiões (MONTEIRO, 2006, p. 11).

Ainda segundo este autor, apesar de o direito nascer juntamente com o homem, este sempre foi cerceado dos seus direitos. E foram necessárias horrendas atrocidades para que os direitos humanos fossem positivados. “Um verdadeiro direito (ético) do homem à educação só foi reconhecido [...] no artigo 26 da “Declaração Universal do Direitos Humanos” (10 de dezembro de 1948) que o direito à educação foi reconhecido no plano universal, pela primeira vez” (MONTEIRO, 2006, p. 16). Antes disso, a simples cogitação ao direito à educação seria um absurdo, totalmente descabido e anacrônico. É por isso que o direito à educação só passou a fazer parte de uma Declaração Universal somente a partir de meados do século XX. Porém, a expressão direito à educação deveria estar intimamente ligada

a uma educação de qualidade e gratuita. Uma educação para a formação dos indivíduos, que combatesse toda e qualquer forma de violência.

A educação formadora da e para a cidadania se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca, descoberta do novo, da transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. Essa formação da e para a cidadania é uma ação civilizatória contra a violência social, econômica, política e cultural porque compreende o que são os direitos e age como criadora de direitos (CHAUÍ, 2006, p. 14).

Infere-se que, dessa maneira o indivíduo estaria pronto para usufruir daquilo que o artigo XXVII da Declaração aponta, isto é, que todo indivíduo tem o direito de participar de forma livre da cultura da comunidade, usufruindo da arte e participando do crescimento científico e das vantagens trazidas pela arte na cultura, aprendendo, assim, a controlar os impulsos de destruição e a tensionar a realidade violenta e excludente. “A cultura sempre contribui para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126). Disso deduz-se que excluir o sujeito da cultura é o mesmo que condená-lo à exclusão e a autodestruição.

Em suma, na concepção de Chauí (2006), a Declaração de Direitos Humanos de 1948, não obstante as suas contradições, possui uma característica muito importante, que é a seguinte:

[...] trata-se de uma declaração de direitos civis, pois, embora se refira a direitos universais da pessoa humana, seu pressuposto é a existência de poderes públicos que possam garanti-los, de sorte que o pressuposto da garantia política ou estatal dos direitos humanos os transforma em direitos civis. Observamos que cada direito declarado abre o campo para a declaração de outros, seja como complemento, seja como efeito, seja como recurso de legitimação. Isso significa que uma declaração de direitos civis abre o campo para a busca e conquista de direitos sociais (condições de vida e trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, etc.) que podem trazer como consequência a luta pela igualdade efetiva e, portanto, começando pelo direito à redistribuição da renda pode chegar à luta contra a propriedade privada dos meios sociais de produção (CHAUÍ, 2006, p. 13).

Por isso, a premência de uma educação que possibilite uma formação, de fato, para o exercício dos direitos humanos, sob pena de as pessoas não serem

capazes nem ao menos de se reconhecerem possuidoras de tais prerrogativas. “A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 149).

Toda dominação se deu mediante atos inumanos, calculadamente projetados e executados na sociedade, onde os dominadores execraram os direitos dos homens ao conhecimento, manipulando-os, o que ainda fazem, violentando-os socialmente e intelectualmente, e interferindo em todos os fenômenos da sociedade, inclusive e, principalmente, na educação, por esta ser mediadora da emancipação humana. Pois através dessa mediação, seu poder de alcance se multiplicaria, seus princípios seriam disseminados e seus benefícios difundidos.

Isso possibilitaria o confronto com a manipulação dominadora, que, certamente, fere os direitos de toda humanidade quanto à liberdade de escolha. Embora, este último, não tenha nenhum peso para os detentores do poder capitalista.

Diante de tais manipulações e domínio social, a Teoria Crítica da Sociedade surgiu com a preocupação com este poder capitalista exercido sobre os homens, objetivando o despertar do indivíduo, a fim de libertar pensamento humano do seu cativeiro, pois “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991, p. 70).

Dito isto, no próximo item, será abordada a relação das categorias elencadas por Adorno e Horkheimer, anteriormente, a fim de se compreender os principais impactos causados na sociedade pela Indústria Cultural.

3.2 A Indústria Cultural e Direitos Humanos: principais impactos

No item anterior fez-se uma breve análise dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tratam da educação, objetivando-se a compreensão dos direitos dos homens, principalmente, no que se refere ao direito à educação, salientando que esta deve ser realmente uma educação de qualidade, que proporcione o conhecimento e a emancipação do indivíduo. Sendo assim, neste, item será abordada a relação das categorias elencadas por Adorno e Horkheimer

(1985) no texto Indústria Cultural conectando-as com os direitos humanos, bem como com os principais impactos sociais resultantes dessa dominação capitalista.

Conforme já se expôs anteriormente, a Indústria Cultural se refere ao processo de transformação dos bens culturais em bens de consumo, tendo como pano de fundo uma sociedade imersa na ideologia do capital.

A expressão Indústria Cultural consiste em um sistema engendrado pelo modo de produção capitalista em larga escala. Foi utilizada pela primeira vez por Adorno e Horkheimer (1985) em seu livro “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”, publicado em 1947, como mencionado previamente, ao fazerem uma análise da sociedade capitalista e às áreas por ela dominadas.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985) com a subjugação das massas, a Indústria Cultural surge como poder de dominação sobre a cultura e os meios de comunicação. Ela se torna via de mão única, conduzindo os indivíduos a uma vida alienada e manipulada por um sistema articulado a tal ponto que os indivíduos se sucumbem ao que lhes é oferecido.

