

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

ANA LÚCIA NERY SABATH

**ESTADO DA ARTE SOBRE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ADOECIMENTO E BARBARIZAÇÃO**

GOIÂNIA

2020

ANA LÚCIA NERY SABATH

**ESTADO DA ARTE SOBRE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ADOECIMENTO E BARBARIZAÇÃO**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2020

S113e Sabath, Ana Lúcia Nery
Estado da arte sobre trabalho docente nos anos iniciais
da educação básica : adoecimento e barbarização /
Ana Lúcia Nery Sabath.-- 2020.
144 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. 138-144

1. Educação básica. 2. Professores. 3. Doenças profissionais.
4. Teoria crítica. I.Scarel, Estelamaris Brant. II.Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.011.3-051:613.6(043)



**PUC
GOIÁS**



ESTADO DA ARTE SOBRE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ADOECIMENTO E BARBARIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 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

DEDICATÓRIA

À Dr.^a Estelamaris Brant Scarel, pela atenção e disponibilidade para a orientação.

À Andréia, Gabriela, Juliana e Natália, pela amizade e incentivo sem igual.

Às minhas amigas, Amanda e Denise, pelos momentos de alegria compartilhados.

Ao meu avô seu Luís, com muito respeito.

Em especial, a Carlos Magno, pela torcida incessante em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nas pessoas dos seus coordenadores Prof. Aldimar Jacinto Duarte e Prof^a. Cláudia Valente Cavalcante

À Prof^a. Dr^a Estelamaris Brant Scarel, minha orientadora nesta dissertação, pela sua orientação, paciência e disponibilidade. Ao Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa e à Prof^a. Dr^a. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

Aos amigos do mestrado pela companhia, pela amizade, pelo incentivo, pela força compartilhada, pela troca de experiências, pela partilha de informações, de livros e de textos acadêmicos. Em especial, à minha amiga Diane Ângela Cunha Custódio.

A todos os amigos que me incentivaram ao longo do mestrado.

Agradeço a Deus, pela força e esperança em minha vida. A Ele agradeço na esperança de que tudo faça sempre novo!

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza teórica, está vinculada à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Cultura” do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/GO), discute acerca do seguinte tema: Estado da Arte sobre Trabalho Docente nos Anos Iniciais da Educação Básica: Adoecimento e Barbarização. Para tanto, a investigação parte do pressuposto de que o adoecimento docente é decorrente do processo de expropriação da experiência na contemporaneidade. Desse modo, ela teve como objetivo principal desvelar em que consiste o adoecimento docente e a barbarização. A partir disso, a pesquisa procura refletir sobre as contradições engendradas pela modernidade no que se refere à formação cultural. Inicialmente, discute a relação entre o neoliberalismo e seus impactos sobre o adoecimento docente. Após isso, o estudo tece considerações sobre a Escola de Frankfurt, pois a Teoria Crítica consiste em um referencial teórico-filosófico que possibilita a análise do processo social em que está inserida a educação na contemporaneidade. Em seguida, o texto traz uma reflexão sobre os impasses ao projeto do esclarecimento na modernidade, levantando problemáticas, a partir dos frankfurtianos, sobre a modernidade e a regressão ao mito, como forma de dominação e de manipulação da cultura bem como da informação pelo poder da indústria cultural. Além disso, a pesquisa discute sobre os desafios colocados pela atualidade para a realização de uma educação com base em experiência formativa. Por fim, o trabalho aponta a necessidade de serem concebidos caminhos para uma educação comprometida com a formação de indivíduos autônomos, capazes de buscar e defender a sua singularidade, ressignificando a realidade pela via da experiência.

Palavras-chave: Estado da Arte. Anos Iniciais. Trabalho Docente. Adoecimento. Experiência Formativa.

ABSTRACT

This research, theoretical in nature, is bounded to the “Education, Society and Culture” research line of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PCUG), and it discusses the following theme: State of Art about the Teaching Work in the Initial Years of the Basic Education: Sickness and Barbarization. Therefore, we start at the assumption that the teacher illness is due to the expropriation of experience process in the contemporaneity. Thus, the investigation had as a main goal unveil in what consists the teacher illness and the barbarization. From this, the research looks for reflect about the woven contradictions by modernity regarding to the cultural formation. Initially, it's discussed the relation between the neo liberalism and its impacts on the teacher illness. Subsequently, the study weaves considerations about the Frankfurt School because the Critic Theory consists in a philosophic-theoretical referential that enables the analyze of the social process that education is inserted in the contemporaneity. Then, the text brings a reflection about the impasses to the enlightenment project in modernity, raising issues from the frankfurtian, about modernity and myth regression, as a manipulation domination form of culture and the information by the industrial cultural power. Lastly, the research discusses the placed nowadays challenges to the achievement of an education based in formative experience. Lastly, the work points the necessity of conceiving the ways to a compromised education with the formation of autonomous individuals, capable to seek and to defend your singularity, reframing the reality by the experience way.

Keywords: State of Art. Initial Years. Formative Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1	
O MAL-ESTAR NA MODERNIDADE	17
1.1 Neoliberalismo e Adoecimento	19
1.2 Estado da Arte Sobre o Adoecimento Docente	33
1.3 Do Instituto do Marxismo à Teoria Crítica da Sociedade: elementos históricos	50
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	55
2.1 Dialética Frankfurtiana	56
2.2 Teoria Crítica e Comportamento Crítico	75
2.3 Pontuações Sobre os Impasses Acerca do Esclarecimento na Modernidade	80
2.4 A Indústria Cultural na Sociedade Contemporânea	86
CAPÍTULO 3	
O MAL-ESTAR DOCENTE: UMA LEITURA FRANKFURTIANA	101
3.1 O Declínio da Experiência	101
3.2 Formação Cultural e Pseudoformação	112
3.3 Mal-Estar Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Estado de Barbarização	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	137

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza teórica, situa-se no campo da Educação e fundamenta-se na perspectiva dialética da Teoria Crítica da Sociedade. Seu objetivo é o de investigar, a partir do Estado da Arte, sobre os principais desafios postos ao trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica.

Trata-se de um texto que discuti a relação entre Indústria Cultural, sociedade e educação. Explicitamos que esta pesquisa, de cunho bibliográfico, fundamentou-se na perspectiva do método dialético, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, mediante uma abordagem quali-quantitativa. Esse procedimento denomina-se Estado da arte¹, uma forma de balanço que elabora um mapeamento, visando examinar e desvendar o conhecimento já elaborado, com apontamentos dos enfoques, dos temas mais pesquisados e das lacunas existentes. Nesse sentido, o trabalho fez uma escavação ao objeto-alvo desta pesquisa a fim de se compreender as assimetrias existentes, principalmente no campo do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica no Brasil.

Esta perspectiva crítica teve como ponto de referência o seguinte questionamento: a partir do estado da arte, é possível conhecer qual é a relação existente entre o contexto histórico de barbárie e o adoecimento docente dos professores do Ensino Básico no Brasil na atualidade? Desta forma, a pesquisa busca entender na contemporaneidade, caracterizando-o e observando as suas relações com os contextos mais amplos.

Para tanto, a investigação divide-se em três objetivos específicos, como se segue: realizar uma reflexão crítica sobre o adoecimento docente nos anos iniciais da Educação Básica na perspectiva do estado da arte; investigar o processo de trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, e, concomitantemente, estabelecer a relação com os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade; conhecer o percurso histórico da Teoria Crítica da Sociedade, a fim de apreender a perspectiva teórico-metodológica do objeto de estudo desta pesquisa.

¹ “Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

A compreensão da temática acima exposta primeiramente busca, a partir de algumas referências teóricas da Teoria Crítica da Sociedade, captar as dimensões sócio-políticas, econômicas e históricas para, a partir disso, analisar o objeto de estudo, que é o adoecimento docente nas séries iniciais da Educação Básica na contemporaneidade.

Durante o desenvolvimento da pesquisa observamos que o projeto da modernidade teve custos para seu desenvolvimento: a redução da experiência ao empírico, produzida pela racionalização da existência desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida, a restrição do pensamento às categorias formais, rígidas, minando a autonomia dos indivíduos.

Na contemporaneidade configuram-se expressões de comportamento cada vez mais individualizadas. A sociedade atual, repleta de comunicações eletrônicas e tecnológicas instantâneas, isola as pessoas em seus redutos, impedindo outro tipo de contato que não o da instrumentalidade. Mesmo as ligações afetivas, assim como as comerciais e acadêmicas, inserem-se no contexto virtual, mediatizadas pelo instantaneísmo, pelo utilitário. Como expressão da sociedade burguesa a “Indústria Cultural” subordina a cultura à lógica de mercado, com vistas à satisfação dos interesses dos veículos de comunicação de massa², pretendendo dar a entender que se trata de algo como uma cultura surgida espontaneamente das massas.

Para Adorno e Horkheimer (1985), ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, a indústria cultural não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas também determina o que elas devem consumir. Neste sentido, a relação entre consumo e produtividade se tornou articulada com a modernidade. Os autores argumentam que a essência da indústria cultural permanece atual e interfere nos processos criativos e nas relações de consumo na sociedade contemporânea, bem como no processo de formação do indivíduo. Adorno e Horkheimer afirmam que a ausência de uma cultura³ formativa seria o elemento responsável pela pseudoformação e pela geração da barbárie. Assim, a falta de formação impede o

² “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 união. Ora, essa ilusão pressupõe; justamente, a atomização, alienação e a impotência individual” (ADORNO e HORKHEIMER, 1978, p. 87). Adorno reelabora este conceito de massa, por meio do texto “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial” (1986), adquirindo este sentido: “A existência por causa de sua integração social – [...] elas prescindiram não só da solidariedade de classes, mas fugiram à plena consciência de que são objetos, e não sujeitos, do processo social, processo que, no entanto, elas mantêm em andamento como sujeitos” (ADORNO, 1986a, p.66).

³ Este conceito será tratado no capítulo 2.

esclarecimento individual. “Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Entendemos, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, que é preciso interpretar e analisar a estrutura da sociedade, pois a estrutura do ordenamento social possui contradições que devem ser conhecidas. A Teoria Crítica faz uma reflexão sobre a estrutura da sociedade burguesa⁴, onde existe o predomínio do capital. É necessário, mais do que nunca, buscar um entendimento do sistema vigente e tornar possível o conhecimento da realidade. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o projeto Iluminista⁵ sempre esteve atrelado, paradoxalmente, à regressão das capacidades humanas. A proposta da Teoria Crítica é pensar de que forma a razão transformou-se em irracionalidade, voltada apenas para a dominação, discutindo aspectos inerentes à formação do indivíduo que tornaram as subjetividades enfraquecidas.

Os pesquisadores esforçam-se para trazer “novas possibilidades” para o fazer pedagógico, mas ainda predominam vestígios de um discurso interrompido pela ilusão de ideais educativos que depõem contra a singularidade do sujeito. A insistência nessa busca ilusória de uma “realização plena” do sujeito tem instalado muito sofrimento. Dessa forma, ao não alcançar os pressupostos do modelo de educação atual, resta aos professores o mal-estar que, muitas vezes, é causado pela frustração de não conseguir alcançar todos os resultados, que são esperados dele.

Porém, compreendemos que, o adoecimento do professor pode ser discutido e refletido a partir de uma perspectiva da singularidade, inerente à constituição dos sujeitos, dando significado, através da crítica, ao que acontece dentro e fora do

⁴ Este conceito é explícito na nota nº 5 do primeiro capítulo.

⁵ O Iluminismo foi um movimento intelectual europeu que se constitui de forma plena no século XVIII com os enciclopedistas franceses Voltaire, Diderot, Helvétius, Rousseau e outros. Na Inglaterra, é Locke o seu representante mais expressivo. Na Alemanha, Kant. O Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da “luz natural” ou “razão”. A razão iluminista prometeu conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. A consciência de uma época se reconhece na metáfora da luz. Aufklärung - Clareamento, Clarificação, Iluminação -, Enlightenment, Ilustración, Iluminismo e Esclarecimento remetem a um mundo inteiramente “iluminado”, isto é, visível. Nada deve permanecer velado ou coberto. O conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão. A razão esclarecida é uma razão emancipada. Como seres dotados de razão, devemos nos valer de nosso próprio entendimento, sem a tutela de outro. A razão esclarecida é a razão em estado de maioridade. O lema do Iluminismo kantiano é: “ousar saber” (MATOS, 1993, p. 33).

contexto escolar. Por isso, fundamenta-se a pesquisa nos autores da Teoria Crítica da Sociedade, com o objetivo de pensarmos a experiência⁶ (*Erfahrung*) como fundamental para a formação docente e para a educação. Entendemos que é preciso que reflitamos sobre a experiência de ser professor na atualidade, verificando-se o empobrecimento da experiência na escola, marcada pela fragmentação. A educação acaba assumindo um papel contraditório, pois, passa a reforçar a ordem atual, agindo na subjetividade dos sujeitos e contribuindo em grande medida com a sua (de)formação.

No texto denominado “Teoria da Pseudocultura”, Adorno (2004) traz elementos para pensarmos a educação contemporânea, expondo a dupla face da problemática pedagógica: a forma como o capitalismo contemporâneo trata a educação e seus reprodutores, negando a formação cultural e a ela mesma, e, ao mesmo tempo, generalizando a pseudoformação. Para Adorno (2004), a pseudoformação é um processo que leva à anulação da capacidade criativa do sujeito. A pseudoformação não é um passo para a formação, pelo contrário, é o principal inimigo, pois destrói a possibilidade da realização de processos criativos e transformadores da realidade. A pseudoformação promove vivências aceleradas, fragmentadas, as quais deformam a capacidade de pensar, de entender, de sentir e de refletir.

No clima da pseudocultura, o objetivo objetivava conteúdos, como mercadoria, da educação pelo preço de seu verdadeiro conteúdo e de sua relação de vida com os sujeitos vivos. Isso corresponderia mais ou menos à sua definição. O fato de hoje seu nome ter adquirido a mesma ressonância antiquada e arrogante que a educação popular não denota que o fenômeno tenha desaparecido, mas, de fato, seu conceito contrário, o da própria educação, no qual seria verificável, não o faz, já está presente (ADORNO, 2004, p. 95).

O processo pseudocultural, como já foi assinalado, provoca problemas variados, mas, no contexto educacional, a inaptidão dos sujeitos à experiência é um dos aspectos mais explícitos. A pseudoformação é um campo vantajoso para que se estabeleça o campo de dominação subjetiva que dilacera a autonomia⁷ dos indivíduos.

Conforme Adorno (1995), o processo educativo deve conceder condições necessárias para que os indivíduos se adaptem ao mundo, no entanto, circunscrever

⁶ Este conceito será tratado no capítulo 3.

⁷ Este conceito será tratado no capítulo 3.

apenas a produção de pessoas bem “ajustadas” em uma sociedade heterogênea seria remover a educação de seu genuíno significado para torná-la um processo mecânico e alienador.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995d, p. 143-144).

Ao produzir indivíduos adaptados e domesticados para o mercado de trabalho sem entremear a relação entre o sujeito e os objetos culturais, a educação perde sua força, que é a de desenvolver as potencialidades criativas dos sujeitos e prover-lhes dos instrumentos necessários para que eles assumam a condição de sujeitos autônomos na realidade social.

Adorno (2004) expõe que os indivíduos devem lutar pela busca da emancipação, visando a uma educação que tem como pressupostos a contradição e a resistência. Para este filósofo, a experiência é um conceito que não poderia se relacionar ao sentido que frequentemente lhe é designada pelas ciências empíricas, pois seu atributo pressupõe que “não há outra possibilidade de sobrevivência além da autorreflexão crítica sobre a pseudocultura que ela necessariamente se tornou” (ADORNO, 2004, p. 113).

Adorno (2004) afirma que a experiência não é colocada no sujeito, mas é ele quem determinaria aquilo o que seria uma provável experiência. O autor chama a atenção para os elementos indeterminados, não planejados na relação pedagógica, elementos reprimidos de maneira violenta que gerariam o mal-estar no professor por este não ter consciência dos desafios e expectativas que o afligem e que são inerentes à sua formação.

O texto “Tabus Acerca do Magistério” (1995e) foi fundamental para a reflexão sobre a necessidade de a educação ter por propósito desmascarar as condições e os condicionamentos dos sujeitos e das sociedades, a fim de eles terem consciência das realidades que os cercam, de suas limitações e de suas capacidades.

No ponto de vista de Adorno (1995e), a educação deveria ser orientada para o não esquecimento de algo terrível que aconteceu, isto é, Auschwitz, e devendo ser

tratado como problema no presente para não ocorrer novamente. A educação teria a função de lembrar o passado e voltar-se para formação e elaboração⁸ do pensamento dos indivíduos. Somente assim haveria possibilidade de se evitar que se repetisse tal horror.

A experiência é contrária tanto à consciência reificada como ao estado de barbarização, que enfoca a mesmice, a inaptidão para relacionar-se com o desigual, restringindo-se à adaptação e ao momentâneo. A escola parece exaurida de experiência, sua prioridade é o instante, a rapidez, a instrumentalização, a excitação. Os agentes educativos não são mais os protagonistas da narração, mas da propaganda e do comércio.

Na obra “Mínima Moralía”, segundo Adorno (2001), assim como em “Experiência e Pobreza”, conforme Benjamin (1994), os autores confrontam e conclamam que se resista às condições objetivas e subjetivas desse contexto administrado. São vários os exemplos apontados nos textos sobre a vida cotidiana e o declínio da experiência, levando ao entendimento em que consiste o endurecimento do sujeito.

A análise dos trabalhos utilizados na pesquisa sobre o aniquilamento da experiência no exercício da atividade docente e na geração do mal-estar desvelam resultados que ultrapassam o que as reflexões neles contidas consideram como atuais. Neles captamos que a percepção do mal-estar faz parte do tempo presente. Dessa forma, propomos pensar o mal-estar através da experiência formativa e da resistência ao atual estado de barbarização.

As questões relativas ao adoecimento docente no contexto educacional não são resolvidas apenas pela implantação de métodos e técnicas eficazes, construindo medidas preventivas ou condições para o bem-estar, estratégias defensivas, terapias de grupo ou projetando ideais que garantam alcançar os objetivos da educação, pois o mal-estar é próprio da constituição do sujeito, segundo Freud (1997).