Assim, falando de Indústria Cultural, salienta-se que a dominação se procede sob o imperceptível, aquilo que passa despercebido aos olhos dos indivíduos, mas que aliena sua mente e sua vontade. Porém, não sem antes plantar na mente destes a felicidade falseada no prazer momentâneo, causando deliberadamente a coerção social, por meio da ciência e da técnica.

A forma dedutiva da ciência reflete [...] a hierarquia e a coerção. Assim como as primeiras categorias representavam a tribo organizada e seu poder sobre os indivíduos, assim também a ordem lógica em seu conjunto – a dependência, o encadeamento, a extensão e união dos conceitos – baseia-se nas relações correspondentes da realidade social, da divisão do trabalho. Só que, é verdade, esse carácter social das formas do pensamento não é, como ensina Durkheim, expressão da solidariedade social, mas testemunho da unidade impenetrável da sociedade e da dominação. 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. Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por

muitos: a opressão da sociedade tem sempre o carácter da opressão por uma coletividade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 30-31).

Logo, para estes autores, a indústria capitalista vislumbra o indivíduo como uma quimera, não apenas pela padronização do meio de produção, mas somente o aceita como parte do todo, da coletividade. A padronização dos meios de produção ocorre por meio de produtos industrializados em grande escala não importando a qualidade, mas sim a quantidade e o consumo. No que se refere ao indivíduo, ele tem a falsa ideia de que é visto como “ser”, enquanto que a Indústria Cultural o vê como objeto, dominado pela “[...] pseudoindividualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128). Na concepção dos autores, a pseudoindividualidade redundava num processo de barbárie, os indivíduos deixam de ser indivíduos e passam a ser meros fragmentos do universal, com a possibilidade de reintegração no todo.

A cultura de massas revela assim o carácter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. Por um lado, a individuação jamais chegou a se realizar de fato. O carácter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico. Toda personagem burguesa exprimia, apesar de seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem económica e social. O poder recorria às relações de poder dominantes quando solicitava o juízo das pessoas a elas submetidas. Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa também desenvolveu, em seu processo, o indivíduo. Contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados. [...] É só por isso que a indústria cultural pode maltratar com tanto sucesso a individualidade, porque nela sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128-129).

Segundo estes autores, para Kant, o entendimento puro está na singeleza do universal e do particular, ou seja, na integração da parte no todo. E “[...] assim se chama o funcionamento inconsciente do mecanismo intelectual que já estrutura a percepção em correspondência com o entendimento” (ADORNO, HORKHEIMER,

1985, p. 72). O conhecimento fundamenta-se nos conceitos, que corresponde ao equilíbrio que se incorpora no sistema. O pensamento deve ser orientado para o sistema, visando direção e liberdade. No entanto, a Indústria Cultural, por meio do seu esquematismo, acaba conciliando tudo. Em outras palavras; “A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 73). Eis a dominação perversa, que fere os direitos do homem.

Ora, como falar em direitos humanos frente a uma cultura que se fundiu ao entretenimento, depravando sua essência em nome da aprimoração da diversão que ascende frente aos ideais do capitalismo, sem se importar com a degeneração profana disfarçada de consagrado, submetendo o indivíduo à imbecilização, diante da proliferação da tirania imposta pelos besteiróis oferecidos ao espectador em forma de uma diversão passageira, “para que possam dominar com maior segurança na vida real seus próprios impulsos humanos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). O homem se entrega à dominação sem relutar, despercebidamente, em seu mundo ilusório. É a regressão humana.

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 míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Como empregado, o indivíduo necessita se sucumbir à disciplina racional e se submeter a ela cautelosamente, enquanto cliente será submetido aos acontecimentos da vida privada de outros, ao livre-arbítrio, à magia do incompreendido. O homem permanece como objeto, quer como empregado, quer como cliente, pois encontra-se subjugado pela sociedade industrial. É assim que os indivíduos vão se transformando em seres genéricos, conforme Adorno e Horkheimer (1985), por conseguinte, cada vez mais alijados da possibilidade do exercício dos tão apregoados, legalmente, direitos humanos.

A defesa dos direitos humanos nas sociedades atuais não é outra coisa senão a defesa de pessoas que vivem à margem, pessoas que têm seus direitos suspensos. Embora, formalmente, estes direitos estejam constituídos, no plano concreto da existência essa constituição é mera letra morta. Despidas da proteção garantida formalmente por esses direitos, tornam-se casos concretos de vida nua, vida situada à margem da sociedade politicamente constituída (PERIUS, 2013, p. 70).

Por isso, infere-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH foi recebida apenas ideologicamente como documento de força inspiradora e de direcionamento da ordem de desenvolvimento da comunidade mundial, “[...] no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais” (BOBBIO, 2004, p. 18). E esse foi um feito histórico, pois nele está explícito os princípios que fundamentam como deve ser a atuação humana, e essa foi expressa e aceita livremente, por intermédio dos governantes, e pela maioria dos homens viventes. Mas será que os valores nela declarados, não são só conceitos, realmente passaram não só a garantir, mas, sobretudo, possibilitar o exercício dos direitos humanos?