De acordo com Freud (1997), o mal-estar configura-se em um estado de descontentamento que toma conta do ser humano. É o preço pago pela vida coletivizada. Dessa forma, na obra “O mal-estar na civilização”, o pai da Psicanálise caracteriza o que é o homem desta cultura, um indivíduo compelido por pulsões, de

⁸ Este conceito será tratado no capítulo 3.

vida e de morte, ambíguo e mal dominado pela coerção externa e sentimento de culpa. As instituições sociais criam barreiras para proteger a vida em sociedade, e ao mesmo tempo são responsáveis pela supressão das necessidades primitivas, causando o mal-estar.

Consequentemente, a vida em sociedade é uma responsabilidade imposta e insuperável que carrega em si um imprescindível estado de infelicidade. O mal-estar vivenciado pelos docentes e as propostas de formação que ofertam uma resposta, quase sempre de ordem técnica, como medida preventiva, impedem a compreensão de tal problemática, pois as incertezas, angústias, os impasses são marcas da vida laboral do professor, que não expressam a existência de outras dimensões a serem consideradas, que estão para além do sujeito da razão.

Fica explícito nos textos analisados que a relação do mal-estar está subentendida na construção de “soluções” para o mal-estar vivenciado pelo professor na escola. Construir “soluções” para o mal-estar docente nessa perspectiva implica em desconsiderar que o mal-estar é constitutivo da própria subjetividade do indivíduo. Desse modo, foi detectado nas teses e dissertações de mestrado que o mal-estar docente é apontado como cansaço, perda da vontade de trabalhar, sofrimento, desinteresse pela escola, reclamações e queixas, porém tais problemas devem ser suportados sem questionamentos, ou, então, que a relação com o mal-estar docente deve encontrar “soluções”. Com efeito, no lugar de o professor enfrentar o mal-estar como um aspecto a ser pensado e ressignificado, as instituições escolares buscam através de consultas e remédios, que se elimine o sintoma, sem necessidade de pensá-lo. Portanto, o discurso educacional utilizado é, na verdade, uma transferência do discurso empresarial para a escola.

Outro fato evidente na maioria dos trabalhos analisados é o de que o problema do adoecimento docente se resolve com elaboração de formação inicial e continuada do docente, por meio da obtenção de técnicas e instrumentos produzidos pela ciência da educação, atendendo à necessidade do desenvolvimento da sociedade racional, da demanda da eficiência essencial para que o professor resista às adversidades de seu ofício. Além disso, foram detectadas práticas adotadas pelas escolas como “dinâmicas motivacionais”, justificadas por uma relação de equipes de trabalho coletivas que ocupam as orientações técnicas dos gestores escolares. Ora, tais técnicas esgotam a possibilidade de resistência por parte do docente, limitando o professor a buscar soluções imediatistas e paliativas. No

contexto escolar, os professores vivenciam as circunstâncias como dados. São impossibilitados de refletirem sobre as experiências de desestruturação instaladas em suas subjetividades. Assim, o mal-estar não pode ser alvo de uma problematização.

Os estudos possibilitaram que constatássemos, também, que as condições de trabalho vivenciadas pelos professores como doenças, estresse, depressões, fadiga, frustrações, sentimento de impotência, Síndrome de Burnout, são mecanismos defensivos à experiência dolorosa do mal-estar docente. Dessa forma, o adoecimento docente passa a ser reduzido a uma questão instrumental são colocados por alguns discursos dos pesquisadores.

No entanto, propomos pensar de forma oposta à temática do adoecimento docente, ou seja, o adoecimento como manifestação de desacomodação. Desta forma, o adoecimento deve ser encarado como crítica e como possibilidade de experienciar. Atribuímos ao mal-estar docente um olhar de resistência, pelo fato de a educação ser reprodutora de um discurso de que o mal-estar é caracterizado como “Fenômeno”.

Atendendo aos três objetivos específicos expostos anteriormente, a dissertação está distribuída em três capítulos, nos quais foram desenvolvidas as temáticas pertinentes para a discussão em torno do objeto desta pesquisa. No primeiro capítulo, fez-se a análise do modo como o adoecimento docente vem sendo discutido no campo educativo. Apresenta-se uma síntese dos estudos sobre o adoecimento docente, para, em seguida, avança-se no entendimento dessa abordagem. Nesta parte do trabalho foram analisados 12 trabalhos levantados (9 dissertações e 3 teses), cujo recorte temporal compreendeu os anos de 2008 até 2018.

No segundo capítulo foi apresentada a caracterização da Teoria crítica da Sociedade, a partir de textos de Adorno e Horkheimer, apresentando-se o significado e o método desta teoria, cuja marca é o pensamento crítico que se alicerça numa filosofia social. O capítulo foi direcionado pelo texto “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos” (1985). Os autores frankfurtianos definem a modernidade como retorno ao mito, como forma de dominação do indivíduo de forma política, econômica, cultural e ideológica. Adorno e Horkheimer (1985) expõem os elementos que se interpõem ao projeto de emancipação do sujeito e a

dominação que é operada pela indústria cultural em todos os níveis da sociedade pela razão instrumental.

O terceiro capítulo se deteve na discussão de temas como a educação crítica, a formação cultural contra a pseudoformação, a desbarbarização, a fragilização da subjetividade do indivíduo, permitindo buscar-se, a partir disso, o conceito de emancipação nascida de uma razão esclarecida.

Assim, reconhecemos ser necessário analisar a temática do adoecimento docente de forma ampliada, para não se correr o risco de uma análise reducionista ou meramente parcial. O que realizamos foi um mapeamento referente ao assunto, tendo como objeto as teses e dissertações.

CAPÍTULO 1

O MAL-ESTAR NA MODERNIDADE

O presente capítulo discute sobre o neoliberalismo e o adoecimento docente por meio do estado da arte, evidenciados em conteúdos de dissertações e teses do banco de dados da CAPES. Além disso, apresenta, uma caracterização da Teoria Crítica da Sociedade, a partir dos textos de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Neles são discutidos o significado e o método da Teoria Crítica. Refere-se a um período da Teoria Crítica em que se evidenciam temas como: o dualismo entre teoria e práxis e a crítica aos princípios do cartesianismo. Esta questão está pontuada na diferença entre “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Para tanto, no primeiro item, faz-se reflexões sobre as políticas neoliberais e o adoecimento docente. Em seguida, traz à tona dados referentes ao adoecimento docente no Ensino Básico no Brasil. O último item do capítulo se reporta aos elementos históricos, que compareceram na transição do Instituto do Marxismo à Teoria Crítica da Sociedade.

O trabalho examinou com um olhar investigativo o objeto de pesquisa que, no caso desta análise, trata-se do estado da arte sobre trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica: adoecimento e barbarização. Metodologicamente, explicita-se que esta pesquisa, de cunho bibliográfico, sustenta-se nos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente, nas análises elaboradas por Adorno e Horkheimer (1978; 1985) e Adorno (1995), além, evidentemente, do estudo apoiar-se em alguns referenciais desses filósofos como, por exemplo, Kant, e Marx. No método dialógico, salientamos que esta análise irá encaminhar-se, pelo movimento do presente objeto, visando desvelá-lo a partir de suas contradições, conflitos e ideologias¹. Segundo Netto (2011, p. 16):

¹ “Com a crise da sociedade burguesa, também o conceito tradicional de ideologia parece ter perdido o seu objeto. O mundo dos produtos espirituais desintegra-se, por um lado, na verdade crítica, que se despe do elemento de aparência, mas é esotérica e alheia às ligações sociais imediatamente operantes; e por outro lado, na administração planejada do que, em dado momento, constituiu a ideologia. [...] um conjunto de objetos confeccionados para atrair as massas em sua condição de consumidoras e, se é possível, para adaptar e fixar o seu estado de consciência e não tanto como espírito autônomo inconsciente das próprias implicações societárias. A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 200).

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

As investigações sócio-históricas produzidas pelos teóricos frankfurtianos contribuíram para a compreensão do objeto desta pesquisa, uma vez que elas possibilitaram uma leitura dialética. Para a Teoria Crítica da Sociedade, em nome da racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade científica, característica da filosofia Positivista². Nesta perspectiva, a realidade social, dinâmica e complexa, é submetida a um método científico. Dessa forma, a realidade moderna transforma-se em uma barbárie³, em face da racionalidade administrada e produtivista que nela foi instalada, tornando-se, nos últimos anos, cada vez mais ávida e dominadora, principalmente, no âmbito do Ensino Básico, causando profundo desconforto e sofrimento psíquico ao docente, conduzindo-o, assim, ao desenvolvimento de um rigoroso processo de adoecimento.

Embora tenha sido apontado na introdução, reiteramos que esta pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva bibliográfica, a partir da análise de conteúdos de dissertações e teses reconhecidas pelo sistema QUALIS/CAPES, que foram publicadas no período de 2008 a 2018, intencionando pôr-se em destaque os elementos tanto objetivos como subjetivos encobertos por essa ideologia que desdenha da humanização e sucumbe-se à regressão⁴.

A pesquisa fundamentou-se na perspectiva do método dialético, à luz da Teoria Crítica da Sociedade e, também, em uma abordagem quali-quantitativa. O

² Positivismo: “este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (*De la religion Saint-Simonienne*, 1830, p.3). 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. A característica do P. é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível” (ABBAGNANO, 1998, p. 776).

³ De acordo com Adorno: “entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 1995e, p. 155).

⁴ Regressão é um termo freudiano que significa o seguinte: “Num processo psíquico que contenha um sentido do percurso ou de desenvolvimento, designa-se por regressão um retorno em sentido do inverso desde um ponto já atingido até um ponto situado antes desse” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 440).

procedimento utilizado denomina-se estado da arte, uma forma de balanço que elabora um mapeamento, visando examinar e desvendar o conhecimento já elaborado, com apontamentos dos enfoques, dos temas mais pesquisados e das lacunas existentes. Nesse sentido, buscamos escavar o objeto-alvo desta pesquisa a fim de se tentar compreender as assimetrias existentes, principalmente no campo do trabalho docente dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil.

1.1 Neoliberalismo e Adoecimento

Na contemporaneidade, as transformações ocorridas na estrutura produtiva do capitalismo trouxeram novas ideologias e políticas ao seu processo de reprodução social. Nesse contexto, as reformas neoliberais da educação surgem e trazem consequências para o trabalho exercido pelos profissionais envolvidos, dentre estes, os docentes da educação básica. Os governos incorporam essa ideologia e passam a adotar diversas práticas que minam o ensino público e pioram as condições do trabalho docente, em nome de um projeto educacional que está em concordância com os preceitos da lógica hegemônica do capitalismo. Esse contexto tem consequências para a reprodução material dos docentes e até mesmo para a saúde desses trabalhadores da educação.

No que se refere ao adoecimento, observamos que, nos últimos anos, vem aumentando significativamente os estudos sobre a temática relativa ao adoecimento docente. Muitas pesquisas têm se avolumado em torno das repercussões dos riscos físicos causados à profissão docente, principalmente os relacionados com o estresse, com os problemas de voz, com a violência escolar, com os problemas de indisciplina dos alunos, com as síndromes, com os medos, com as angústias, com os sofrimentos, dentre outros.

Discutir sobre o trabalho docente no momento atual requer uma reflexão acerca das condições e das relações de trabalho desenvolvidas nas últimas décadas oriundas da reestruturação do capitalismo. Uma das prerrogativas inerentes ao capital é o acúmulo de riquezas tendo como contraponto a exploração do trabalho e

a produção e um maior distanciamento entre a classe dominante burguesa⁵ e a classe trabalhadora. As relações de trabalho já não são as mesmas.

O século XX foi marcado por várias transformações em diversas esferas da sociedade. A revolução tecnológica permitiu nos últimos quinze anos do século XX avanços nos campos das telecomunicações e tecnologias da informação aliados a um rápido desenvolvimento do capitalismo sobre as fronteiras econômicas mundiais, proporcionando a mundialização hegemônica do sistema. A reestruturação do capitalismo em nível global é acompanhada por mudanças na área produtiva marcada por princípios de competitividade, eficiência e lucratividade. A nova perspectiva econômica foi se assentando ideologicamente pela volta das ideias liberais sob uma nova roupagem, o neoliberalismo. Para Anderson (1998), é necessário entender as origens do que se pode caracterizar como neoliberalismo enquanto fenômeno diferenciado do simples liberalismo clássico do século passado.

O neoliberalismo nasceu 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. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: “Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna”. Três anos depois, em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do estado do bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano (ANDERSON, 1998, p. 9).

Segundo Bianchetti (2001), como resposta à crise do capitalismo, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, como resultado mais evidente houve advento do neoliberalismo, com privatizações do Estado, desregulamentação dos direitos dos trabalhadores e desmontagem do setor produtivo estatal.

⁵ No “Manifesto do Partido Comunista”, elaborado por Marx e Engels (2014, p. 39), em uma nota de rodapé define a burguesia da seguinte maneira: “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado”.

A adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social têm início, todavia, apenas no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 70 e da crise e do colapso do socialismo real. Os líderes desta investida pragmática são Margaret Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos. Não obstante o fracasso econômico da aplicação das teses do Estado mínimo, desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura do mercado o ideário neoliberal espalhou-se no mundo como uma praga. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são os intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada (BIANCHETTI, 2001, p. 11-12).

Antunes (1999), refletindo sobre o trabalho docente no contexto atual, expõe que é necessária uma abordagem acerca das condições e relações de trabalho desenvolvidas nos últimos anos resultantes dessa reorganização do capitalismo. Uma das competências do capital é o acúmulo de riquezas por meio da exploração do trabalho, aumentando a distância entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora.

Antunes (1999) cria a expressão de “classe-que-vive-do-trabalho” para atualizar o conceito de classe trabalhadora.

Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, aprender sua efetividade, sua processualidade e concretude (ANTUNES, 1999, p. 101).

Conforme Antunes (1999), a classe-que-vive-do-trabalho compreende tanto trabalhadores que formam o cerne do trabalho produtivo como os trabalhadores improdutivos, que são aqueles que vendem sua força de trabalho. A percepção desenvolvida de classe trabalhadora orientada por Antunes (1999) alcança e integra trabalhadores das mais diversas categorias, como os docentes e, concomitantemente, demonstra as condições de precarização e intensificação do trabalho, geradas no auge do desenvolvimento tecnológico que proporciona uma maior produção com menores custos. Em compensação, gera uma quantidade desproporcional de trabalhadores que se sujeitam a qualquer tipo de condição de trabalho para assegurar sua sobrevivência e não figurarem nos índices de desemprego.

Porém, esse processo de mudança tem uma explicação a partir de Marx e Engels (2014), que no “Manifesto do Partido Comunista”, expressam os

fundamentos do capitalismo, sua tendência às mudanças e consequências aos trabalhadores:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento (Umwälzung) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2014, p.43-44).

Ao escrever sobre a decomposição de todas as relações sociais antigas, Marx e Engels (2014) afirmam que os homens devem encarar a sua posição social, pois o modelo burguês de economia iria fazer tudo o que fosse possível para a manutenção da ordem social, a fim de reforçar a submissão de todo trabalhador à lógica do capitalismo.

Isso é comprovado no mundo contemporâneo. Por exemplo, para Gomes et al (2012), na década de 1950, o capitalismo entra em uma fase promissora, marcada pelo fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social, que tinha como lógica a intervenção do Estado na economia, a ascensão aos direitos sociais e o combate ao desemprego. Ocorreu um rápido crescimento econômico dessa fase que até o período do pós-guerra, começando a declinar no início dos anos 1970, dando espaço para mais uma tentativa de investida capitalista que se segue até a atualidade.

Nesse cenário, os Estados Nacionais, fortalecidos na defesa da ordem burguesa, com a privatização das empresas estatais e com promoção de políticas de defesa da liberdade econômica, fortalecem a defesa do mercado como agente regulador das relações sociais. Assim sendo, o discurso conservador neoliberal equipara tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a “iniciativa privada” surge sublimada como a esfera da competência administrativa, da probidade e da austeridade (GOMES et al., 2012, p. 275).

Maués (2010) expõe que o discurso dos capitalistas passou a acusar os governantes pelos problemas da sociedade, propagando uma mensagem de incompetência administrativa e de responsabilização pela decadência da economia

e pela crise social, defendendo a entrada da iniciativa privada, muito eficiente, na visão deles, na administração pública. No Brasil, as políticas neoliberais foram ainda mais fortes a partir da década de 1990, sob o governo de Fernando Collor de Mello, o qual esteve no poder de 1990 a 1992, sendo deposto por meio de um processo de impeachment.

Para Saviani (2008), as condições de trabalho docente foram afetadas pela reestruturação produtiva vigente na administração brasileira da década de 1990, década que foi encarregada de uma série de reformas neoliberais, até mesmo na área educacional, sistematizadas nas orientações de órgãos internacionais como o Banco Mundial, mediante a diminuição do orçamento para fins sociais com políticas de controle do déficit fiscal, não cumprimento de metas propostas nos documentos oficiais. Conclui Saviani (2008):

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas particularidades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pedese aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas (SAVIANI, 2008, p. 448-449).

Ao fazermos uma análise dessa afirmação, é possível percebermos que, a partir das reformas, os professores tiveram seu trabalho ampliado sem que isso simbolizasse ascensão ou maior valorização para sua carreira. Dessa forma, o Governo, além de abarrotar os professores com tarefas que superavam seu compromisso em sala de aula, passou a introduzir, gradativamente, diversas avaliações internas e externas, alcançando uma maior exigência e um maior controle de seu trabalho, que, junto com as demandas, salários baixos e condições

de trabalho indevidas, foram provocando em larga escala a precarização do trabalho docente.

Com efeito, Martins e Duarte (2010) asseveram que o trabalho docente dá suporte para a formação dos sujeitos. Os professores são incumbidos à mediação do saber historicamente produzido pela humanidade. O trabalho docente tem como desígnio, entre outros aspectos, favorecer o desenvolvimento e a transformação dos sujeitos em direção à humanização e à socialização.

Para Oliveira (2004), o docente desenvolve variados trabalhos no contexto escolar, além de uma série de atividades extraclasse. Entre elas, destacamos: desenvolvimento de projetos com a comunidade, alunos e suas famílias; reuniões e interação entre os colegas de profissão e a direção da escola; planejamento e correção de aulas, trabalho e provas; realização de relatórios, etc. Suas demandas são diversas e a sua jornada de trabalho acontece dentro e fora da instituição escolar.

A docência é um trabalho que relaciona aspectos físicos e mentais do profissional. Esses desafios postos ao trabalho docente exigem uma carga laboral excessiva, extrapolando o seu tempo de trabalho remunerado. Conforme já expusemos, tal situação tornou-se comum após as mudanças que vêm acontecendo nas últimas décadas, decorrentes das reformas na perspectiva neoliberal que têm sido adotadas no Brasil. Com relação às reformas educacionais, Bianchetti (2001) salienta que se trata de uma perspectiva que

[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

Conforme já iniciamos expor anteriormente, as orientações para a educação são originadas e respaldadas pelos mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). As reformas são concretizadas mediante a parceria entre o Estado e os empresários que se apresentam como entidades preocupadas com a educação tendo como solução um modelo empresarial para tornar as escolas mais eficientes. No entanto, Bianchetti (2001) nos alerta que a descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a

transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídio do Estado à educação privada.

Essas transferências são propostas como modelos de participação social ainda que, se considerarmos a filosofia que as inspira, essa participação não suponha uma maior democratização do sistema, já que a ideia básica sobre a qual se assenta é o interesse individual e as possibilidades materiais de cada um, no marco de uma sociedade competitiva (BIANCHETTI, 2001, p. 102).

De acordo com Freitas (2014, p. 10), os empresários interessados na educação são denominados de “reformadores empresariais da educação”, juntamente com o Estado, pretendem levar para a educação pública alguns aspectos da organização do trabalho na rede privada. Através da homogeneização, padronização e automação das atividades, da obrigação de utilizar material didático e métodos de ensino, eles estão direcionando e monitorando o papel do professor nas instituições escolares.

Para esse autor, a disputa pelo processo pedagógico se dá em confronto com movimentos organizados de empresários para quem o momento exige a indução de objetivos de ensino claramente definidos e quantificáveis através de processos de avaliação nacionais e não mais como temos hoje, “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que, para eles, não respondem às novas necessidades que a escola deve assumir face ao desenvolvimento econômico.

O trabalho docente diante de tal investida, que possui uma importância genuína na melhoria da educação, na evolução humana dos educandos e no progresso das sociedades, passa, antagonicamente, uma fase de precarização e desvalorização, seguidos pela destruição moral dos professores, que são responsabilizados pelo fracasso na educação, sofrendo marginalização econômica e assistem à destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2014, p. 7).

Em decorrência disso, por um lado, a escola passa a ser vista como culpada por não garantir o padrão “básico” necessário ao novo momento vivenciado pelos processos produtivos, e, de outro lado, é anistiada, quando permite a continuidade da segregação acadêmica expressa nas escalas de desempenho (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado) em especial no “pós-básico”, agora naturalizada e “explicada” pelas características do próprio estudante (o “dom”), ocultando a própria dinâmica do sistema social causadora das diferenças originais, com as quais agora

o sistema se reencontra e acolhe. Novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação (FREITAS, 2014).

Nesse contexto, o docente percebe seu trabalho assumindo novas formas, novas conjunturas e novas condições que, em vez de promoverem o seu desenvolvimento profissional, provocam um excedente de trabalho e cobranças que esgotam suas energias, conduzindo-o a um estado de adoecimento.

Tomando como referência pesquisas realizadas na Espanha, um dos pioneiros a trabalhar com a temática foi José Manoel Esteve, principalmente com a primeira publicação da obra “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, em 1987. Esteve (1999) considera que o coletivo dos professores encontra-se diante de uma crise de identidade, apresentando angústias, sentimentos contraditórios sobre o sentido do trabalho que realiza. Todos esses problemas são decorrentes de um entorno sócio-econômico-pedagógico em constante mudança, refletindo em uma posição de desconforto e caracterizando-se pelo que este autor denomina “mal-estar docente”. Em relação a esta expressão, ele explica o seguinte: “quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ESTEVE, 1999, p. 12).

Segundo Esteve (1999), o mal-estar provoca efeitos permanentes no professor originados da modificação do papel que o mesmo deveria desempenhar na atualidade e das novas exigências requeridas para a preparação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho. Esteve (1999) denomina mal-estar da seguinte maneira:

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. [...] As pesquisas realizadas coincidem em descrever o professor como uma pessoa condenada a fazer mal seu trabalho, já que nos últimos anos acumulou-se sobre suas costas a quantidade de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumpri-las, que profissionalmente se encontra esgotado, faltando-lhe tempo material para cumprir tudo aquilo que considera seu dever (ESTEVE, 1999, p. 144-145).

Na concepção deste autor, o sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais “[...] portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências” (ESTEVE, 1999, p. 13).

Complementando o seu raciocínio, este teórico explicita que o mal-estar docente decorre dos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1999, p. 25).

Esteve (1999) concebe os indicadores do mal-estar docente em fatores primários e secundários. Os fatores primários são aqueles que atuam diretamente na docência gerando tensões negativas no seu trabalho cotidiano. “Os mesmos são relacionados ‘ao clima da sala de aula’, destacando, para relacioná-lo com os períodos de formação inicial e contínua do professorado, o estudo da “atuação do professor em sala de aula” (ESTEVE, 1999, p. 47). Os fatores secundários são os relacionados ao contexto do exercício pedagógico, como a modificação no papel do professor; a função docente no campo das contradições, dentre outros.

Esteve (1999, p. 27) observa que esses fatores podem atuar isolados, mas quando “se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade”. Nas suas pesquisas, Esteve (1999) detectou os seguintes problemas: o mal-estar docente compreende desde sintomas físicos como úlceras, insônias, tensão muscular, problemas de coluna, doenças cardiovasculares, afecções da laringe e pregas vocais a sintomas psicológicos, tais como ansiedade e depressão, até chegar a graves comprometimentos da saúde mental. Para o autor, o mal-estar é resultado das dificuldades no gerenciamento deste “fenômeno”, ou, ainda, da impossibilidade de sua superação.

O estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores. Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, às críticas e à demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais (ESTEVE, 1995, p. 98).

Alimentando esse quadro de mal-estar estão as mudanças nas relações professor-aluno. Situações conflitivas, tais como violência escolar e indisciplina estão presentes cada vez mais na prática educacional e os professores ainda não conseguiram organizar novos modelos de convivência, e, por esse motivo, geram também mal-estar. Dessa maneira, a violência cresce nas escolas e estabelecem-se

assim impactos negativos sobre o trabalho do professor, num processo de aumento contínuo do mal-estar docente, levando-o a um outro fator gerador do mal-estar docente que se refere à contradição entre o ideal da profissão e à atuação concreta que ele consegue desempenhar e ao esgotamento.

Forattini e Lucena (2015) apontam que os professores da rede pública de ensino enfrentam condições de trabalho muito precárias. As autoras destacam alguns fatores relacionados à precarização do trabalho desses profissionais da educação como, por exemplo, a exaustiva jornada de trabalho dos docentes, pois muitos necessitam trabalhar 40 ou 60 horas semanais para suprirem suas despesas e, por conseguinte, esse aumento da quantidade de horas trabalhadas irá ter consequências em sua vida pessoal e social, na sua saúde geral e mental.

A falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social leva o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento. A carga de trabalho em uma profissão [...] deve ser compreendida sob dois aspectos: a carga física suportada pelo corpo e a carga mental que o autor propõe separar em um referencial específico os elementos afetivos e relacionais ao qual chamou de 'carga psíquica do trabalho' (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 39-40).

Os autores salientam que a saúde do professor fica comprometida diante da carga excessiva de trabalho a que são submetidos. Este é apenas mais um dos desdobramentos do capitalismo, em que o trabalhador não presta seu serviço apenas para atender às suas necessidades, mas precisa fornecer trabalho excedente, o que torna sua tarefa ainda mais degradante, principalmente na área educacional.

A extrapolação demasiada à área de formação dos docentes é outro fator associado à precarização do trabalho docente. Ou seja, em algumas situações, o docente se vê obrigado a exercer funções para as quais não tem formação e capacitação profissional. Os professores em muitas situações, equivocadamente, são orientados a cumprirem o trabalho do psicólogo, do assistente social, do psicopedagogo, do enfermeiro, etc. Isso acontece devido, em sua rotina, ao sistema educacional não oferecer serviços adequados e equipe especializada e ainda cobrar do docente eficiência e resultados positivos. De acordo com Forattini e Lucena (2015):

A pressão pelos resultados, muitas vezes camuflada sob o véu da flexibilização e autonomia do trabalho; [...] as competências didática,

administrativa, comunicacional e intelectual além da geração de ciências, formam um conjunto de exigências desgastantes, levando o docente a um estado de esgotamento das forças mentais e físicas (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 37).

Outro fator relacionado à precarização das condições de trabalho dos professores é a falta de estrutura física ou funcional das instituições escolares. Segundo Forattini e Lucena (2015), há uma série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana dos docentes, limitando a efetividade da ação do professor e constituindo-se em elementos que acabam contribuindo para o mal-estar docente. Salas de aula superlotadas, mal ventiladas; poucos banheiros para uso ou em condições inadequadas se consideradas as condições estruturais e de higiene; escassez de laboratórios de informática, biologia, química e física e de bibliotecas, etc.

Segundo Dejours (1992), as condições e organizações do trabalho trazem consequências significativas sobre a saúde do docente. As condições de trabalho, envolvendo as condições físicas, químicas e biológicas do ambiente refletem nas condições físicas do trabalhador, estas dizem respeito à divisão técnica e social do trabalho, como a hierarquia, controle e ritmo gerencial, trazem efeitos sobre sua saúde psíquica, provocando sofrimento, doenças físicas e psicológicas.

De forma significativa, no contexto da precarização, destacamos a má remuneração, a falta do cumprimento do plano de cargos e carreiras dos professores, além de ausência de estratégias claras de efetivação das políticas de formação. O descaso e a desvalorização vividos pelos docentes nessas áreas causam desmotivação aos professores e, como resultado, afetam sua saúde emocional. Mancebo et al. (2016)

[...] ressaltam, também, que existem aqueles professores que ministram mais de um componente curricular e que exercem cargos e funções administrativos paralelamente à sala de aula, sobrecarregando seu trabalho. Novas demandas são somadas ao trabalho que os professores já desenvolviam. Existe ainda a realização de diversos procedimentos burocráticos, a desregulamentação da legislação trabalhista, o aumento dos contratos temporários, a falta de segurança, a violência, transferências involuntárias, falta de perspectiva com relação à carreira e preparo inadequado que fazem parte do quadro de precarização do trabalho docente (MANCEBO et al., 2006, p. 2).

Assim, a análise do cotidiano dos sistemas educacionais põe em evidência algumas perspectivas bastante graves, a partir da apropriação das reformas

distintivas do neoliberalismo que influenciam a cultura escolar, de modo que representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos diversos docentes, acerca dos objetivos, das tarefas da docência modificam-se e são profundamente mudadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas escolares e da vida; do acirramento da competição entre instituições educacionais e entre os pares; da supervalorização das avaliações em escala nacional, com viés meritocrático, para não dizer meramente classificatória, normativa e punitiva, do imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho; em síntese, ocorre uma construção ideológica no próprio tecido escolar nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir fomentando a produtividade, mas desmontando os direitos sociais que poderiam ser orientados para o compromisso social coletivo (MANCEBO, 2006).

O que fica evidenciado é que a precarização do trabalho docente faz parte de um projeto amplo de sociedade que favorece o desenvolvimento econômico em detrimento de melhores condições de vida e de trabalho para os cidadãos e, neste caso em especial, para os docentes. Por isso, a desvalorização do trabalho docente acentuou-se, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do Estado (MOURA, 2019).

De acordo com Esteve (1999), em decorrência dessas mudanças, o número de professores que têm encarado problemas de saúde aumentou consideravelmente. A Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é uma patologia que vem se evidenciando na atual conjuntura. Esta Síndrome vem apresentando-se como uma questão de saúde pública, considerando as suas implicações para a saúde física e mental do trabalhador docente, com notório comprometimento de sua qualidade de vida no trabalho.

O fenômeno Burnout é um distúrbio emocional com sintomas de estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastantes, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. Tem como principais características os termos esgotamento, estafa e caracteriza-se por uma multiplicidade de causas, definições e sintomas que dificultam sua delimitação e reconhecimento na comunidade científica.

O “esgotamento” apareceria como consequência do “mal-estar docente”, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se

refere, pois viria designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 57).

Segundo Codo e Vasques-Menezes (2002, p. 254), a Síndrome de Burnout está associada ao mundo do trabalho, apresentando como características o esgotamento físico e mental relacionado a um estado de apatia causado pelo exercício laboral. Nesse sentido, há

[...] desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco.

Além da Síndrome de Burnout, outros transtornos são identificados nos docentes como transtornos psiquiátricos, ansiedade e depressão, doenças respiratórias, problemas osteomusculares, dentre outros problemas, que são consequências das condições precárias de trabalho, as quais impossibilitam que o docente desempenhe seu trabalho com qualidade e êxito, e que tenha sua saúde assegurada.

Sampaio (1998) nos esclarece que é preciso compreender que a saúde e o adoecimento mental não se constituem fenômenos isolados em si mesmos, eles estão intimamente vinculados. A desestabilização do trabalho docente é uma circunstância real e acarreta danos não só para o trabalho em si, mas também para vida social, afetiva e, como decorrência disso, para a saúde mental do profissional. Esse fenômeno deve ser visto de forma interdisciplinar.

No contexto contemporâneo, todos os argumentos trazidos até aqui, então, devem ser considerados em conjunto. Além disso, a atenção que o nível de trabalho demanda, as cargas afetivas e emocionais inclusas, indispensabilidade de estar e manter-se sempre atualizado com relação aos alunos e às obrigações escolares são exigências reais, caracterizando-se como uma grande pressão/tensão mental que, caso não seja trabalhada/cuidada apropriadamente, poderá levar o docente à instabilidade de suas emoções e a comportamentos e variações em seu estado mental/psicológico e, por conseguinte, comprometer o desenvolvimento de seu trabalho e a qualidade do ensino.

Oferecer condições apropriadas de trabalho por parte do Estado aos docentes é uma necessidade que se torna essencial frente à realidade e aos desafios postos à docência na contemporaneidade. Neste tocante Saviani (2007) nos chama a atenção para relação entre a formação e as condições de trabalho docente, sustentando o seguinte:

[...] cabe insistir na íntima relação entre formação e trabalho docente deixando claro que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira do magistério em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. [...]. Ora, tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2007, p. 75).

Como podemos observar, o trabalho docente é complexo e repleto de peculiaridades. Os professores trabalham dentro e fora da sala de aula com a adição de atividades extraclasse. Na maioria das instituições não há uma estrutura física e funcional adequada, bem como se registra má renumeração presente nesse contexto de trabalho. A docência é uma atividade laboral que envolve aspectos físicos e mentais/psicológicos, além dos fatores sociais, políticos e culturais presentes.

O excesso de trabalho, o controle e o monitoramento com relação às tarefas desenvolvidas pelos docentes, às péssimas condições de trabalho, e sua precarização, os salários desatualizados e vergonhosos, o descumprimento e a não materialização de políticas públicas voltadas para a formação, e condições de trabalho e saúde são elementos que têm levado os docentes a um sentimento de frustração e de desvalorização.

É preciso considerar que a saúde do docente, seu estado emocional/psicológico/mental intervêm na qualidade do ensino e da educação. Se a saúde mental do professor estiver comprometida, ou se o seu estado emocional/psicológico estiver alterado, desequilibrado, o seu trabalho será

diretamente influenciado. Contribuindo nessa perspectiva, Gomes et al. (2012) salientam:

Pensar a educação em sua totalidade significa compreender que o trabalho diário do professor não se resume apenas à prática pedagógica, mas requer também fundamentação teórica para o desenvolvimento de seu trabalho, estrutura física das escolas, organização do tempo e do espaço, jornada de trabalho adequada, salários compatíveis, plano de carreira, entre outros. Sem essas condições materiais, a tendência é que os professores não se reconheçam no produto de seu trabalho. Por isso, essa precarização é sentida nas nossas Instituições Educacionais, sejam básica ou superior (GOMES et al., 2012, p. 280).

O acometimento de doenças e/ou síndromes nesses profissionais demonstram negligência e descaso com a saúde mental dos professores. A sociedade, o próprio meio escolar e todo o sistema apresentam dificuldades para entender a abrangência dos prejuízos causados pelo adoecimento mental nessa classe trabalhadora. Por intermédio do trabalho do profissional da educação, os sujeitos adquirem e aperfeiçoam capacidades cognitivas e intelectuais e aprendem a refletir criticamente. Para romper com essa situação, torna-se necessário que a realidade atual seja transformada em prol da classe trabalhadora. Os professores precisam ser reconhecidos e valorizados pelo sistema educacional e também pela sociedade em geral. Para tanto, surge que as mudanças com relação às condições de trabalho e de saúde docentes sejam amplamente discutidas e efetivadas (MOURA, 2019).

1.2 Estado da Arte sobre o Adoecimento Docente

As pesquisas realizadas entre 2008 a 2018 envolvendo teses e dissertações de mestrado, disponíveis no banco de dados da CAPES⁶, têm exemplificado a preocupação em expor as causas do adoecimento e, também, as possibilidades de prevenção.

Para nortear a discussão sobre o adoecimento docente efetuamos uma análise prévia a respeito da produção acadêmica sobre o tema. Uma das fontes de pesquisa para abordar a temática do adoecimento foi a consulta à base de dados do

⁶ Fonte: Pesquisa Bibliográfica no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - 2019.

Portal CAPES na internet, pela sua importância e referência no meio acadêmico brasileiro.

A análise da produção teórica sobre a temática do adoecimento docente e barbarização nos anos iniciais da educação possibilitou detectar 12 trabalhos relacionados a teses e dissertações de mestrado. O recorte temporal foram os anos de 2008 a 2018. A análise teve como objetivo evidenciar o que tem sido produzido sobre o assunto nos últimos anos.