[...] Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre a validade e sua capacidade para os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (BOBBIO, 2004, p. 18).

Com efeito, os direitos do homem estão plenamente fundamentados, contudo a grande questão é salvaguardar esses direitos. Na concepção deste filósofo-político, “[...] num tom peremptório, [...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 17). Talvez mais que isso, pois o grande problema não tem sido o de filosofar sobre os direitos, tampouco que eles sejam juridicamente garantidos, mas o problema verdadeiramente tem sido o de concretizá-los ou, então, inibir a violação constante desses direitos, mesmo depois das notáveis declarações.

Diante da vulnerabilidade do homem e sob o totalitarismo, é que se percebe que a “[...] proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos

indivíduos” (LAFER, 1988, p. 117) tem tido a regra, a qual se contrapõe ao regime democrático, buscando delimitar ou mesmo suprimir as liberdades públicas e individuais. Assim, com o objetivo de lograr êxito, estimula-se o afastamento destrutivo da vida pública e o aniquilamento e destruição da vida privada. Embora o autor esteja se referindo ao contexto do nazismo, acredita-se que esse estado de barbarização não se encontra tão distante do atual contexto em termos de direitos humanos. Será que as afirmações abaixo não guardam uma similaridade com a realidade contemporânea?

A eliminação da espontaneidade, através do isolamento e da desolação, só se viabiliza plenamente nas condições do campo de concentração, [...] a instituição paradigmática, constitutiva do cerne do regime totalitário e o laboratório no qual se experimenta o “tudo é possível” da convicção totalitária. O “tudo é possível”, na dinâmica do totalitarismo, parte do pressuposto, [...] de que os seres humanos são supérfluos. Tal pressuposto contesta a afirmação kantiana de que o homem, e apenas ele, não pode ser empregado como um meio para a realização de um fim, pois é fim de si mesmo, uma vez que apesar do caráter profano de cada indivíduo, ele é sagrado, já que na sua pessoa pulsa a humanidade. Contesta igualmente, e de maneira frontal, o processo de objetivação histórica que [...] levou a uma conquista axiológica: a do reconhecimento do valor da pessoa humana enquanto “valor fonte” de todos os valores sociais e, destarte, o fundamento último da ordem jurídica (LAFER, 1988, p. 117-118).

De acordo com Lafer (1988), a pessoa humana tem seu valor evidenciado juridicamente nos direitos fundamentais do homem, mediante o reconhecimento dos valores, compreendido no sentido moral. Mas será que tais valores só ficarão no campo do reconhecimento para alguns? É por isso que se impõe a necessidade da autorreflexão crítica e da resistência.

Isso evitaria a idealização dominante dos direitos humanos a qual conduziu hoje as sociedades a passarem por sérias dificuldades. “A estreiteza e a seletividade dos seus propósitos mostram-se incapazes de confrontar as sistemáticas injustiças e opressões causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 13), tornando-se ineficazes ao confrontar os abusos e violências causados pelo sistema capitalista autoritário e político. Por outro lado, foi um avanço social a universalidade subjetiva dos direitos humanos, hostilizando, assim, qualquer conceito ou orientação para instauração de uma nova forma de sociedade sob perspectivas revolucionárias ou adversas à cultura e aos atuais

valores. Os direitos humanos acordados ou soberanos têm sua origem na cultura ocidental, sem prejuízo de seu efeito e interesse global, “[...] por terem estado ao serviço dos duplos critérios e das justificativas imperialistas na arena geopolítica, e por se constituírem hoje como denominadores mínimos de direito congruentes com a ordem global individualista, neoliberal, colonial e nortecêntrica” (Idem, p. 13).

Os direitos humanos foram concebidos visando à garantia da dignidade da pessoa humana e em defesa da violação desses direitos, sendo estabelecidos nas declarações, tratados internacionais e outros instrumentos. Entretanto, percebe-se que, tais direitos encontram-se à larga de serem, de fato, exercitados. Por isso, é preciso questionar o porquê de tanto sofrimento humano por causa da violação dos direitos humanos? Será que há outro sentido para dignidade humana e será que este sentido coaduna com os direitos humanos? Somente assim, a hegemonia da dignidade humana poderá se ressignificar frente aos direitos humanos. “Imaginar os direitos humanos como uma linguagem contra-hegemônica implica perceber porque é que tanto sofrimento injusto e tantas violações à dignidade humana não são reconhecidas como violações de direitos humanos” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 14), principalmente, no que se refere ao direito à educação, que é a preocupação nuclear da presente investigação.

3.3 Educação, Direitos Humanos e o Processo de Barbarização

Pelas análises efetuadas anteriormente, observou-se que o século XX foi marcado pelas atrocidades da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais. No entanto, a Segunda Guerra superou a primeira e muito, pois esse último conflito mundial envolveu todas as grandes potências, levando o homem a cometer crimes bárbaros contra seus iguais. Tamanha crueldade extrapolou ao extremo a capacidade humana se autodestruir, causando até os dias atuais perplexidade. “Milhões de pessoas inocentes” (ADORNO, 1995, p. 120) foram mortas na mais extrema perversidade, em que mais ou menos noventa por cento das pessoas eram judias, no holocausto², o maior genocídio ou assassinato em massa do século XX.