Acreditamos que nossa amostra compõe um acervo representativo da produção, respondendo aos anseios da presente pesquisa, que consiste na análise do adoecimento docente e barbarização nos anos iniciais da Educação Básica no Brasil com vistas à apreensão de seu sentido. As palavras-chave selecionadas para este trabalho foram as seguintes: adoecimento, mal-estar, bem-estar, trabalho docente e anos iniciais.

A temática do adoecimento é atualmente objeto de estudo de vários pesquisadores que estão preocupados com as questões profissionais e com a vida do trabalhador em educação. No Brasil, as pesquisas relacionadas à temática do adoecimento estão direcionadas, em geral, para os professores do ensino fundamental e médio, porém, há também pesquisas voltadas para o ensino superior. Na maioria dessas pesquisas a metodologia utilizada é uma sucessão de questionários para investigar o campo escolar.

A primeira observação nos trabalhos é o recorte da realidade escolhida pelos pesquisadores, as redes de ensino (particular/pública) e o perfil do profissional. Os trabalhos expõem a existência do problema e revelam um contexto preocupante no que se refere ao exercício da docência diante do aumento do adoecimento entre os professores.

Sampaio (2008), na dissertação de mestrado intitulada “Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente: construção profissional e cuidar de si”, objetivou expor que nas últimas décadas os temas ‘mal-estar’ e ‘bem-estar’ docente vêm ganhando forças por causa de suas implicações na vida do professor, além disso, focou seu estudo visando apreender como a aplicação de um conjunto de possibilidades defensivas seria fundamental para minimizar a vivência do mal-estar dos docentes na escola. Sampaio (2008) identificou um conjunto de fatores emocionais que afetam os professores pesquisados: tédio, afastamento afetivo, impaciência, frustrações, dificuldade para concentração e sentimentos depressivos. Ele também

considera as mudanças ocorridas na sociedade e no contexto escolar nos últimos anos têm afetado a preparação dos alunos para desempenharem uma função no mercado de trabalho. O resultado, segundo Sampaio (2008), é o exagerado número de alunos nas salas de aula e a exorbitante preocupação com a disciplina e o conteúdo, deixando o processo de ensino-aprendizagem de lado. Além disso, há os salários baixos, a insuficiência de material didático e a falta de interesse do aluno pelas aulas. Para Sampaio (2008), o professor deve desenvolver mecanismos para evitar o mal-estar como estratégias de resiliência para resistirem às situações adversas.

As formas com que cada professor pode lidar com as situações de mal-estar, podem variar de acordo com a maneira que cada um vê a situação. O grau de mal-estar docente depende da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser a aprendida. A formação educacional pode ajudar o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional (SAMPAIO, 2008, p. 37).

Bastos (2009) em sua dissertação intitulada de “O Mal-estar Docente, o Adoecimento e as Condições de Trabalho no Exercício do Magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG”, detecta um quadro de adoecimento caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Além disso, encontrou manifestações como o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional. Verificou-se, também, transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária de voz.

Para Bastos (2009), segundo os professores pesquisados, o desencadeamento dos processos de adoecimento está associado às condições de trabalho exercidas na escola, principalmente no aumento da jornada de trabalho, nos salários baixos, na ampliação das funções e das atividades desenvolvidas pelos professores, nos atuais formatos de regulação da profissão docente e avaliação sistematizada de desempenho dos alunos. Além disso, foram evidenciadas as dificuldades de relacionamento interpessoal na escola e problemas na gestão escolar.

Verificamos que algumas das entrevistadas identificaram como fatores desencadeadores do adoecimento: o envolvimento pessoal com a docência; e o seu alto nível de exigência e cobrança pessoal. Também se referiram ao sentimento de impotência sofrido frente a algumas situações da prática profissional, tais como: algumas das posturas adotadas pelos governantes no que tange às políticas de educação e a falta de estrutura do sistema educacional, como um todo (BASTOS, 2009, p. 111).

É fundamental que entendamos que é por intermédio do trabalho docente nas instituições escolares que acontece a “transmissão da experiência cultural”. Neste sentido, o propósito aqui é compreendermos o que ocorre quando os indivíduos submetidos a essa cultura expressam, produzem, reproduzem de tal cultura. De acordo com Adorno (1995), através da obra “Educação e Emancipação”, evidencia a partir de uma fundamentação em Freud, que por meio da cultura os “indivíduos continuamente experimentam o fracasso, desenvolvendo sentimento de culpa subjacente que acabam se traduzindo em agressão”. Neste sentido, Freud (1997) faz o seguinte esclarecimento:

A agressividade é introjetada, internalizada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu. Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos. À tensão entre o rigoroso Super-eu e o Eu a ele submetido chamamos de consciência de culpa; ela se manifesta como necessidade de punição. A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por uma instância no seu interior, como por uma guarnição numa cidade conquistada (FREUD, 1997, p. 92).

Na dissertação de mestrado denominada “Organização e Condições de Trabalho de Professoras –Mal-Estar Docente e Permanência no Emprego: estratégia defensiva?”, Kobori (2010) busca compreender as formas de desdobramentos do trabalho escolar que podem, a partir das demandas geradas, conduzir a situações de mal-estar nos docentes no contexto de uma escola pública de educação básica. A autora procurou entender o trabalho escolar e sua dinâmica dentro dos contextos educativos estabelecendo relações entre as condições em que os professores exerciam a docência e o surgimento do mal-estar docente e, a partir disso, criar estratégias capazes de enfrentar e promover o bem-estar docente. Para Kobori (2010), uma das principais queixas dos professores refere-se à relação estabelecida entre escola e a comunidade escolar, que, de certa forma, traduz-se numa certa desvalorização profissional.

Conforme a autora, a falta de apoio social ao trabalho docente e às condições em que o trabalho educativo era realizado, a rapidez das transformações vivenciadas na sociedade, a relação entre escola e comunidade escolar geravam no docente

[...] situações de instabilidade e indeterminação da conduta a ser desenvolvida pelos professores ocasiona nesses professores sentimentos de ansiedade, fracasso e descontentamento com a profissão. Não se trata, porém, de uma insatisfação ao nível individual e subjetivo, mas de algo concreto, experimentado pelos professores com um todo e que afeta não só seu desempenho na profissão, mas também sua saúde física e mental (KOBORI, 2010, p. 70).

De acordo com Kobori (2010), outra dificuldade vivenciada pelo professor referia-se à falta de formação apropriada desse profissional para o atendimento das novas exigências postas ao trabalho docente. Com o avanço das novas tecnologias e dos meios de comunicação, os professores eram obrigados a incorporar novas metodologias em suas aulas para dinamizar o ensino e os conteúdos. Outra questão dizia respeito ao enfrentamento das dificuldades relativas ao trabalho docente que eram assumidas individualmente como um problema do professor. Como resultado da pesquisa, Kobori (2010) afirma que a permanência do docente na escola em que vivencia o mal-estar é uma estratégia de defesa. A estratégia é atribuir ao trabalho docente o caráter de missão ou de paixão pela defesa. “Alguns profissionais continuam trabalhando, apesar das dificuldades, pelo gosto de fazer um trabalho relevante, embora desvalorizado socialmente” (KOBORI, 2010, p. 91).

Na perspectiva deste autor, os educadores enfrentam no cotidiano da escola várias situações degradantes e contraditórias, que se intensificam pela condição de isolamento. Muitas vezes o professor é cobrado pelo seu desempenho e, ao mesmo tempo, apresenta para o enfrentamento de dificuldades de um contexto para o qual não foi preparado, situação que o leva ao mal-estar. Nesta situação, o estresse é muito alto para o professor, que não encontra respaldo para efetivar seu trabalho com a eficiência esperada, conclui a autora. Outro aspecto assinalado pela autora se inscreve na perda de *status* do ser professor. Desta forma, instaura-se também o mal-estar docente.

Pereira (2011), na dissertação “Indicadores de Mal-estar Docente em Escolas Públicas Municipais de Salvador”, efetua uma análise dos indicadores de mal/bem-estar docente. A partir de entrevistas com professores, observa que os educadores

têm compreensão dos elementos que lhes causam mal-estar e apresentaram índices elevados de exaustão e estresse, mas revelaram acreditar que seu trabalho pode ajudar na construção de uma sociedade melhor e justa, o que lhes trazem bem-estar. A autora ressalta que diversos elementos podem contribuir com a melhoria das condições de saúde e bem-estar docente, como, por exemplo, um ambiente escolar de apoio e acolhimento, as relações interpessoais positivas no grupo e calcadas no afeto, ações via sistemas de ensino, de saúde e apoio social. No entanto, têm prevalecido situações que conduzem frequentemente à instauração do mal-estar docente. Nas palavras da autora:

Como é de se esperar, indubitavelmente, a instituição escolar, com todas as suas tensões e contradições, tem sido reflexo dos problemas e desafios da época atual. O crescimento desenfreado da indústria das drogas (lícitas e ilícitas), a exclusão social, o não provimento de condições para qualquer ser humano viver bem, atendendo as suas necessidades básicas, tais como alimentação, moradia e emprego, além de causar mal-estar individual, têm impactado sobremaneira a instituição escolar, contribuindo para o surgimento do mal-estar docente. Os problemas descritos acima se apresentam no ambiente escolar na medida em que os sujeitos que frequentam a escola são acometidos por um mal-estar em escalas diferenciadas, constitutivo da atualidade (PEREIRA, 2011, p. 19).

A perversidade nas relações de trabalho em que estão submetidos os docentes tem impactado subjetivamente, conduzindo ao adoecimento ou mesmo à sucumbência do indivíduo. Os impactos de diversas ordens, consequências do cenário atual da sociedade neoliberal, têm muitas vezes como resultado o desgaste físico e psíquico, que culminando no adoecimento do professor. A barbárie está presente na atual sociedade contribuindo para o adoecimento do professor nas instituições escolares. Embora o conceito de barbárie seja objeto de discussão apenas no segundo capítulo, é relevante trazê-lo aqui, interpretado por Zanolla (2010, p. 117-118) explicita-se:

Adorno conceitua e identifica o sentido da barbárie em dois aspectos: objetivo, referente aos fatores e situações sociais que contribuem para a violência no âmbito estrutural, da ordem das relações produtivas e, nos aspectos humanos inerentes à constituição da subjetividade, o que envolve reconhecer fatores que dizem respeito à dinâmica psíquica dos indivíduos, à “sua alma”, ou “espírito”, no sentido filosófico da singularidade humana: seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções.

Sampaio (2012), na dissertação “O Mal-Estar no Trabalho de Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho”, afirma que o ensino tem passado por profundas transformações. As evidentes mudanças políticas,

econômicas e sociais, que refletem nas reformas educacionais, introduzem novos desafios à Educação, especialmente aos docentes. Os docentes encontram-se, assim, em um contexto múltiplo, complexo, exigente e em constante transformação, tendo dificuldades para cumprir uma série de papéis, vivenciando o que tem sido denominado de mal-estar docente. Dessa forma, os resultados confirmam a presença do mal-estar docente concernente às mudanças no trabalho do professor, à depreciação profissional e aos baixos salários, assim como em decorrência da violência na escola, os quais têm causado muitas manifestações de mal-estar no docente. O autor conclui que esses fatores fortalecem a presença do mal-estar docente como resposta às mudanças no processo educacional.

Em função dessas reformas, houve várias transformações no sistema educacional, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho e à estruturação e valorização social das atividades docentes. Diante dessas mudanças, os professores enfrentam atualmente dificuldades em executar de forma segura o seu trabalho, sentindo-se impotentes na realização do mesmo, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional. Isso geraria o chamado “mal-estar docente”(SAMPAIO, 2012, p. 29).

Na dissertação de mestrado, “O Mal-estar na Contemporaneidade e suas Expressões na Docência”, Quiroga (2013) teve como objetivo investigar as expressões e representações do mal-estar em professores. Sua hipótese principal consistiu em vincular o mal-estar aos problemas da contemporaneidade e, a partir disso, buscou verificar a produção de sentidos sociais relativos à profissão docente. Ele recorreu à teoria das representações sociais do Psicólogo Social romeno Moscovici (1928-2014) para desvelar as possibilidades de representações deste fenômeno a partir dos contextos recorrentes nas falas dos docentes. O autor observou que o sentimento de mal-estar no professor interfere na qualidade de seu pensamento e da sua ação.

Nas representações sociais, o que se pode verificar é o caráter material das ideias, e de como estas vão se amalgamando no ambiente social. Moscovici compara as representações a “criaturas do pensamento”, de forma que terminam por se constituir em um ambiente real, concreto. Em defesa das representações sociais, ele reforça a importância da teoria colocando-a em tamanha evidência que chega a situar o nosso momento histórico como “era da representação”. O pressuposto para chegar a essa afirmação consiste em que as interações humanas, seja através da relação entre duas pessoas, ou entre dois grupos de pessoas, são constituídas pelas representações (QUIROGA, 2013, p. 33).

As formas que os professores encontraram para abrandar ou aliviar o sofrimento vieram das diversas representações sociais. O mal-estar, nessa perspectiva, pertence mais ao contexto pelo qual se formam as representações do que a uma representação social propriamente dita. Para o autor, na medida em que o mal-estar é transfigurado, por exemplo, através de uma palavra partilhada pela empatia, o professor encontrará o amparo e o acolhimento antes inexistentes.

Parte de nossa hipótese consiste em supor que o mal-estar se expressa na medida em que é evocada, na fala dos professores, a noção do tempo. O núcleo desta suposição, no entanto, coincide com o próprio arquétipo pelo qual se formam as representações sociais, pois o tempo é, [...] o responsável pela geração e mutação das representações sociais ao longo da história. Portanto, nas situações marcadas pela linha divisória do tempo, como: “passado/ presente”, “ideal de escola/condições reais de trabalho”, “antigamente/hoje em dia”, as expressões apontam para sentidos sociais difusos que permitem, se não visualizar o fenômeno, ao menos compreender a sua lógica (QUIROGA, 2013, p.12-13).

Com as mudanças no setor educacional, como vem sendo exposto no decorrer deste trabalho, o professor passa a ter o seu trabalho modificado, passa a ter o papel de transformador social. Espera-se do docente que ele mude o pensamento de toda sociedade. Cabe ao professor mudar o agir do indivíduo que permaneceu alienado por muitos anos, agora exige-se que ele forme um cidadão crítico, que consiga expor seu pensamento e assim transformar a sociedade. Desse modo, para analisar as formas de adoecimento dos docentes, há que considerarmos que a ideia de estabilidade no trabalho e nas relações está ligada a uma estabilidade psíquica. Porém, a subjetividade foi danificada pela competição, a luta cotidiana por reconhecimento, pela carga excessiva de trabalho e pela obrigação de cumprir e conformar-se às regras, estando, assim, o sujeito em posição de vulnerabilidade.

Vivenciamos hoje uma tendência para a expansão da atividade escolar nos moldes da produção, o que confere a essa atividade um valor de mercadoria. Esse processo faz com a atividade docente se esvazie o seu sentido, dado que o produto final se transforma em mercadoria. Assim, o docente não se reconhece mais naquilo que produz, suas produções torna-se estranhas para ele, deixando de ser dotadas de sentido para serem produtos numéricos, mercadorias em série, consequência de um trabalho alienado.

As reflexões presentes nesta revisão de literatura buscou indicar como pudemos constatar, os sintomas e formas de adoecimento contatadas juntos aos profissionais da educação, consideramos que o mal-estar não é um processo

fortuito, mas, sim, causado pelo modo de inserção dos sujeitos no processo produtivo, conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985), pois os interesses econômicos do capitalismo avançado são possibilitados mediante a substituição da “técnica” produtiva individual pela tecnologia reprodutora.

Carvalho (2014), na pesquisa sobre “Trabalho Docente e Adoecimento de Professores do Ensino Fundamental em um município da Zona da Mata Mineira”, levanta questões referentes às exigências do mundo do trabalho inerentes à reestruturação produtiva, que provocam mudanças paulatinamente nas instituições educativas, resultando na intensificação da atividade docente. As precárias condições para o exercício do trabalho docente têm oportunizado pouco tempo para os professores para exercitarem a função de educar, em virtude da diversidade de habilidades e competências exigidas do professor. Agrava ainda mais essa situação a falta de oportunidades de aperfeiçoamento profissional, que são limitadas, e os baixos salários, que têm levado os docentes ao aumento da carga de trabalho.

Acrescenta-se a esse contexto as cobranças e a excessiva responsabilização pela produtividade e eficiência diante de uma realidade educacional em crise. Buscando responder a tais demandas, os docentes desenvolvem mecanismos adaptativos que os tornam mais vulneráveis fisicamente e psiquicamente, resultando em alguns casos em adoecimentos. O objetivo da pesquisa foi o de compreender as relações entre o trabalho docente e os adoecimentos de professores, buscando identificar as patologias que têm justificado os afastamentos dos professores de suas atividades profissionais. Foram identificados os transtornos mentais e os problemas osteomusculares como as patologias mais significativas.

Os estudos ressaltaram aspectos que podem contribuir no aumento dos adoecimentos físicos e psíquicos dos professores, causando assim impactos significativos na qualidade de vida e no trabalho destes. Dentre esses aspectos, destacam-se: a) culpabilização e responsabilização atribuída aos professores, exclusivamente aos professores, pelo fracasso escolar dos alunos, b) incumbência de diversas funções a estes que extrapolam as relacionadas à sua formação e reais condições de desempenho, c) perda de legitimidade e autoridade destes profissionais no planejamento pedagógico, nas avaliações dos alunos e na disciplina em sala de aula, dentre outros. Somam-se a este contexto, os baixos salários, que podem levar muitos professores ao aumento da jornada de trabalho e, conseqüentemente, ao cansaço físico e mental (CARVALHO, 2014, p. 73-74).

Mourão (2015) aponta na sua dissertação de mestrado “Mal-Estar Docente: Estudo Psicanalítico sobre os Impasses Docentes na era do Chamado Declínio da

Função Paterna”, as complicações do mal-estar docente diante das fragilidades da pós-modernidade⁷ como produtora de impedimentos, dificuldades para o processo de escolarização de alunos do Ensino Fundamental I. A autora parte da hipótese de que o mal-estar docente é fruto de grande exacerbação da função materna no campo educativo, em que se rechaça a condição humana através da intensificação de um funcionamento perverso de exclusão do erro, do insucesso do aprendizado propagado pela difusão de discursos pedagógicos que reiteram que todos podem aprender, a partir das prerrogativas da eficácia e da tecnicização do ensino, etc. Expõe as dificuldades com as quais os professores lidam em sua atuação profissional e o modo como as encaram.