² Holocausto. “Chama-se Holocausto a perseguição movida pelos nazistas aos judeus e outras minorias nos territórios dominados pelos alemães. Marcado pela violência e pelo terror, o período compreendido entre 1933 e 1945 chegou ao auge com a “solução final” (“*die Endlösung*”, em alemão): a deliberação de exterminar os judeus da Europa. Estima-se em seis milhões o número de judeus mortos pelos nazistas no Holocausto” (HOLOCAUSTO. ENCICLOPÉDIA BARSA, 1997, p. 445).

Porém, não foi somente este acontecimento histórico a causar tamanho impacto e terror. Nesse século houve ainda a afirmação do capitalismo monopolista, e se afirmou também, antagonicamente, o socialismo, em defesa da democracia social, em oposição ao Estado democrático de Direito, bem como, o Estado fascista, que deveria ser combatido.

Retomando o acontecimento da Segunda Guerra, e sobre o campo de concentração de Auschwitz, é quase impossível “[...] entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida” (ADORNO, 1995, p. 119). Quando se olha para trás, para Hitler e a barbárie de Auschwitz, percebe-se que o domínio do mal e a regressão do ser humano, imbuído na busca insana do sonho de um *Reich* realmente puro, de uma raça perfeita aos olhos do então ditador, depara-se com o extermínio de milhões de pessoas, e o pior, com a ajuda e a cooperação de homens cultos, profissionais diplomados pela educação. Educação que, ao invés de formar, pelo contrário, deformou esses profissionais levando-os a cometerem as maiores insanidades contra seus semelhantes. Em contraposição a esse processo regressivo, este autor afirma o seguinte:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão, a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

Ainda segundo este autor, é atemorizante pensar em regressão, mas Auschwitz foi o próprio retrocesso do ser humano. Ainda que não se possa visualizar as perdas na totalidade, o constrangimento social avança ordenadamente. E levou os indivíduos a perceberem o quão atemorizante foi a história que circundou Auschwitz, que, mesmo na contemporaneidade, ainda estarrece o homem. Entre

[...] os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório (ADORNO, 1995, p. 119).

Na sua visão, o conhecimento de Auschwitz, a partir dos ensaios de Freud, seria necessário fazer-se conhecer e divulgar, uma vez que “[...] se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120).

Pessoas foram exterminadas no holocausto, e pensar nisto e contabilizar as vítimas parece desumano e inadequado. Ora, uma vez que foi premeditado, “[...] isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história” (ADORNO, 1995, p. 120), não importando o poder deste regresso e os princípios que levaram à resignação.

Nos dias atuais são mínimas as perspectivas de mudanças dos “[...] pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1995, p. 121). Referindo-se à Psicanálise, Adorno (1995) expõe a necessidade de se perscrutar para se saber o porquê os indivíduos praticam tais coisas. Para ele, não adianta apelar para os valores e nem para o “[...] esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia” (Idem, p. 121). Faz-se necessário descobrir a essência do dilema nos carrascos e não nas vítimas dos abusos violentos.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva (ADORNO, 1995, p. 121).

Daí a premência de se perseguir uma educação que possibilite esse desvelamento a partir, então, da crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Para tanto, a educação que objetiva impedir a repetição de Auschwitz, necessita dedicar maior atenção ao âmago da questão, isto é, dedicar-se à primeira infância.

Conforme este autor, no que se refere à educação depois de Auschwitz, trata-se de dois pontos, o primeiro já mencionado, “[...] à educação infantil, sobretudo na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 123); e depois, “[...] ao esclarecimento geral,

que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (Idem, p. 123). Infere-se que somente assim ter-se-ia condições de se combater condutas autocráticas e domínios absolutos com mais persistência. Na perspectiva deste frankfurtiano:

Antes é de se supor que o fascismo e o horror que produziu se relacionam com o fato de que antigas e consolidadas autoridades do império haviam ruído e se esfacelado, mas as pessoas ainda não se encontravam psicologicamente preparadas para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente. É por isso que as estruturas de autoridade assumiram aquela dimensão destrutiva e – por assim dizer – de desvario que antes, ou não possuíam, ou seguramente não rebelavam (ADORNO, 1995, p. 123).

O homem necessita assumir compromissos para distanciar-se da tirania, da crueldade e da desumanidade, renegando tais atitudes. Mas, ainda assim, parece ilusória tal recomendação, uma vez que não se pode garantir que as pessoas serão melhores e o mundo será um lugar mais agradável. Tais compromissos resultam em conduta moral, sendo esta via de regra o caminho para camuflar as atitudes de extremismo, isto é, de barbarização.

Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação (ADORNO, 1995, p. 125).

Por isso, haver a necessidade de não se buscar o modelo ideal, ao qual Adorno (1995) combateu nos seus fundamentos, alertando para a observância do significado de modelo ideal, de submissão, e, conseqüentemente, a emergência do autoritarismo com sua imposição sobre a decisão, sobre a orientação na educação dos indivíduos. Tal perspectiva entra “[...] em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 141).

Daí a importância da emancipação humana para que se trave o combate contra o estado de autoritarismo e de barbarização. Desde o campo como condição de possibilidade do alcance do processo de humanização.

Penso até que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Evidentemente ela pressupõe um estudo da consciência e do inconsciente da respectiva população. Sobretudo é preciso atentar para o impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX (ADORNO, 1995, p. 126).

Ainda de acordo com este autor, não se pode iludir, pois também nas cidades e nos grandes centros há uma disposição primitiva para a violência. “Tendências de regressão – ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos – são produzidas por toda parte pela tendência social geral” (ADORNO, 1995, p. 126). Quando o pensamento do indivíduo é dilacerado ou aniquilado seu mundo particular e seu mundo coletivo desmoronam, tornando-o, forçosamente, favorável à violência. “Basta prestar atenção em um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo a sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada” (ADORNO, 1995, p. 127). Essas reações regressivas necessitariam de um olhar crítico e sistêmico, assim como sobre a função do esporte e sua ambiguidade pela psicologia social crítica. “Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre mesma” (Idem, p. 127).

Posto isto, quer queira quer não, os procedimentos estão relacionados à organização social. Contudo, ressalta-se que o que fez Auschwitz vir à tona foge da compreensão humana, por isso esse estado de extremismo não pode e não deve ser esquecido. Nesse sentido, este frankfurtiano faz a seguinte advertência: “[...] considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995, p. 127). O pensamento inovador se materializa frente ao envolvimento da sociedade. O princípio de todo sofrimento pode estar determinado desde o início a todos os indivíduos que os incorporam. Daí a premência de se refletir sobre os principais anseios de cada indivíduo na escola. “É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor

física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo” (ADORNO, 1995, p. 128). Nesses costumeiros trotes usam habitualmente a brutalidade ou mesmo outras práticas humilhantes que são estabelecidas como iniciadoras e aplicadas iminentemente de forma violenta e nazista. Aproveitando-se disso, os nazistas, valendo-se da fraqueza de espírito, sublimaram a atitude perversa aprimorando a barbárie como se normal fosse, instituindo-a como costume. Por isso, este filósofo e sociólogo alemão rechaça quaisquer tipos de severidade. Veja-se, por exemplo, a seguinte reflexão:

Tudo isso tem a ver com um pretense ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. [...] Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo (ADORNO, 1995, p. 128).

Infere-se que tais indivíduos quando são capazes de se sujeitarem ao sofrimento infligido pela crueldade imposta pelo coletivo, sob o pretexto de serem fortes, assumindo a severidade ao suportarem a dor sem se contraporem aos seus algozes, eles possivelmente a imporão a outrem, sem nenhum constrangimento. Por isso, é preciso a contraposição a essas manifestações de abuso deliberado.

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 1995, p. 128-129).

Na perspectiva deste autor, os indivíduos se adequam facilmente ao poder cego da coletivização, convertendo-se em um ser material, distanciando-se do seu eu e perdendo sua autonomia. A partir disso, estabelece um comportamento dominador visando ao controle e à subjugação das pessoas pouco convictas de seu

lugar na sociedade. Esse comportamento foi denominado como “caráter manipulador” em sua obra *Authoritarian Personality*³.

O caráter manipulador – e qualquer um pode acompanhar a partir das fontes disponíveis acerca desses líderes nazistas – se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de leva a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo. Esse tipo encontra-se, entrementes – a crer em minhas observações e generalizando algumas pesquisas sociológicas –, muito mais disseminado do que se poderia imaginar. O que outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário. Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – o denominaria de o tipo da consciência coisificada (ADORNO, 1995, p. 129-130).

Ainda de acordo com este autor, no princípio, esses indivíduos se igualam a coisas, alguém apenas material, para imediatamente tentarem influenciar os outros a serem iguais, simplesmente coisas, pois possuem a consciência coisificada. Assim, essas pessoas tendem a subjugar as outras, provocando-as, afligindo-as de tal forma que as leva ao sofrimento. Essas pessoas manipuladoras, inescrupulosamente, cometem atos inumanos, pois são inaptas a qualquer sentimento de afeto e/ou consideração, e se dispõem a torturar as outras de maneira vil, sem nenhuma comoção, pois são “[...] no fundo incapazes de fazer experiências⁴, por isto mesmo revelam traços de incomunicabilidade, no que se identificam com doentes mentais ou personalidades psicóticas” (ADORNO, 1995, p. 130).

Destarte, é necessário deixar-se claro como o caráter manipulador é constituído, para que se possa impossibilitar a sua criação e disseminação entre as pessoas pelos coletivos. “Quero fazer uma proposta concreta: utilizar todos os

³ (“A Personalidade Autoritária”) “[...] é um livro de sociologia publicado nos Estados Unidos em 1950, de Theodor W. Adorno, juntamente com Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson e Nevitt Sanford. Trata-se de uma obra que põe em relevo como o autoritarismo relaciona-se em profundidade com o “clima cultural geral” do modo de produção capitalista”, segundo Scarel (2018).