A sociedade cobra do docente aquilo que é de responsabilidade das diversas instituições educativas no que diz respeito à formação do indivíduo. Exigências que vão desde o desenvolvimento tecnológico e cultural dos alunos. Dessa forma, a perpetuação dos extremismos na educação, que se manifesta implícita e explicitamente na cultura contemporânea, acarretando na vida laboral dos docentes um verdadeiro processo de adoecimento. Para Adorno (1995), a capacidade de combater esse estado de desumanização e educar não decorre somente das condições disponibilizadas pela escola, a luta contra a violência não deve ser efetivada apenas a partir do espaço escolar, pois a formação humana e os comportamentos violentos são construídos socialmente e como tal devem ser reconhecidos.

Moreno (2016) pesquisa sobre a saúde dos professores nos anos iniciais na dissertação de mestrado “O Trabalho Docente e a Saúde do Professor: Configurações e Determinantes do Trabalho de Ensinar”. Por intermédio deste trabalho, a autora analisa a relação existente entre o exercício do trabalho de ensinar e a saúde dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo uma relação com um marco temporal significativo, as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, e primeira década deste século, as quais geraram alterações no contexto escolar e no trabalho do professor. Utilizou categorias de análise como flexibilização, precarização e a intensificação do trabalho. A pesquisa buscou identificar os fatores que vêm modificando, significativamente, o trabalho docente e também a dinâmica da escola, inerentes às novas configurações e

⁷ Concordamos, a partir do conteúdo analisado, que o discurso da pós-modernidade tem colaborado com a relativização do conhecimento. Inferimos que isso ocorre em virtude de esta concepção deixar à deriva as metanarrativas, tão valorizadas pelo pensamento moderno, especialmente, no que se refere ao nosso referencial teórico, a Teoria Crítica da Sociedade (Nota da Pesquisadora).

regulações educativas. A análise articulou-se, assim, com a discussão de cultura do desempenho, de performatividade⁸ de Ball (2005), e, ainda, com a categoria de autonomia, na perspectiva adotada por Contreras (2009). Os resultados demonstraram que o trabalho docente sofreu mudanças significativas e os dados desta pesquisa destacou que a escola brasileira está em certa medida submetida a um processo acentuado de naturalização do adoecimento e do sofrimento de seus professores.

Compreendendo que a performance é uma cultura e um modo de regulação, constituindo-se em um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, nas palavras de Ball, “governando sem governo”, o professor ver-se submetido a uma nova forma de regulação, vê o processo de seu trabalho controlado, regulado e mensurado o seu desempenho. O desempenho pressupõe um comportamento do sujeito ou da organização, enquanto a performatividade é o gerenciamento desse desempenho (MORENO, 2016, p. 61).

Debastiani (2017), na dissertação de mestrado “Mal-Estar Docente e Síndrome de Burnout: Uma análise à Luz da Teoria da Alienação de Marx”, buscou tratar do mal-estar docente e suas consequências na atualidade no contexto da educação, pois este mal-estar vem causando diversas mudanças por vezes malélicas à saúde do professor. Para ele, o mal-estar docente está intrinsecamente ligado às condições ambientais e sociais nas quais o docente está submetido. A pesquisa analisou as condições de trabalho dos professores e estabeleceu relações com o mal-estar endossada pela teoria marxista da alienação com consequência para emancipação humana. O autor sugere uma análise ampliada da questão, a fim de construir a possibilidade para transformação de “mal-estar” em “bem-estar” no exercício da profissão de ser professor. Ele analisa a categoria do trabalho apresentada por Karl Marx, partindo da sua gênese, ou seja, é pelo trabalho que o homem modifica a natureza pela necessidade de sobrevivência, neste ato, ele transforma-se e se humaniza. Segundo este autor, o trabalho nem sempre é sinônimo de humanização e emancipação, pelo contrário, há trabalho alienado, o qual se torna a causa de estresse. O estresse é a reação peculiar do organismo diante das atuais exigências, um problema comum no organismo e necessário para

⁸ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p. 544).

a sua sobrevivência, porém, quando se alcança índices elevados leva ao adoecimento. A pesquisa demonstrou que o ambiente de trabalho dos docentes seria um dos causadores de desgaste físico e psíquico. As atuais perspectivas em que o campo escolar encontra-se inserido, as cobranças de funções que fogem das funções do professor, as dificuldades cotidianas com alunos e gestores, são fatores que fazem eclodir o estresse e, conseqüentemente, levando ao surgimento da síndrome de burnout.

A Síndrome de Burnout acomete a categoria docente, provavelmente desde que a função de professor vem sendo associada a fatores sociais, psíquicos e econômicos, sendo estes reconhecidos hoje como importantes fatores de estresse. No trabalho docente, cada vez mais estão presentes aspectos potencialmente estressores, tais como baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional. O professor assume muitas funções e desempenha papéis muitas vezes contraditórios entre si, ou seja, a instrução acadêmica e a disciplina da classe, tendo de lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, bem como com conflitos ocasionados pelas expectativas de pais, estudantes, administradores e comunidade (DEBASTIANI, 2017, p. 57).

Na modernidade o trabalho perde seu sentido original, de produtor de valores⁹ de uso e assegurador das necessidades humanas e sociais, para se converter em produtor de mercadorias, atividade abstrata, estranhada e fetichizada. Na contemporaneidade esse processo se torna mais intenso, em consequência da intensificação das formas de exploração pelo trabalho no capitalismo globalizado¹⁰. Adorno (1995g) denuncia que a idealização da práxis, contraditoriamente leva tanto o sujeito quanto a sua prática à fetichização¹¹ e à coisificação¹². Nesse contexto, a

⁹ Este conceito será tratado no segundo capítulo desta pesquisa.

¹⁰ Globalização “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 controvertido, 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).

¹¹ “O misterioso da forma da mercadoria consiste [...] simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total com uma relação social existente fora deles, entre objetos [...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantém relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 1988, p. 71).

¹² “O objecto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objectivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objectivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objectivação como perda e servidão do objecto, a apropriação como alienação” (MARX, 1964, p. 159).

saúde do trabalhador tem sido afetada, pois apesar de ser proporcionador de identidade e veículo de sociabilidade, em condições inapropriadas o trabalho provoca adoecimento. Compreendendo o professor como um trabalhador, sujeitado às mesmas regras de produção e reprodução do sistema, ressaltamos a importância de refletirmos sobre seu trabalho dentro do cenário de implementação das políticas neoliberais, as quais têm promovido mudanças nas características do trabalho docente e acarretando um profundo mal-estar.

Na tese de doutorado “Do Mal-estar à Readaptação: o que Causa o Adoecimento e o Afastamento à Função Docente”, Brand (2013) analisou que as grandes mudanças sofridas nas últimas décadas na educação têm afetado o trabalho docente com suas novas formas de avaliação e controle, bem como a exigência do domínio de novas tecnologias. Assim, as relações humanas e as capacidades psicofísicas dos professores foram afetadas produzindo neles um grande esforço para cumprir com suas funções, levando muitos profissionais ao mal-estar e ao adoecimento. A pesquisa surgiu da experiência docente da autora, foi desenvolvida com professores readaptados da rede pública estadual de ensino do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo (PR).

Denomina-se de readaptados os docentes com limites físicos ou psíquicos, afastados pela perícia médica de suas funções laborais para ocuparem outras funções compatíveis com sua capacidade física e/ou psíquica. O estudo de forma específica propôs-se a fazer uma análise de quais representações os docentes readaptados têm de si e do seu trabalho, quais os fatores que, no exercício docente, conduzem os professores ao processo de adoecimento e à readaptação, além disso, se há diferenças de gênero nos processos pelos quais professores (homens) e professoras (mulheres) são readaptados.

A pesquisa mostra uma representação da docência como vocação, marcada pelo saudosismo de docentes que julgam ter tido autoridade, reconhecimento e respeito por parte dos alunos. Outro fator apresentado é a dificuldade dos mesmos de definirem a própria profissão e de reconhecerem a docência como trabalho. Uma profissão, que, predominantemente, é vista como feminina, e carregada com atributos associados à maternidade. A escola, além de ser um lugar de produção do conhecimento, estaria sendo afastada de seus pressupostos para outras funções como cuidados, atenção, carinho, aconselhamentos, preenchendo necessidades que as famílias na atualidade não dão conta de atender. A autora conclui que o mal-

estar apresenta-se como um fenômeno da atualidade, afetando homens e mulheres que atuam na docência.

As novas formas de organização da vida e do trabalho dos docentes exercem sobre estes trabalhadores formas de pressão que afetam a sua saúde e as suas rotinas. As exigências do trabalho e a forma como as pessoas precisam se engajar nas atividades laborais trazem avanços na esfera produtiva bem como repercutem sobre a qualidade de vida e trabalho. Em outras palavras, cada vez mais há compressão do tempo perdendo-se a tranquilidade para pensar em outra coisa que não seja o trabalho. Numa sociedade em que valemos pelo que temos e produzimos, a dimensão Homem foi suplantada pela dimensão trabalhador, traçando-se uma fronteira tênue entre essas duas esferas. Frente a isso, observamos professores sobrecarregados, trabalhando mais tempo para satisfazer necessidades e exigências cada vez maiores; descarregam seu cansaço e mau humor nas suas relações pessoais, pois a agressividade gerada pelas atividades laborais exige mais do que conseguem suportar. Muitos docentes entram em um ciclo de preocupação e desgaste ao direcionar o foco em ganhar mais dinheiro, em correr cada vez mais rápido, sem entender onde estão e para onde estão indo (BRAND, 2013, p. 55-56).

Ao realizarmos a análise desta tese, observamos que Brand (2013) expõe a forma como o capitalismo provoca situações de adoecimento através do ensino. Há que ressaltarmos que a atividade produtiva tem passado por um conjunto de mudanças significativas no atual momento histórico, as quais visam à reprodução do próprio sistema capitalista, que necessita se reinventar e se renovar embasado na lógica da exploração e acumulação. No atual contexto, e sob a pressão da perspectiva neoliberal, as transformações voltam-se principalmente para criação de novas formas de intensificação e exploração do trabalho, para o aumento evidenciado da precarização do trabalho, para a exclusão de trabalhadores do mercado, ocasionando um processo de expansão do desemprego estrutural. Embora Adorno e Horkheimer (1985) não tenham vivenciado o contexto do neoliberalismo, as reflexões produzidas por esses autores sobre os impactos do capitalismo no sujeito, influenciam profundamente a subjetividade do trabalhador, a qual é capturada pela lógica do capital.

Segundo Brand (2013), o mal-estar e suas manifestações ocorrem por causa do desgaste físico e psíquico dos indivíduos em seu trabalho e nas relações que são intensas e constantes, levando ao adoecimento e a vários casos de readaptação. As relações de trabalho conflituosas, dores e sofrimentos gerados pelas doenças, como resultado dos vários anos de atividade profissional, podem ser fatores que contribuem para a readaptação. Para o autor, o mal-estar e a síndrome de burnout só serão derrotadas pelos professores quando os mesmos aprenderem a usar

estratégias de enfrentamento que os ajudem a lidar com as condições de estresse no trabalho. Além disso, é fundamental que políticas públicas assegurem melhores condições de trabalho e saúde, para que o docente possa exercer a docência com dignidade e prazer.

Na tese de doutorado “Respostas que o Professor Produz Diante do Mal-Estar no Trabalho Docente”, Gonçalves (2016) realiza uma pesquisa com um grupo de docentes da Educação do Campo e outro da Educação Urbana em escolas da rede pública do estado do Pará. Para ela, a fala do professor expressa uma verdade parcial no que se refere ao mal-estar no trabalho docente. Ela constatou que a presença do mal-estar gera o que muitos desses docentes nomeiam de angústia.

É algo que tangencia o real cuja consequência é a presença da angústia. O que nos faz assumir uma posição de desconfiança, de suspeita quanto ao que se apresenta no discurso sob a nomenclatura, dada pelo docente, de angústia. Isso nos faz pensar que estamos diante de uma produção de resposta, muito particular, adotada pelo sujeito para atuar na cultura. Dinâmica que deverá nos orientar a identificar, ou não, na fala do professor o que do mal-estar pode ter relação com a angústia e o que faz para lidar com isso (GONÇALVES, 2016, p. 89).

Como variação topográfica da angústia, o mal-estar se reveste de sofrimento que ameaça o sujeito a partir de três fontes: do próprio corpo como um sinal de advertência, do mundo externo que pode voltar-se contra o próprio indivíduo como força de destruição, e, por último, surge do relacionamento entre sujeitos na cultura. Os dados foram coletados a partir de duas ferramentas metodológicas: a roda de conversa e a Entrevista de Orientação Clínica. Os professores, cada um em seu tempo, respeitando a sua singularidade, responde de forma própria ao dizer que são acometidos de intenso mal-estar no exercício da profissão. A angústia verificada na pesquisa é incompatível com o que há de real do sujeito. A angústia surge a partir de queixas que o docente apresenta com objetivo de encobrir algo da ordem do real.

Na contemporaneidade, é cada vez mais frequente o aumento das exigências em relação ao trabalho docente. Tal aspecto é consequência de um processo histórico que tem provocado um efeito imediato no contexto social e levado o professor a importantes questionamentos sobre o seu papel na escola. A consequência dessa mudança acaba provocando um aumento das responsabilidades no trabalho docente. É um aspecto que tem funcionado como mobilizador de mal-estar para muitos professores por conta da não aceitação de tais exigências, ou pela falta de habilidade para lidar com o volume das exigências (GONÇALVES, 2016, p. 90- 91).

No entanto, a pesquisa constatou um certo bordejamento de como a angústia se apresenta e é produzida por esses mesmos docentes. Os professores da educação do campo tendem a produzir respostas que levam a uma implicação com o trabalho docente, diante de um contexto precário no qual estão submetidos para o desenvolvimento do exercício da profissão, mas esses mesmos professores encontram vetores vitais que os levam a funcionar deslocando-se do lugar de gozo, que poderia fazê-los ficar na queixa, passando a ocuparem outra posição, isto é, a de criarem saídas que expressem uma articulação com que há de ideal do sujeito. Na educação urbana o mal-estar é justificado pelo comportamento problemático do aluno, que se mostra resistente às investidas pedagógicas do professor produzindo, em alguns, o sofrimento. O mal-estar aparece no contexto da cidade como “um ponto de angústia” pelo difícil manejo por parte de quem é encarregado de realizá-la.

Mas, é preciso dizer, que o tratamento em relação à fala do docente, no nosso campo de pesquisa, diz respeito a um mal-estar que surge como resposta ao trabalho docente em que o professor atribui diferentes maneiras de manifestar suas aflições a partir do significante angústia. É um afeto que tangencia o real e que nos faz pensar sobre possibilidades quanto à presença da “angústia” como efeito da relação que o sujeito estabelece com o trabalho docente. É um mal-estar que se apresenta a partir de um repertório de queixas. O docente demonstra em sua fala, diferentes formas de percepção, de sentimentos que envolvem a história do sujeito, a escolha da profissão e como o trabalho docente lhe afeta como mal-estar (GONÇALVES, 2016, p. 76).

Adorno (1995b) fala sobre a frieza que aflige a sociedade moderna. Aponta para o perigo da insensibilidade humana em relação à dor alheia. Na sua visão, a única maneira de romper com esse profundo estado de mal-estar, freudianamente expressando, seria uma profunda mudança na estrutura social que possibilitasse ensinar aos indivíduos a se horrorizarem com a violência e a miséria humana. O indivíduo, ao omitir esses perigos, banaliza seus sentimentos e as ansiedades. A frieza torna-se naturalidade. É imprescindível um olhar atento aos mecanismos subjetivos, aos desejos e sentimentos que causam essa indiferença:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995b, p. 121).

Weber (2009), na tese de doutorado “Uma Investigação Acerca dos Fatores que Contribuem para o Mal-estar e o Bem-estar dos Professores que Trabalham

com EaD”, expõe que a rapidez das mudanças no contexto social em que se desempenha o ensino, a cada dia, apresentam novas exigências aos quadros multiculturais e pluralistas nas sociedades. O sistema de ensino, assoberbado de burocracias e reformas aceleradas para responder às mudanças sociais mais urgentes, acaba por multiplicar as exigências em relação aos docentes, sem o reconhecimento social de que eles não desfrutaram nas estruturas de ensino.

Na verdade, os professores, em sua grande maioria, estão submetidos a desafios quase que intransponíveis para as suas capacidades diante de uma educação praticamente falida, desconectada da realidade, uma escola que não responda às necessidades do educando e um professor marginalizado socialmente e que, só por crença e esperança, continua a realizar o seu trabalho. Este quadro, no meu entendimento, tem provocado sentimentos de insatisfação naqueles professores que desempenham a docência decentemente (WEBER, 2009, p. 16-17).

Diante das mudanças enfrentadas pelo contexto atual, a autora apresenta as causas do mal-estar docente: escassez de tempo necessário para elaborar um trabalho compatível com a realidade do aluno no contexto tecnológico; trabalho burocrático que tira tempo da tarefa principal da escola, que é o de ensinar; descrédito no ensino como fator de mudanças básicas nas aprendizagens dos alunos; alterações no conhecimento das inovações sociais constituindo-se desafios que acarretam ansiedade e sentimento de inutilidade.

O professor se sente inseguro, angustiado e já não sabe mais o que ensinar e como ensinar. É pressionado pela sociedade para cumprir um papel que exige dele um conhecimento mais amplo que ele não tem e não tem tempo para construí-lo. Exige mudanças metodológicas, mas não assegura as condições de trabalho, os recursos necessários para que as mudanças se efetivem. A sociedade ignora, pois, as condições de trabalho, os limites institucionais, os baixos salários que não asseguram uma via digna e muito menos permitem a atualização profissional (WEBER, 2009, p. 28).