⁴ “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização” (ADORNO, 1995, p. 150).

métodos científicos disponíveis, em especial psicanálise durante muitos anos, para estudar os culpados por Auschwitz, visando se possível descobrir como uma pessoa se torna assim” (ADORNO, 1995, p. 131). Esse profissional combaterá de forma eficaz a devida estrutura personalíssima desse indivíduo coisificado, evitando assim que tais atos desumanos sejam reiterados, uma vez que para tal é necessário conhecer sua origem, pois voluntariamente eles não confidenciariam seus pensamentos e seus anseios tão facilmente. “Em nenhuma hipótese poder-se-ia aplicar qualquer procedimento semelhante a seus próprios métodos para aprender como ele se tornaram do jeito que são” (Idem, p. 131).

Essas pessoas não estão totalmente imunes a interferências no seu entendimento, é possível atingi-las através de sua soberba e vaidade, quiçá, encontrariam no mais profundo entendimento uma fresta capaz de expor “[...] restos da velha instância da consciência moral que se encontra atualmente em grande parte em processo de dissolução” (ADORNO, 1995, p. 131).

De acordo com este autor, para impedir que Auschwitz se repita, além de a educação incidir já desde a infância e, também, de se proceder o esclarecimento em geral, seria necessário conhecer os mais profundos sentimentos desses indivíduos para impossibilitar tais práticas, mas nunca se deve menosprezar a capacidade de uma mente coisificada. É necessário, para tanto, preservar as pessoas antes que tais atos de barbarização recaiam sobre as mesmas, pois “[...] é preciso lembrar que as pessoas não podem ser explicadas automaticamente a partir de condições como estas. Em condições iguais alguns se tornaram assim, e outros de jeito bem diferente. Mesmo assim valeria a pena” (ADORNO, 1995, p. 131-132).

Certamente, só o fato de se questionar o porquê dessas atitudes, já seria muito elucidativo. Pois o instante em que o modo de ser do indivíduo, consciente e inconscientemente, torna-se nocivo isso determinará sua conduta, que “[...] é apreendida equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação” (ADORNO, 1995, p. 132). Essa compreensão visa somente justificar atos dos coletivos que sem justificativa agem de forma desumana. É a consciência coisificada, já mencionada pelo autor, que tenta resguardar a essência desse indivíduo, absolutizando seu modo de ser. Sendo esse o ponto a ser rompido, para satisfazer o objetivo de que essa coisa não se repita.

Segundo Adorno (1995), tudo que se refere à consciência coisificada pode ter conexão com a técnica, e certamente isso deve ser ampliado e generalizado na

análise dos indivíduos na sociedade. Esta relação entre consciência coisificada e técnica é tão incerta quanto a questão do esporte que pode formar a personalidade do indivíduo tanto para o bem quanto para o mal.

Por um lado, é certo que todas as épocas produzem as personalidades – tipos de distribuição da energia psíquica – de que necessitam socialmente. Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

Segundo a concepção deste autor, nem sempre a possibilidade da idealização da técnica é certa. Na verdade, é incerta a verificação de que algum indivíduo seja seduzido ao ponto de tê-la como objeto de seus desejos, contudo, é necessário compreender quando ocorre a mudança, no vínculo racional com a técnica e o valor exagerado que a pessoa atribui a ela mesma, por exemplo, ao ponto de ser capaz de projetar uma linha férrea que seria usada para transportar “vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133). Certamente, seria desprovida de qualquer sentimento para com outrem. Mostram-se frias e vivem em negação afetiva, não aceitando qualquer demonstração de sentimento afetivo. “A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios [...] Um sujeito experimental – e a própria expressão já é do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: “*I like nice equipment*” (Idem, p. 133). Seus sentimentos são dispensados somente a coisas e/ou máquinas.

Segundo Adorno (1995), é desconcertante, decepcionante saber que tudo isso faz parte da linha cultural da sociedade e que se contrapor a esta é andar em sentido contrário ao “[...] espírito do mundo; e desta maneira apenas repito algo que apresentei [...] como sendo o aspecto mais obscuro de uma educação contra

Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133). A frieza é inerente aos indivíduos, uma característica da evolução da raça humana.

Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da Antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, e as pessoas não teriam aceito (ADORNO, 1995, p. 133-134).

Na sua concepção, o conhecimento de tais posturas é de extrema importância, assim como se deve conhecer também a forma de combatê-las, evitando a consciência coisificada. “Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo” (ADORNO, 1995, p. 136).

Talvez o conhecimento lógico não seja capaz de aniquilar as artimanhas técnicas que agem no subconsciente, consoante a psicologia freudiana, “[...] ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo” (ADORNO, 1995, p. 136). A resistência deve ser fortalecida frente à possibilidade de sua efetiva ampliação, e isto demanda indivíduos emancipados, pois só assim serão capazes de se oporem à barbárie.

A desbarbarização é uma questão urgente e de extrema importância para a educação na contemporaneidade. Isso exige uma educação que se contraponha à barbárie pela resistência, jamais uma educação voltada para o conformismo e à indiferença. “O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 1995, p. 155). Na sua perspectiva, a barbárie é a condição daquilo que é selvagem, cruel, desumano e grosseiro, ou seja, quem ou o que é tido como bárbaro. A barbárie pode ser interpretada como uma ação de extrema violência e agressividade, com o único objetivo de afetar diretamente a paz e a tranquilidade de determinado grupo. Esse sentido de barbarização impõe não somente autorreflexão crítica, mas, acima de tudo, questionamento e confronto a todo esse extremismo que passou a reinar nas sociedades contemporâneas minando praticamente todas as possibilidades do exercício dos direitos humanos.