Weber (2009) afirma que, diante desse quadro “pouco positivo” no que diz respeito à realidade do campo escolar, o bem-estar emocional é uma condição fundamental para a boa prática educativa, é esse bem-estar que contribui para o desenvolvimento profissional docente e à qualidade do ensino.

Diante dos estudos sobre o adoecimento docente, percebemos nas pesquisas selecionadas que há, na maioria dos trabalhos, a defesa de medidas preventivas ou paliativas para evitar o adoecimento docente. Alguns propõem formas de enfrentamento ao mal-estar a partir, diretamente das condições de trabalho e que tenham início desde a formação do professor.

A maioria das pesquisas defende a administração do mal-estar através da preparação do docente para suportá-lo. A formação inicial e depois a formação continuada no exercício da profissão faria com que o professor adquirisse saberes que o amparasse para suportar o mal-estar da profissão, desenvolvendo meios para vivenciar períodos de bem-estar na escola.

Notamos por parte dos autores mencionados a desconsideração de outros fatores para o problema do mal-estar docente. O que queremos expor é que o mal-estar docente, ao contrário de ser visto como um “fenômeno atual” como querem os pesquisadores que foram analisados, deve ser entendido com um elemento peculiar e constitutivo tanto da personalidade do indivíduo como dessa cultura, - que insiste em permanecer no culto à violência ao consumo, à competitividade, ao efêmero e ao vazio - e não como simples adversidade que atinge o trabalho do professor na escola.

Dessa forma, diante da dificuldade da questão, iremos apontar alguns aspectos a partir dos quais tentaremos a possibilidade de um olhar mais cuidadoso acerca do tema aqui analisado. No nosso entendimento o adoecimento consiste em um dos fatores presentes no desenvolvimento do exercício da docência na atualidade, daí a necessidade de o professor (re) significar o que acontece no campo escolar e fora dele. E quais seriam, de fato, as condições de possibilidade para tal intento?

1.3 Do Instituto do Marxismo à Teoria Crítica da Sociedade: elementos históricos

O Instituto de Pesquisa Social nasceu da iniciativa do economista e cientista social Felix Weil (1898-1975), apoiado decisivamente também pelo economista Friedrich Pollock (1894-1970) e por Horkheimer. A doação inicial que permitiu a criação do Instituto veio do pai de Weil. O objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). A Teoria Crítica, desde o início tem por referência o marxismo e seu método. O Instituto traz consigo uma grande quantidade de dados e elementos a serem analisados. A Teoria Crítica está ligada a um Instituto, a uma revista e a vários pensadores e a um período histórico marcado pela Segunda Guerra (1933-1945).

A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 por iniciativa de Félix Weil (1898-1975), filho de um grande negociante de grão de trigo da Argentina. Antes dessa denominação, que viria a ser adotada, e com reservas, por Horkheimer na década de 1950, cogitou-se o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social, devido ao anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos de 1920-1939 e pelo fato de seus colaboradores não adotarem o espírito e o pensamento de Marx (1818-1883), e do marxismo da época. O instituto, embora vinculado à Universidade de Frankfurt, possuía autonomia intelectual e financeira. Trabalhava para preencher as lacunas existentes referentes à história do movimento trabalhista e do socialismo. Para Jay (2008), os teóricos da Escola de Frankfurt anteciparam muitos dos mesmos problemas que viriam a angustiar uma geração posterior de intelectuais engajados.

A chamada Escola de Frankfurt, composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisas Sociais], de fato pode ser vista como apresentado de forma quintessencial o dilema do intelectual de esquerda no século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus adversários. Durante toda a existência do Institut, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos. Longe de ser fonte de pesar, entretanto, esse status era aceito e até alimentado como condição *sine qua non* de sua fertilidade intelectual (JAY, 2008, p. 29).

O primeiro diretor foi Carl Grünberg (1861-1940), economista austríaco, nos anos de 1923 a 1930. O Instituto foi responsável pela publicação dos Arquivos Grünberg. Para Jay (2008), Grünberg tinha como objetivo que o Instituto fosse interdisciplinar voltado a uma análise radical da sociedade burguesa. O autor assinala que ele foi o primeiro marxista confesso a ocupar uma cátedra numa universidade alemã.

A concepção de análise materialista de Grünberg não fazia rodeios. Ela era, em suas palavras, “eminentemente indutiva; seus resultados não reivindicavam validade no tempo e no espaço”, 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. A epistemologia indutiva de Grünberg, todavia, não recebeu a aprovação de Horkheimer e dos outros membros mais jovens do grupo. Mesmo assim, nos primeiros anos da história do Institut, prevaleceu a abordagem de Grünberg (JAY, 2008, p. 48-49).

A designação “Escola de Frankfurt” foi dada na década de 1960. A escola não estabeleceu seus alicerces apenas em Marx, mas sua filosofia foi herdeira de Freud (1856-1939) e Nietzsche (1844-1900), teóricos que levaram os representantes desta Escola a mudarem a maneira de ver a sociedade e a refletir sobre o homem e sobre a sua cultura.

De acordo com Rudiger (2001), todos os seus pensadores eram intelectuais múltiplos, ligados a diversas áreas do conhecimento como filosofia, sociologia, literatura e artes, mas não à comunicação, embora Adorno (1995), na obra “Educação e Emancipação”, tenha feito uma pesquisa sobre os efeitos da comunicação na sociedade do seu tempo, nos Estados Unidos da América, sintetizando-a em um texto denominado “Televisão e Formação”.

Para Rudiger (1999), a Teoria Crítica apresenta três momentos: Primeiro momento (anos iniciais): materialismo interdisciplinar, ligado à pesquisa embasada por uma teoria social que tinha como base a crítica da economia política marxista, aliando teoria filosófica à prática científica e realizando uma junção “entre pesquisa social, análise crítica e ação revolucionária”. Segundo momento (1940-1951): a problemática passa a ser vista sob a ótica de uma “crítica da razão moderna”. Terceiro momento: ocorre a retomada do projeto inicial de uma “ciência social crítica”.

Os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo (RUDIGER, 2001, p. 132).

A partir de 1931, Horkheimer passa a exercer a função de diretor do Instituto, que se associava à Universidade de Frankfurt. O órgão oficial dessa gestão passou a ser a Revista para a Pesquisa Social trazendo uma modificação importante: o domínio não era mais da economia e sim da filosofia. Esse fato ajuda a compreender o problema da identidade do projeto que orientou a Escola de Frankfurt. Ao tratar de temas de história, política ou sociologia, os autores o fazem enunciando sobre Platão, Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883), Schopenhauer (1788-1860), Bergson (1859-1941), e outros pensadores. Os autores elaboram a Teoria Crítica em oposição a todo pensamento que primasse pela identidade, portanto, que condenasse a contradição, típico da filosofia desde

Descartes (1596-1650), denominada pelos frankfurtianos de Teoria Tradicional¹³. A Teoria Crítica realiza uma incorporação do pensamento de filósofos “tradicionais”, colocando-os em tensão com o mundo presente.

[...] a teoria crítica, como diz o nome, 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).

De acordo com Matos (1993, p. 13), o período no qual se concebeu a Escola de Frankfurt foi marcado por esperanças revolucionárias e decepções históricas. Foi o grande desfecho da Revolução Russa, em outubro de 1917, liderada pelos bolcheviques Lenin e Trotsky, que universalizaram a visão intelectual e a política revolucionária para os países europeus. A Revolução de 1917 ocorre na Rússia czarista, onde se conservara a servidão até o final do século XIX. Essa prática econômica e social estava em diminuição significativa de uso e fora extinta desde o século XII e início do XIV na Europa ocidental. O atraso político, econômico e social da Rússia agravou-se com o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914. O país vinha sendo abalado por movimentos sociais de cunho socialista desde 1905, mas foi no decorrer da Primeira Guerra que os bolcheviques organizaram a insurreição que derrubou o czarismo e, na sequência, o governo provisório de Kerensky (1881-1970), proclamando a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A Revolução Russa tornou-se modelo de todas as revoluções socialistas, impôs-se em diversos países, independentemente da diversidade de condições culturais e históricas, como foi o caso da Alemanha. Esse é um dos pontos de partida das reflexões dos frankfurtianos.

A Escola de Frankfurt teve a ambígua experiência da União Soviética para examinar. Por fim, e talvez em termos mais cruciais, os primeiros teóricos críticos viveram em uma época em uma nova força “negativa” (isto é, revolucionária) na sociedade – o proletariado – começava a se agitar, uma força que podia ser vista como o agente que realizaria a sua filosofia. Na década de 1930, porém, os sinais da integração do proletariado à sociedade eram cada vez mais visíveis; para os membros do Institut, isso ficou ainda

¹³ “A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob as circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma considerada exteriores” (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

mais claro depois da emigração para os Estados Unidos. Portanto, pode-se dizer da primeira geração de teóricos críticos da década de 1840 que a deles foi uma crítica “imane” da sociedade, baseada na existência de um “sujeito” histórico real. Quando de seu renascimento no século XX, a teoria crítica foi cada vez mais forçada a uma posição de “transcendência”, pelo enfraquecimento da classe trabalhadora revolucionária (JAY, 2008, p. 85).

Nobre (2004) expõe que a força da “Escola de Frankfurt” está exatamente na ausência de unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é afirmada com todo vigor a cada vez. É por isso que retomar a expressão original “Teoria Crítica” significa delinear um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior. Nesse sentido, a Escola de Frankfurt diz respeito a um determinado momento e a uma determinada constelação da Teoria Crítica.

Nesse sentido, a riqueza da experiência da Teoria Crítica até a década de 1950 permitiu que se lançassem mão de temas e desenvolvimentos teóricos os mais diversos, por vezes até mesmo conflitantes entre si, ao mesmo tempo em que se afirmava perfazerem uma unidade doutrinária. Com isso, interesses teóricos muitas vezes divergentes puderam encontrar ressonância em pelo menos um dos autores da Escola e afirmar, assim, sua referência a um suposto “núcleo teórico comum”, legitimando, com isso, sua pretensão de pertença à Escola. Esse tipo de procedimento levou muitas vezes a que, partindo de uma determinada obra de determinado autor, fossem atribuídos aos outros “componentes” da Escola aquela mesma posição teórica. Da mesma forma, objeções dirigidas a um único “componente” afetavam o conjunto da Escola (NOBRE, 2004, p. 20-21).

Nobre (2004) expõe que a Escola de Frankfurt designa, antes de mais nada, uma forma de intermédio político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós segunda guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais extensivamente. Além disso, consiste em uma forma de intervenção de grande importância e consequências. Compreendemos, portanto, porque os nomes de Horkheimer e Adorno são sempre lembrados como pertencentes à Escola, ao passo que os demais integrantes variam muito.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Este capítulo objetiva apresentar uma caracterização da teoria crítica, a partir dos textos de Adorno e Horkheimer. Neles, são discutidos o significado e o método da teoria crítica, como um pensamento crítico que se alicerça em uma filosofia social. Em seguida à abordagem da Teoria Crítica, como condição de possibilidade da crítica social, o capítulo expõe o método crítico frente à Teoria Tradicional. O último item do capítulo se reporta à teoria crítica e sua relação com o comportamento crítico.

O presente capítulo volta a sua atenção para a obra “Dialética do Esclarecimento”, que está vinculada à fase da emigração dos seus autores para os Estados Unidos, fase em que Adorno e Horkheimer (1985) refletem quanto à capacidade de resistência do proletariado na sociedade moderna dominada pelo fascismo¹, pelo estalinismo² e pela democracia de massa. Para esses autores, passou-se a imperar o totalitarismo de direita e de esquerda. Por isso, a urgência de se criticar essa cultura vinculada ao sistema de dominação política, econômica, cultural e ideológica. Considerando essa perspectiva, a discussão doravante girará em torno do significado de “dialética do esclarecimento” no âmbito da Teoria Crítica.

Reiterando-se a afirmação inicial, este capítulo irá deter-se nos impasses postos à modernidade, que se projetou a partir da razão instrumental, resultando na fragilização do esclarecimento, gerando a suspeita sobre as conquistas da ciência e sobre o progresso que o acompanhou, pois disso adveio o domínio da natureza

¹ “A palavra fascismo foi inventada por Mussolini a partir do vocábulo italiano *fascio*, feixo. É dupla a significação do *fascio*: por um lado, refere-se ao conjunto de machados reunidos por meio de um feixe de varas, carregados por funcionários que precediam a aparição pública dos magistrados na antiga Roma, os machados significam o poder do Estado para decapitar criminosos e as varas, a unidade do povo romano em torno do Estado; por outro lado, refere-se a uma tradição popular do século XIX, em que certas comunidades, lutando por seus interesses e direitos, simbolizavam sua luta e unidade pelos *fasci*. Mussolini se apropria do símbolo romano e popular, criando a Itália os *fasci de combate*” (CHAUÍ, 1997, 423).

² “A palavra stalinismo (parece que usada pela primeira vez em 1929, por Trotski), na sua ambiguidade, vem sempre relacionada a um dos acontecimentos mais decisivos da história da humanidade – a Revolução de Outubro de 1917, que abriu, com a alternativa de transição socialista. E bem ou mal está sempre associada a mais determinante corrente do pensamento moderno – o socialismo revolucionário, cujas bases se encontram na teoria social de Marx. Bastam estes dois motivos para justificar um esforço que esclareça o que é stalinismo” (NETTO, 1986, p. 8).

resultando no “desencantamento do mundo”³. O desencantamento pretende libertar o mundo do animismo, mas a sua intransigência é compatível ou superior ao esquematismo mitológico. Na concepção esclarecida do mundo o que modifica é o desprendimento da matéria com o espírito, contudo, as práticas permanecem. “O lugar dos espíritos e demônios locais foi tomado pelo céu e sua hierarquia; o lugar das práticas de conjuração do feiticeiro e da tribo, pelo sacrifício bem dosado e pelo trabalho servil mediado pelo comando” (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 23).

Depois discute-se a respeito da questão do progresso técnico, característico da formalização e da instrumentalização da razão, resulta na autoconsecução, no autocontrole e na violência do esclarecimento. Em seguida, trata-se da Indústria Cultural, buscando revelar a engrenagem desse sistema de dominação, cujo termo implica no domínio dos bens culturais para fins de controle ideológico e político.

2.1 Dialética Frankfurtiana

Em 1937, destaca-se o ensaio escrito por Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, o qual analisa as raízes filosóficas que passou a ser um manifesto da Escola de Frankfurt. Para Horkheimer (1991), o pensamento tradicional está de acordo com as normas estabelecidas ou convencionadas pela filosofia de Descartes (1596-1650), cuja obra representativa é o “Discurso do Método” (1637). A Teoria Crítica se desenvolveu em grande parte em torno do Instituto. A partir do ensaio de Horkheimer a expressão “Teoria Crítica” tornou-se a referência preferida dos teóricos. Foi sob a direção de Horkheimer que o Instituto alcançou visibilidade como instituição de pesquisa e voz crítica. Para Horkheimer (1991), a teoria crítica não almeja apenas a ampliação do saber, tem a intenção de emancipar o homem de uma situação de escravização. Em outras palavras, a Teoria Crítica

[...] 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 seu poder (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

³ “No texto denominado “Ciência como Vocação”, escrito pelo sociólogo alemão Max Weber em 1917, este autor utiliza este conceito para caracterizar o processo de desmagificação do mundo por meio, primeiramente, da religião, dando lugar à ética, em seguida, pela ciência, a partir do desencantamento científico iniciado no século XVI” (WEBER, 2011).

Horkheimer (1991), em seu ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, afirma que Descartes contribuiu para que o projeto de dominação se desenvolvesse mais tarde através da técnica e por meio dela transformasse o homem em “senhor da natureza”. A dominação do homem sobre a natureza presumiu que aqueles capazes de dominar o mundo primeiro se mostrassem capazes de se dominar.

Chauí (1997) considera Descartes o fundador de um estilo filosófico que permaneceu na filosofia moderna, isto é, a análise dos preceitos e do senso comum. Além disso, por sua ruptura com o universo medieval, que concebia o homem dependente de Deus e subalterno a Ele, Descartes modifica o sistema de perfeição da Idade Média (476 d.C.-1453), colocando como ponto de partida o pensamento, única experiência capaz de resistir às ilusões dos sentidos, aos erros na ciência, ao delírio e à alucinação.

Para Descartes, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, parte das ideias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas (CHAUÍ, 1997, p. 116).

Para se contrapor à perspectiva apregoada pela Teoria Tradicional, assim como pelo Positivismo em geral e a todo tipo de idealismo⁴, a teoria frankfurtiana com a adoção da crítica vincula-se a tradições filosóficas de Kant, Hegel e Marx. Em sua obra “Crítica da Razão Pura”, Kant (1996) estabelece os limites do exercício da razão no conhecimento da natureza. Segundo este filósofo, apenas os fenômenos são objetos da ciência. Os juízos na ciência pertencem a uma instância lógica.

De acordo com Matos (1993), Kant com esse pensamento quer distanciar o princípio da contradição do terreno da ciência. A contradição, ou seja, qualquer possibilidade de conclusões diametralmente opostas, só ocorre quando a razão ultrapassa os limites de sua operação. Para Kant (1996), a ciência deve renunciar à explicação da existência de Deus, da imortalidade da alma e da liberdade dos homens, porque essas ideias não se oferecem no espaço e no tempo. Quando a razão teórica pretende explicá-las cai em contradições que não podem ser

⁴ “O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentais); o idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um estado empiricamente infundado (“superior” ou “melhor”) como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação. O anti-idealismo ou “materialismo” de Marx não pretendia negar a existência e/ou a eficácia causal das ideias (pelo contrário, por oposição ao materialismo reducionista, insistia nisso), mas apenas a autonomia e/ou o primado explicativo a elas atribuído” (BOTTOMORE, 2012, p. 269).

superadas. A compreensão das contradições do divino só é possível na moral, campo autônomo com relação à ciência.

Para Jay (2008), Horkheimer na década de 1920 ainda estava seduzido pelo potencial revolucionário da classe trabalhadora. Sua análise da obra de Kant “Crítica da Faculdade do Juízo” demonstrou poucos indícios de resignação, ao contrário, apresentou a convicção de que a práxis⁵ poderia superar as contradições da ordem social e levar a uma renovação cultural. De acordo com Jay (2008), Horkheimer retirou de Kant algumas convicções que jamais seriam abandonadas.