Para Adorno (1995), o simples esforço para suplantar a barbárie já é determinante para que a humanidade se desenvolva e sobreviva. Para tanto, é fundamental que os indivíduos reconheçam suas fragilidades e não se adequem ao sistema dominante.

Segundo este autor, no momento em que a questão da barbárie fizer parte do entendimento da educação, com toda consciência de sua urgência e percepção, “[...] então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (ADORNO, 1995, p. 157). Porém, em contrapartida, é preciso que os educadores não se esqueçam que há elementos de barbárie, momentos de repressão e de opressão na essência da educação em todas as suas formas, isso não se pode contestar. “Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (Idem, p. 157).

Para este autor, todos fazem parte das circunstâncias de “culpabilidade do próprio sistema”, e todos estão sujeitos à barbárie, restando, assim, o redirecionamento e o combate aos fundamentos da barbárie, ao invés do conformismo que leva ao infortúnio.

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995, p. 159).

Infere-se que, para Adorno (1995), nas sociedades contemporâneas democráticas, a violência e a barbárie deveriam ser vistas sempre com assombro. As pessoas não devem curvar-se diante da dominação, essa atitude evolutiva somente pode ser apreendida se esses indivíduos sociais desenvolvessem uma educação que proporcionasse a sociabilização, isto é, uma educação para a emancipação, formando sujeitos emancipados e autônomos. Portanto, reitera-se, uma educação contra a barbárie e a favor do exercício dos direitos humanos.

Assim, o homem alcançaria a emancipação e se livraria de sua condição de súdito, libertando-se das amarras do capitalismo. E Adorno (1995) afirma que: “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser

imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado, de cunho teórico, procurou apreender as questões à temática nela proposta, isto é, a educação e os direitos humanos sob a égide da barbarização. Para tanto, buscou-se conhecer o percurso histórico trilhado por estes, bem como a concepção de educação. Do mesmo modo, procurou-se compreender o poder exercido pelo capitalismo e a Indústria Cultural sobre a educação, o qual trouxe consequências nefastas para o exercício dos direitos humanos. Examinou-se, ainda, sobre a educação e os direitos humanos à luz da Teoria Crítica da Sociedade, tendo em vista a concepção de barbarização e Indústria Cultural.

Para tal, esta análise apoiou-se em várias obras que abordam assuntos sobre o tema da Educação e dos direitos humanos em tempos de barbarização, assim como as implicações da indústria capitalista sobre o indivíduo e a sociedade.

Realizou-se, em primeiro lugar, tal como exposto, uma revisão bibliográfica sobre a história da educação e dos direitos humanos, assim como as consequências da Indústria Cultural/capitalismo sobre a educação e a atuação dos direitos humanos, suas garantias e fundamentações. Esses referenciais foram esclarecedores para o despertar e compreensão de todo o sistema capitalista e seu domínio perverso sobre as sociedades em geral. Nesse percurso de estudo conheceu-se a manipulação exercida sobre o indivíduo pelos detentores do poder, com base na Teoria Crítica da Sociedade, visando captar dialeticamente o tema e sua importância para a conscientização do homem, fortalecendo a resistência contra a barbárie e a supremacia capitalista.

A pesquisa teve como principais referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, Adorno e Horkheimer (1985) e, também, aqueles que tratam dos Direitos Humanos, isto é, Hunt (2009) e Lafer (1998), bem como os autores que discutem sobre a trajetória em geral da Educação, tais como Rousseau (1979), Jaeger (1994), Luzuriaga (1978), Adorno (1995), dentre outros. Deste estudo bibliográfico retirou-se alguns resultados, sendo, em primeiro lugar, que o homem ainda continua sendo manipulado pelo poderio capitalista, como mero espectador e objeto falseado em si como ser independente e autônomo, porquanto facetado por uma dominação cega. Foi também possível concluir que o exercício dos direitos humanos está positivado e fundamentado na Declaração Universal dos Direitos

Humanos de 1948. Contudo, para que os homens possam usufruir desses direitos é preciso capacidade de elaboração bem como no exercício da autorreflexão crítica, a fim de confrontar os direitos que lhes são cerceados e largados à mercê da barbarização imposta pela da Indústria Cultural e de todo o poderio capitalista.

Concluiu-se ainda, que a educação tem um longo caminho a ser percorrido para que esta se concretize de fato como canal de conhecimento para toda a humanidade, sem exceção, pois este é um direito do homem. Ainda que se diz que este direito é assegurado, porém, nem todos têm, de fato, como exercer este direito.

Para finalizar, compreende-se que é preciso resistir a dominação imposta à humanidade e assegurar uma educação de qualidade, gratuita desde os primeiros anos, objetivando o conhecimento e a capacidade de o indivíduo fazer do pensamento o seu caminho para a emancipação sem necessitar ser direcionado por outrem.

O presente estudo apresenta algumas reflexões que, talvez, possam conduzir a algumas inferências para os profissionais da educação. Nesta pesquisa constatou-se que os indivíduos de uma sociedade dão maior importância aos apelos da indústria capitalista do que aos processos de humanização. Portanto, pode ser um elemento importante para se pensar a educação. Se esta for revista e melhor direcionada conforme Adorno (1995), para a resistência aos processos de dominação, poderá florescer a capacidade do uso do pensamento nos homens do futuro.