A leitura de Kant levou Horkheimer a aumentar sua sensibilidade para a importância da individualidade, um valor que nunca deveria ficar inteiramente submerso às exigências do todo. Acentuou também sua apreciação dos componentes ativos do conhecimento, o que impediu de aceitar a teoria da percepção como uma cópia, defendida pelos marxistas mais ortodoxos. O que ela não fez, porém, foi convencê-lo da inevitabilidade dos dualismos – fenômenos e números, razão pura e razão prática, por exemplo -, que Kant havia postulado como intransponíveis. Ao concluir seu estudo, Horkheimer deixou claro que, embora esses antagonismos ainda não tivessem sido superados, ele não via por que não o pudessem ser. A dualidade fundamental de Kant entre a vontade e o saber, a razão prática e a razão pura, podia e devia ser conciliada. Ao argumentar dessa maneira, Horkheimer mostrou como a crítica de Kant havia sido influenciada pela crítica feita por Hegel. Tal como Hegel, ele viu conhecimento cognitivo e os imperativos normativos, o “é” e o “dever ser”, como inseparáveis, em última instância (JAY, 2008, p. 88).

Para Matos (1993), refutando essa modalidade do pensamento, Hegel responde com a crítica ao princípio da identidade e ao exercício formalizador do entendimento kantiano, considerando que as coisas e os seres históricos e sociais não possuem uma identidade permanente, mas se constituem por sua negação interna. “Um homem ser um escravo” é compreendido diferentemente por Kant e por Hegel. Para Kant, existe a identidade do conceito de homem, em sua não contradição, a identidade do conceito de escravo, e só depois o enfrentamento social que define o homem como escravo. Em Hegel, “o homem enquanto liberdade

⁵ No grego *praxis* possui estes sentidos: “Atividade prática; ação, exercício, uso” (FERREIRA, 2009, p. 1615). Originalmente, o conceito de práxis foi elaborado por Aristóteles, encontrando-se na obra *Ética a Nicômaco* (2009). Na esfera da política, há uma inseparabilidade entre aquele que age, que realiza as decisões; as escolhas e a própria polis. Esse ato (*práxis*) humano torna o homem mais perfeito. “Toda a perícia e todo o processo de investigação, do mesmo modo todo o procedimento prático e toda a decisão, parecem, lançar-se para um certo bem” (ARISTÓTELES, 2009, p. 17; grifo da pesquisadora). Segundo Marx, a práxis refere-se “[...] à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTMORE, 2012, p. 430). Na VIII Tese sobre Feuerbach, Marx e Engels (1999) afirmam o seguinte: “Toda vida social é essencialmente ‘prática’. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX; ENGELS *apud* SCAREL, 2016a, p. 19).

é negado em sua humanidade por ser escravo, mas enquanto escravo carente de liberdade e autonomia, não deixa de ser homem, isto é, espiritualidade” (MATOS, 1993, p. 21).

Para Horkheimer (1991), a contradição mantida na filosofia de Kant na análise da gnose da problemática não resolvida da relação entre atividade e a passividade, entre o *a priori* e o dado sensível e, também, entre a psicologia e a filosofia, não é uma insuficiência subjetiva, mas uma insuficiência necessariamente condicionada. Hegel desenvolveu essas contradições e as concilia numa esfera espiritual mais elevada. Horkheimer (1991, p. 42) sustenta o seguinte:

Ao colocar o espírito absoluto como eminentemente real, Hegel se livrou do embaraço, do sujeito universal, que Kant havia afirmado, mas não conseguiu caracterizá-lo corretamente. Segundo ele, o universal já desenvolveu adequadamente, e é idêntico aquilo que ocorre. A razão não precisa mais ser meramente crítica consigo mesma, ela se tornou afirmativa com Hegel antes mesmo de ser possível afirmar a realidade como racional. Em vista das contradições da existência humana, que continua efetivamente existindo, em vista da debilidade dos indivíduos diante das situações criadas por eles próprios, esta solução aparece como uma afirmação privada, com o pacto de paz pessoal do filósofo com um mundo inumano.

De acordo com Chauí (1997), os filósofos da Escola de Frankfurt concordam com a solução hegeliana, mas com uma mudança fundamental. Os filósofos desta Escola, como Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, têm uma formação marxista e rejeitam a ideia hegeliana de que a História é obra da razão, ou que as transformações históricas realizadas a partir da razão são realizadas pela própria razão sem que esta seja condicionada ou determinada pelas condições sociais, econômicas e políticas.

Para esses filósofos, o engano de Hegel está, em primeiro lugar, na suposição de que a razão seja uma força histórica autônoma (isto é, não condicionada pela situação material ou econômica, social e política de uma época), e, em segundo lugar, na suposição de que a razão é força histórica que cria a própria sociedade, a política, a cultura. Para esses filósofos, Hegel está correto quando afirma que as mudanças históricas ocorrem pelos conflitos e contradições, mas está enganado ao supor que tais conflitos se dão entre diferentes formas da razão, pois eles se dão como conflitos e contradições sociais e políticas, modificando a própria razão (CHAUÍ, 1997, p. 83).

Para os filósofos da Teoria Crítica existem duas modalidades da razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as distinções e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora (HORKHEIMER, 2000).

A racionalidade técnica não consiste na racionalidade que se utiliza da técnica, porém naquela que se apoia, isto é, se identifica com a técnica, utilizando, assim, o meio como fim em si mesmo, ou seja, há uma “fetichização da técnica” segundo Adorno e Horkheimer (1985), em virtude de a razão encontrar-se instrumentalizada, isto é, mecanizada, conforme explicitação a seguir:

Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida (HORKHEIMER, 2000, p. 31).

Não existe sociedade tecnológica, existe sim sociedade fetichizada pelo “véu tecnológico” segundo Adorno e Horkheimer (1985) na obra “Dialética do Esclarecimento”.

Para Matos (1993), Marx vai tomar como ponto de partida a dialética hegeliana que considera o Espírito, a Ideia, mas a sujeita a uma transformação radical. Entre Hegel e Marx há de comum o conceito de método dialético. Marx foi influenciado pela dialética hegeliana, porém não concordava com os pontos em que Hegel fundamentou seu método para entender a sociedade, assim, produziu uma crítica ao pensamento de Hegel, evidenciando que a dialética do Idealismo pertencia ao do mundo das ideias, e a dialética do materialismo consistia na posição filosófica que considerava a matéria como a única realidade, porém realidade está sempre em movimento, divergindo da dialética de Hegel.

Marx opõe-se à dialética hegeliana eliminando o Espírito como essência, pois a origem da realidade social não reside nas ideias, mas na consciência que os homens têm dela e na ação concreta dos homens, portanto no trabalho (MARX; ENGELS, 1987). A Matéria no lugar do Espírito com as condições reais de produção do *homo economicus*. A economia concentra a totalidade social porque ela é, antes de qualquer coisa, relação entre os homens que produzem seus meios de existência.

A riqueza da sociedade em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar [...] A mercadoria é antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pela sua propriedade satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se ela se origina do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1988, p. 45).

Para Marx (1988), o dinheiro transforma os agentes sociais em seres passivos, determinados pelo poder e pela lógica da circulação das mercadorias e do acúmulo do capital. O homem se converte em mero agente da lei do valor. Essa racionalização destrói a relação direta entre os indivíduos: o contato direto é o das mercadorias, mediado pelo homem. O homem é transformado e reduzido a estatuto de coisa.

O alicerce da Teoria Crítica não poderia se distanciar da cultura filosófica que os seus autores reivindicam de maneira específica. Kant, Hegel e Marx são filósofos centrais para questionarem o conceito de teoria e o de dialética, porque a insuficiência da teoria revolucionária se transmitira à práxis histórica. As interpretações frankfurtianas representam a subversão do sentido consagrado pela filosofia. A preferência é pelo periférico, pelo inacabado e tudo aquilo que é inassimilável por sistemas de pensamento. O sentido é o de recuperar o contraditório dos grandes textos filosóficos.

Artigos de circunstâncias, aforismos, ensaios, são formas de exposição do pensamento frankfurtiano e, também, método crítico. Para Horkheimer (1991), os interesses do pensamento crítico são universais, mas não são universalmente reconhecidos. Os conceitos que nascem sob sua influência são críticos frente ao presente. A escola de Frankfurt se define mais por uma linguagem do que pela forma consagrada do livro, dos grandes sistemas persuasivos.

Em 1944, Adorno e Horkheimer publicaram a obra “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos” (*Dialektik der Aufklärung*). Em um de seus ensaios, aparece o conceito de Indústria Cultural⁶, que aproximavam do terceiro momento, de uma ciência social crítica, embora estivessem restritos na crítica à razão moderna. O momento histórico era o fim da Segunda Guerra Mundial, em que o Estado Liberal⁷ estava aniquilado e uma série de grupos econômicos em formação via com interesse o crescente mercado de bens de consumo. A popularização do cinema e do rádio formará rapidamente um mercado de massa.

⁶ Este conceito será discutido no item 2.4 sob o título de: A Indústria Cultural na Sociedade Contemporânea.

⁷ “O termo liberalismo é utilizado em três sentidos: como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder: como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista. Esses três aspectos, que só podem isolados para fins de análise, constituem “modelos de sociedade” que, na realidade histórico-social, articulam-se de maneiras diferentes. Isso nos permite diferenciar as tendências que se desenvolvem dentro desta concepção, e que alguns autores definem como conservadores, moderadas e democráticas” (BIACHETTI, 2001, p. 45).

Ao tratar da Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que, nas mercadorias, o caráter fetichista consiste no feitiço, no caráter mágico que estas assumem quando se omite a história social da produção dos objetos. As mercadorias aparecem aos produtores como coisas-em-si, tendo forças próprias que se desconhece e que governam os homens. O fetiche da mercadoria escapa porque se desconhece a produção humana. Os homens ativos e conscientes não comandam o mundo das mercadorias, mas são as mercadorias que determinam as relações entre os homens.

A reificação⁸ radicaliza o fenômeno do caráter fetichista das mercadorias. Ela inverte as relações entre o homem e os produtos de seu trabalho. A reificação impossibilita que o homem, que transforma a natureza e cria produtos, se reconheça em seus objetos, em suas criações. O homem não se considera no mundo que ele criou. Assim, cria-se um movimento guiado pelo princípio da indiferença entre coisas e coisas e coisas e homens. No sistema capitalista tudo tem um preço. A própria força de trabalho é vendida no mercado. A conversão do trabalho vivo em trabalho abstrato⁹ e quantificado cria um mundo regido pela indiferença. Para Adorno e Horkheimer (1985), o progresso fez com que a fantasia ficasse atrofiada na mente humana. O trabalho estranhado e o sujeito alienado mostra a superioridade do progresso com a divisão do trabalho e a vida em sociedade.

O espírito torna-se de fato o aparelho de dominação e do autodomínio, como sempre havia suposto erroneamente a filosofia burguesa. Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos, não superam em nada a imobilidade do senhor. [...] A regressão

⁸ “[...] por um lado, trata-se [...] da maneira cada vez mais ‘formal’ e racionalista de lidar objetivamente com todas as questões de uma separação continuamente crescente da essência qualitativa e material das ‘coisas’ às quais se refere à atividade burocrática. Por outro, trata-se de uma intensificação ainda mais monstruosa da especialização unilateral na divisão do trabalho, que viola a essência humana do homem” (LUKÁCS, 2012, p. 220).

⁹ “Como uma mercadoria encerra ao mesmo tempo um valor de uso e um valor, o trabalho que a produz tem duplo caráter. Em primeiro lugar, qualquer ato de trabalho é uma “atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado” (O Capital, I, cap. I); assim considerado, é trabalho útil” ou trabalho concreto”, cujo produto é um valor de uso. Esse aspecto da atividade de trabalho “é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, a própria vida humana” (*ibid*). Em segundo lugar, qualquer ato de trabalho pode ser considerado separadamente de suas características específicas simplesmente como dispêndio de força de trabalho humana, “o trabalho humano considerado sob esse aspecto cria valor e é chamado de “trabalho abstrato”. O trabalho concreto e o trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas sim a mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Marx assim resume: de um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso (BOTTMORE, 2012, p. 599).

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 suas próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. [...] Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecido as vivências de que ele é capaz (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

De acordo com Matos (1993), para os frankfurtianos o conceito de pessimismo acrescenta-se à reificação. Eles sabem que aderir à razão é tarefa difícil. O projeto frankfurtiano procura destacar os aspectos do Iluminismo em sua forma normativa, kantiana. O Iluminismo seria a “razão das luzes”. Eles se perguntam por que as promessas iluministas não foram cumpridas.

O pensamento de Kant influenciou a obra de Adorno e Horkheimer: “Dialética do Esclarecimento” (1985). A referência ao esclarecimento trabalhada pelos autores tem uma origem mais remota. Algumas das ideias contidas na Dialética é uma reflexão do que foi dito por Kant na obra em “Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?”. Os autores trabalham com a questão de continuidade e ruptura com a ideia de razão libertadora de Kant. Para os Frankfurtianos, a possibilidade do esclarecimento existe, mas a vontade não, e os motivos já estão expostos em Kant, pois esclarecer-se é penoso e muitas vezes “inútil” uma vez que tudo está dado.

É tão cômodo ser menor. Se eu tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito da minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 2005, p. 64).

Adorno e Horkheimer (1985) trazem a proposta kantiana para o contexto do mundo capitalista atual. Para tanto, eles vão buscar o conceito de esclarecimento no princípio da História, na obra de Homero e sua Odisseia, mostram sua presença em Sade, continuam o trajeto com Nietzsche e terminam o percurso em 1947 no pós-guerra. O diálogo com a obra de Kant na Dialética do Esclarecimento percorre a ideia de Indústria Cultural.

Para Kant (2005), esclarecer-se é ter a coragem de fazer uso do próprio conhecimento. De acordo com o filósofo, o esclarecimento conduz à visão crítica do mundo orientada pela razão e não pela crença em dogmas.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de

seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2005, p. 63-64).

Apesar de este autor fazer esse apelo, em determinado momento, o esclarecimento é superado pela técnica, que passa a dominar as ações humanas. Para os frankfurtianos, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). A obra “Dialética do Esclarecimento” formula uma crítica a essa noção de esclarecimento, ou seja, a essa utilização irrefletida da técnica, exposta pelos autores como expressão do pensamento burguês. Para os autores, essa perspectiva é uma negação consciente à felicidade, ao prazer.

Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. [...] O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama "verdade", mas a "operation", o procedimento eficaz. Pois não é nos "discursos plausíveis, capazes de proporcionar deleite, de inspirar respeito ou de impressionar de uma maneira qualquer, nem em quaisquer argumentos verossímeis, mas em obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida", que reside "o verdadeiro objetivo e função da ciência". Não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Para Kant (2005), através do comodismo, oportunismo, medo ou preguiça, o indivíduo abandona o esclarecimento para viver uma vida guiada. “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuem no entanto, de bom grado, menores durante toda a vida” (KANT, 2005, p. 64). Daí a necessidade de esclarecer-se para se contrapor a essa visão reificante, esclarecer-se é fazer-se homem.

Para Kant (2005), o esclarecimento só é realizável em liberdade, é a relação entre o conhecimento e autonomia. Assim, este iluminista afirma: “que porém um público se esclareça [*aufkläre*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se for dada a liberdade, é quase inevitável”. [...] que, depois de terem sacudido de si mesmo o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma

avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (KANT, 2005, p. 65).

Para este filósofo, além da falta de vontade por parte do homem de esclarecer-se, ao partir da ideia de que o conhecimento é poder, outra impossibilidade para o esclarecimento está na conduta daqueles detentores da técnica, que aproveitam da condição de menoridade em que se encontram as pessoas e cuidam para que estas continuem na mesma situação, conservando, assim, a ordem vigente. Kant (2005) chama estes “mantenedores” da ordem de guardiões. Para o desempenho da ação, esses guardiões difundem recursos que impedem as tentativas de libertação, transformando a menoridade em uma “segunda natureza”.

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 2005, p. 64-65).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o pensamento que utiliza de fórmulas, que não requisita a utilização da reflexão, cede aos encantos e à sedução da técnica. Tudo segue exatamente como está predeterminado. Assim, a forma de produção e fruição do pensamento e da cultura não escapam ao controle, conforme veremos no item sobre a indústria cultural, onde os autores sustentam:

A unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, tem menos a ver com o seu conteúdo do que com sua utilidade para a sua classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com o seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para o seu tipo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Notamos, a partir da exposição acima, nítida correspondência entre os raciocínios de Kant e de Adorno e Horkheimer. O esforço feito pelos tutores com a finalidade de manterem encantados o seu gado é correspondente ao que é feito pela Indústria Cultural para manterem bem cativos os seus dependentes.

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostrando-lhes em seguida o perigo que as ameaças se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro (KANT, 2005, p. 64).

Para os frankfurtianos, a utilização desses recursos, é consequência do esclarecimento baseado no modo de produção mecanizado. “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.21). A renúncia de examinar pelo sentido no lugar do uso absoluto de conceitos e fórmulas é o que faz os autores concluírem pelo totalitarismo do esclarecimento. Esse totalitarismo que reduz tudo à unidade.