Considera-se que o estudo realizado permitiu uma gama de conhecimentos mais abrangentes sobre o tema que muito inquieta esta pesquisadora, impondo a necessidade de se ter em vista a superação aos apelos da indústria capitalista e seu poder dominador. Deseja-se, num futuro próximo, um maior aprofundamento sobre o tema, numa possível Tese de Doutorado, podendo, assim, colaborar com a educação e o exercício dos direitos humanos.

Concluindo, este estudo constitui apenas uma pequena contribuição para compreender por que razão a educação para o exercício dos direitos humanos é um desafio sob o domínio da indústria capitalista, também é um contributo para o entendimento da atitude dos espectadores junto às promessas veladas pela Indústria Cultural, bem como para a compreensão acerca da necessidade de superação da inércia dos indivíduos sucumbidos pela barbarização frente ao capitalismo. “E, mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram a ele, elas se

veem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura, tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13). Assim, dada a importância do tema, considera-se que muito há ainda a se percorrer na pesquisa neste campo, uma vez que é um campo vasto e repleto de novos desafios, ideais e resistência. Para Adorno (1995, p. 154): “[...] hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. Trad. Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (Org.). **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 9-23.
- ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BEZERRA, Juliana. Margaret Thatcher. Toda matéria. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/margaret-thatcher/> Acesso em: 02 de set. de 2020.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apresentação Celso Lafer. 7. Reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. **Democracia, direitos humanos e relações internacionais**. v. 1 [recurso eletrônico] Giuseppe Tosi (Org.). João Pessoa: Ed. UFPB, 2013.
- BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantesir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/ME/MJ/UNESCO, 2007.
- CASORETTI, Anna Maria. **O surgimento da ascética da alma na antiguidade grega: Orfismo e Pitagorismo**, 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2014.

CHAUÍ, Marilena, **Introdução à história da filosofia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Direitos humanos e educação**: Congresso sobre direitos humanos. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau.pdf, Acesso em: 15 abr. 2020.

COLASUONO, Miguel. Apresentação. In FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. Luciana Carti. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. VII-XXII.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), (217 [III] A). Paris. 10 dez. 1948. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>, Acesso em: 04 de ago. de 2019.

DEFLAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coord. Mariana Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

ESTAGFLAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coord. Mariana Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

ESTAGNAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coord. Mariana Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOLOCAUSTO: In ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: Encyclopædia Britannica, 1997, v. 7, p. 445.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68, (Coleção Os Pensadores; v. 16).

_____. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2000.

HUGO, Victor. **Les contemplations**. Paris: Librairie Générale Française, 1972.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Schwarcz, 2009.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. rev. do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto Pesquisas Sociais**. Trad. Vera Ribeiro; rev. César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JEFFERSON, Thomas. In: **ENCICLOPÉDIA BARSA**. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1997. v. 2, p. 6.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultura, 1996 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella, 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

_____. **Textos seletos**. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Schwarcz, 1988.

_____. **Comércio, desarmamento, direitos humanos: reflexões sobre uma experiência diplomática**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia: atualidades pedagógicas**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 52, 1970.

_____. **História da educação e da pedagogia**. trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 10. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MACHADO, Marcus Vinicius. **A fundamentação filosófica dos direitos humanos**. Curitiba: Prismas, 2015.

MARCUSE, Herbert, **Ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Bruno Sena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, P. Henrique; SIQUEIRA, D. Pereira. Desenvolvimento humano, convenções internacionais e a concretização de direitos: o impacto dos compromissos internacionais na Instituição da Políticas Públicas Brasileira. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí - São Geraldo, Ijuí, p. 264-305, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. apres. e notas Jesus Rainieri. 14. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2011 (Coleção Marx e Engels).

MENEZES, Pedro. **Fenomenologia de Edmund Husserl – Filosofia**. Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fenomenologia/>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? **Filosofia e Educação**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 9-33, out./mar., 2013.

PARO, Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 9-11.

PERIUS, Oneide. Os direitos humanos na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 43, jul./dez. 2013.

PLATÃO. **A República**. Int. e notas Robert Baccou. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1965 (Coleção Clássicos).

_____. **Defesa de Sócrates**. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. Trad. de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. O mundo das ideias. In: **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).

QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de. Aprender a saber na Idade Média. In: FRIAÇA, Amâncio et al. **Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média**. Coord. Lênia Márcia Mongelli. São Paulo: Ibis, 1999, p. 9-31.

ROCHA, André Menezes. Orelha. In: _____. (Org.). **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. **O contrato social.** Trad. Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Clássicos).

SANTOS, Danilo Pereira dos. **Observações sobre a doutrina do homem-medida:** uma tentativa de reconstituição do pensamento de Protágoras. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Estadual de Maringá, 2017.

SCAREL, Estelamaris Brant. A cultura da violência e o processo formativo para a experiência: notas a partir da reflexão sobre a educação após Auschwitz. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 43, n. 2, p. 325-340, maio/ago., 2018.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **“Introduction to the Holocaust.”** Holocaust Encyclopedia, mar 12, 2018. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust> Acesso em: 21 jun. de 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regio Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. Téc. Gabriel Cohn, 4. ed, Brasília: UNB, v. 1, 2012.