A resposta de Édipo ao enigma da esfinge¹⁰: “É o homem!” é a informação estereotipada invariavelmente repetida pelo esclarecimento, não importa se este confronta com uma parte de um sentido objetivo, o esboço de uma ordem, o medo de potências maléficas ou a esperança de redenção. De antemão, o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa [...]. A lógica formal era a grande escola da unificação. Ela oferecia aos esclarecedores o esquema de calculabilidade do mundo. [...] O número tornou-se o cânon do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

De acordo com os autores a inviabilidade do esclarecimento está relacionada à cumplicidade do esclarecimento com o processo de alienação:

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança

¹⁰ Segundo Bulfinch (1999, p. 152): a Esfinge consistia em um monstro que afligia a cidade de Tebas. “Tinha a parte inferior do corpo de leão e a parte superior de uma mulher e, agachada no alto de um rochedo, detinha todos os viajantes que passavam pelo caminho, propondo-lhes um enigma, com a condição de que passariam sãos e salvos aqueles que o decifrassem, mas seriam mortos os que não conseguissem encontrar a solução. Ninguém conseguira decifrar o enigma, e todos haviam sido mortos. Édipo, sem se deixar intimar pelas assustadoras narrativas, aceitou ousadamente, o desafio. – Qual é o animal que de manhã anda com quatro pés, à tarde com dois e à noite com três? – perguntou a Esfinge? – É o homem, que engatinha na infância, anda ereto na juventude e com ajuda de um bastão na velhice – respondeu Édipo. A Esfinge ficou tão humilhada ao ver resolvido o enigma, que se atirou do alto do rochedo e morreu”.

se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Essa acusação é reforçada pelos autores no que diz respeito à relação entre “esclarecimento e moral”, como se segue:

Atrelado ao modo de produção dominante, o esclarecimento, que se empenha em solapar a ordem tornada repressiva, dissolve-se a si mesmo. Isso ficou manifesto já nos primeiros ataques que o esclarecimento corrente empreendeu contra Kant, o "tritador universal". Do mesmo modo que a filosofia moral de Kant limitou sua crítica esclarecedora para salvar a possibilidade da razão, assim também, inversamente, o pensamento esclarecido mas irrefletido empenhou-se sempre, por uma questão de autoconservação, em superar-se a si mesmo no ceticismo, a fim de abrir espaço suficiente para a ordem existente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 92).

Kant (2005) expõe que, embora o sucesso do esclarecimento tenha sido atingido com o uso público da razão, ocorre a impossibilidade de todos os esclarecidos terem a liberdade de opinar sobre qualquer assunto, pois afirma que o respeito às regras é fundamental para uma harmonia social. De acordo com esse raciocínio, torna-se essencial a difícil tarefa de determinar o espaço onde ocorrerá o esclarecimento, entretanto, mesmo que seja possível limitar esse espaço, privado de liberdade, o esclarecimento passaria a não existir.

Os frankfurtianos acreditam que o progresso foi pago com ações negativas e aterradoras, entre elas o desaparecimento do sujeito autônomo por causa do totalitarismo uniformizante. Não foi por acaso que Horkheimer (2000) escreveu a obra “Eclipse da Razão”, demonstrando que a razão encontrava-se em uma época de ocultamento, de sombra. O projeto frankfurtiano procura salientar os aspectos obscuros da racionalidade burguesa. Os frankfurtianos encontraram uma genealogia dessa razão em Nietzsche. Este autor mostra sua gênese buscando sua origem e valor nos aspectos noturnos, na sua cegueira. Não é natural à natureza ser conhecida, por isso a ciência só se constitui por uma espécie de agressão e de violência (MATOS, 1993).

Jay (2008) expõe que Horkheimer tinha uma admiração dúbia por Nietzsche. Em 1935, Horkheimer afirma que Nietzsche era um autêntico filósofo burguês, pois demonstrava ênfase exagerada no individualismo e era cego para as questões

sociais, mas, ainda assim, procurou defendê-lo dos que procurava identificá-lo com os irracionais da década de 1930. O que ele mais valorizava na obra nietzschiana era sua qualidade intransigentemente crítica. Na questão do conhecimento positivo, por exemplo, ele aplaudiu a afirmação de Nietzsche de que “uma grande verdade precisa ser criticada, não idolatrada” (JAY, 2008, p. 93).

Segundo Jay (2008), Horkheimer impressionou-se com a crítica nietzschiana a respeito do caráter masoquista da moral ocidental tradicional. Nietzsche fora o primeiro a notar, de acordo com Horkheimer, com aprovação, que o sofrimento podia ser transformado numa norma social, “como no caso do ascetismo, e que essa norma havia permeado a cultura do Ocidente com a “moral do escravo” da ética cristã” (JAY, 2008, p. 93). Além disso, Horkheimer inclinou-se a suavizar os aspectos mais questionáveis do pensamento de Nietzsche. Ele explicou a glorificação do “super-homem”, justificou a hostilidade nietzschiana à disposição de uma sociedade sem classes sob a alegação de que os únicos defensores, na época de Nietzsche, foram os socialdemocratas, cuja mentalidade era tão incoerente e sem inspiração. Assim afirma Horkheimer:

Nietzsche fora perspicaz ao se recusar a romancear as classes trabalhadoras, as quais, já em sua época, começava a se afastar de qualquer papel revolucionário pela cultura de massa em desenvolvimento. Mas Nietzsche falhara em sua crença anistórica de que a democratização significava, inevitavelmente, a diluição da cultura verdadeira. Ele também pecara por compreender mal a natureza histórica do trabalho, a qual havia absolutizado como imutável, a fim de justificar suas conclusões elitistas. Em suma, Horkheimer sustentou que o próprio Nietzsche, que tanto fizera para revelar as raízes históricas da moral burguesa, tornara-se presa de um pensamento anistórico (JAY, 2008, p. 93).

Matos (1993) expõe que com Freud os frankfurtianos puderam fazer a diferenciação entre liberação política e liberação psíquica. Freud chama a atenção para o instinto de morte que habita a razão e para o impulso de superá-lo na civilização. Os frankfurtianos reconhecem com Freud que as bases para uma ordem social não podem ser tomadas como inquestionáveis. Por outro lado, Marx e Hegel acreditavam que os seres humanos eram intrinsecamente sociais, e seu comportamento antissocial era o resultado de uma evolução institucional imperfeita. Freud confronta esse ponto de vista afirmando que aquilo a que se chama razão não é escrava das paixões, mais dos instintos.

Freud (1997), em “O mal-Estar na Civilização”, argumenta que o mal-estar sempre existirá, por causa das incapacidades que se entrepõe à existência humana,

tais como a incapacidade de dominar totalmente o corpo, a incapacidade de controlar plenamente a natureza, o mundo externo, e, principalmente, a incapacidade de adequação das regras que procuram compor as relações interpessoais.

O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. O sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro; tendemos a considerá-lo um acréscimo um tanto supérfluo, ainda que possa ser um tão fatidicamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem (FREUD, 1997, p. 31).

Freud (1997) colabora para o entendimento de que o mal-estar, além de existir no mundo social e real, do mesmo modo, apresenta-se no plano subjetivo de cada indivíduo, pois a vida é penosa demais para os indivíduos, proporciona muitos sofrimentos, decepções e tarefas muitas vezes quase impossíveis de serem superadas. Para Freud (1997), enfrentar o mal-estar é uma das formas de tornar-se integrante da coletividade, onde todos devem trabalhar com todos para o bem de todos. Todavia, esta incorporação precisa determinar regras para atingir um equilíbrio entre os relacionamentos humanos com vistas a uma convivência suportável. As leis, indispensáveis à comunidade humana, entretanto, implicam na renúncia à felicidade plena, sendo que, conforme as evidências freudianas, os prazeres absolutos de todas as necessidades e vontades seriam uma infração, por conduzir ao gozo antes da cautela.

A vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva diante de qualquer indivíduo. [...] Tal substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade é passo cultural decisivo. [...] Portanto, a exigência cultural seguinte é a da justiça, isto é, a garantia de que a ordem legal que uma vez se colocou não será violada em prol de um indivíduo (FREUD, 1997, p. 56-57).

Freud (1997), em “O Mal-Estar da Civilização”, apresenta o dilema de toda vida civilizada que seria a antítese entre a busca individual de autogratisação e a necessidade de princípios gerais de justiça aos quais devem se submeter todos os indivíduos da sociedade. As tendências hostis ou antissociais não se originam do instinto de morte, mas da própria energia de vida. A sociedade para Freud é considerada “um inferno” pelo fato de que cada indivíduo necessita do outro para a

satisfação de seus desejos, mas ao mesmo tempo o odeia porque ele é independente de si. As formações grupais não se originam em impulsos de solidariedade, mas do ciúme.

[...] eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes. Essa busca tem dois lados, uma meta positiva e uma negativa; quer a ausência de dor e desprazer e, por outro lado, a vivência de fortes prazeres. No sentido mais estrito da palavra, "felicidade" se refere apenas à segunda. Correspondendo a essa divisão das metas, a atividade dos homens se desdobra em duas direções, segundo procure realizar uma ou outra dessas metas - predominantemente ou mesmo exclusivamente (FREUD, 1997, p. 29-30).

A base da justiça é o desejo de negar ao outro aquilo que o homem teve de renunciar, uma recompensa pela renúncia forçada a esses mesmos privilégios. Por isso Freud (1997) afirma que cada um de nós é um inimigo potencial da civilização.

Ora, na concepção de Horkheimer (1991), o homem passou a transformar o mundo exterior através do Eu pensante. No entanto, sua natureza plural é convertida em exterioridade, cujo sentido só é encontrado pelo cogito. Deve-se abstrair para isso da natureza o que se transforma e que é mera aparência, para apreender o que é estável e permanente. Trata-se de uma visão cartesiana que transforma a natureza em ideia, condição prévia indispensável para sua quantificação. Uma natureza abstrata, formalizada, sem qualidades, possibilita ao sujeito do conhecimento conhecê-la e controlá-la através de sua matematização.

Essa representação encontra em geral sua origem nos primórdios da filosofia moderna. Descartes assinala na terceira máxima de seu método científico a decisão "de conduzir a ordem de acordo com os meus pensamentos, portanto, começando com os objetos de conhecimento mais fácil e simples, para então subir, por assim dizer, gradualmente, até chegar a conhecer os mais complexos, pressupondo nesses objetos uma ordem que não sucede de modo natural" (HORKHEIMER, 1991, p. 31-32).

Para os frankfurtianos, Descartes refere-se à história da implementação de um sujeito do conhecimento destituído de sua psicologia, de suas emoções, de suas paixões, de sua memória, de sua história e das suas sensações no que diz respeito à sua vida. Para Descartes os sentidos seriam fontes de enganos, ilusões e erros, trazendo embaraços nos processos de conhecimento objetivo da natureza.

De acordo com Horkheimer (1991), Descartes legitima o antagonismo entre o Eu e o mundo, ao criar a dualidade entre corpo e pensamento, fazendo das paixões um componente das perturbações da razão, de certa forma tornando inconciliáveis o

impulso ao amor (*Eros*) e à razão. A razão seria o efeito do conhecimento e da subordinação das paixões e da natureza externa. O método para a ciência cartesiana é o geométrico-algébrico. O objetivo cartesiano é diminuir o campo do medo e encontrar um lugar seguro no pensamento no qual não ocorram significados psicológicos e históricos.

A dedução tal como é usual na matemática deve ser estendida à totalidade das ciências. A ordem do mundo abre-se para uma conexão de deduções intelectuais (*deduktiven gedanklichem Zusammenhang*). “As longas cadeias formadas por motivos racionais, de muito simples e fácil compreensão, habitualmente utilizados pelo geômetra para chegar às mais difíceis demonstrações, me levaram a imaginar que todas as coisas que possam ser do conhecimento do homem se encontra na mesma relação, e que, atendo-se apenas em não considerar verdadeira uma coisa que não o seja, e mantendo-se a ordem que é necessária para dizer uma coisa da outra, não pode haver nenhum conhecimento que, por mais distante que esteja, não possa ser alcançado, nem conhecimento que, por mais oculto que esteja, não possa ser descoberto”. As proposições mais gerais de onde partem as deduções são vistas conforme a respectiva posição filosófica do lógico (HORKHEIMER, 1991, p. 32).

Para Descartes o sujeito que enfrenta a natureza abstrata é também considerado abstrato. O indivíduo deverá apreender da natureza o que lhe é idêntico, por meio de sua racionalidade. De acordo com Matos (1993):

O que é racional no sujeito capta o que é essencial ao objeto, sua identidade: a racionalidade presente no sujeito capta a racionalidade presente no objeto. Com isso, o procedimento da ciência cartesiana e seus desenvolvimentos pretendem alcançar a objetividade do conhecimento. Mas qual é a pré-história da constituição desse “sujeito racional”, desse sujeito de puro conhecimento? (MATOS, 1993, p. 40).

A álgebra conduz o desconhecido à dimensão do já conhecido não ocorrendo incógnita propriamente dita. Para Horkheimer (1991), o cientista e a ciência estão atrelados ao aparelho social, suas realizações formalizam um momento da autopreservação e da reprodução contínua do que já existe independentemente daquilo que imaginam a respeito disso. O cientista teria apenas que enquadrar ao seu “conceito”, ou seja, fazer teoria. Ele tem que conceber e classificar os fatos e ordens conceituais e dispô-los de tal forma que ele mesmo e todos os que devem utilizá-los possam dominar os fatos o mais amplamente possível. Dessa forma, na ciência, o experimento teria o sentido de constatar os fatos de tal modo que fosse particularmente adequado à respectiva situação da teoria. Na concepção de Horkheimer (1991), os princípios cartesianos conduzem ao seguinte:

O material em fatos, a matéria, é fornecida de fora. A ciência proporciona uma formulação clara, bem visível, de modo que se possam manusear os conhecimentos como se queira. Não importa se se trata de exposição da matéria, como na história e partes descritivas de outras ciências particulares, ou de sinopse de grandes quantidades de dados e obtenção de regras gerais, como na física; para o cientista a tarefa de registro, modificação da forma e racionalização total do saber a respeito dos fatos é sua espontaneidade, é a sua atividade teórica. O dualismo entre pensar e ser, entendimento e percepção, lhe é natural (HORKHEIMER, 1991, p. 37).

O cartesianismo encobre a natureza construindo uma natureza abstrata e objetiva. No entanto, para Horkheimer (1991), a natureza não é o que opõe à história pelo fato de ser uma “ideia” clara. Daí a sua crítica à razão cartesiana, cujo espaço é dominado intelectualmente pelo agir de uma ordem no mundo. Para Horkheimer (1991), a ordem do mundo e sua multiplicidade não corresponde à ordem no pensamento, a razão, em sua figura minuciosa, será hipertrofiada. Para Adorno (1995f, p. 192), nessa perspectiva, o pensar passa a ser “identificar”.

Dessa forma, o pensamento da identidade será a imagem encobridora da dicotomia imperante, já não se dá mais possibilidades de absolutização do sujeito. “[...] Ele é a forma característica contemporânea da consciência coisificada, falsa por seu subjetivismo latente e tanto mais pernicioso. O resto é modelado conforme o padrão dos princípios de ordenamento de uma razão subjetiva, e em consonância com o caráter abstrato desta, torna-se também abstrato” (idem, p. 192). A perspectiva cartesiana inviabiliza qualquer equilíbrio do homem com a natureza, elimina as relações harmoniosas ou de afinidade, prevalecendo o saber oculto da natureza.

Horkheimer (1991) afirma que as estruturas que se encontram nas coisas não vêm do sujeito que as pensa e as observa, são objetivamente fundadas. A assimilação dessas estruturas não poderia ser realizada por um sujeito exterior às coisas, nem pelo sujeito do racionalismo, muito menos pela razão hegeliana que vê todo real como racional. Nem mesmo pela perspectiva marxista que acredita na racionalidade, cumprindo apenas realizá-la na história, tarefa que seria entregue à luta entre as classes.

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 esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

A perda da totalidade para os frankfurtianos conduz a uma “história” em fragmentos. A história de destruição e putrefação não é a garantia de uma experiência identitária entre razão e realidade. A história se desenvolve nas relações entre sujeito e objeto, homem e natureza, não ocorrendo, portanto, um saber definitivo ou uma consciência que garanta os desenlaces históricos.

Definir o que é objeto seria, por sua vez, contribuir para essa organização. A objetividade só pode ser descoberta por meio de uma reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto, bem como sobre as mediações (ADORNO, 1995f, p. 193).

No entanto, o indivíduo autônomo se converte em objeto e tem o mesmo estatuto das coisas naturais e estáticas. Não cria a história, mas a amarga. Os indivíduos são incapazes de decisões históricas. No lugar da história verdadeiramente humana tem-se a história das mercadorias.

[...] o mecanismo da oferta e da procura continua atuando na superestrutura¹¹ 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 dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

A natureza representaria um mundo não incorporado pela história e que ainda não foi penetrado pela razão, ou seja, é exterior ao controle e ação consciente dos homens. “O conhecimento, no entanto, deveria ser guiado pelo que não é mutilado pelas trocas ou – pois não há nada mais que não esteja mutilado – pelo que não se oculta por trás das operações de troca” (ADORNO, 1995f, p. 193). Para este filósofo, a história é um primado, é o sofrimento e a desintegração da “primeira natureza”. História e natureza dirigem para o transitório. A natureza (o eterno) e a história (o efêmero) se fundem. A natureza se transforma em objeto útil, disponível e manipulável para o acúmulo do capital, enquanto a história perde sua vocação

¹¹ “A metáfora do edifício – base (infraestrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infraestrutura) condiciona a existência e as formas de Estado e da consciência social (a superestrutura)” (BOTTFOMORE, 2012, p. 38).

humana. Tudo mutável, transitório como a circulação e substituição das mercadorias no mercado.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o impulso para a dominação surge do medo da perda da subjetividade, um medo que se revela em toda situação de ameaça do sujeito em face do desconhecido. A ciência e o mito têm origem e objetivo comuns: controlar as forças desconhecidas da natureza, a multiplicidade incontrolada do sensível. O mito utiliza um procedimento peculiar, cujo sacerdote da tribo mimetiza os gestos de cólera em relação às potências naturais. Antes de a ciência ser erigida, existia um diálogo comunicativo entre a natureza e os homens que se admitiam estar assustados por forças desconhecidas. A ciência moderna transformou a natureza em um “juízo analítico”, obrigou-a a falar a linguagem matematizada, formalizada, isto é, a linguagem do número.

Conforme já apontamos anteriormente, desejo de dominação do homem sobre a natureza anulou o mito e a magia e estabeleceu a racionalidade iluminadora. O mito pretendia captar a origem e o rito tinha a função de controlar a manifestação dessa origem. O mito baseia-se na imitação dos fenômenos da natureza, a ciência moderna abandonou a imitação desses fenômenos que, para a ciência são irracionais, substituindo a mimese pelo princípio da identidade. O que deve ser conhecido é o que é idêntico à natureza. Assim, o sujeito do iluminismo domina intelectualmente o mundo, porém à medida que essa dominação avança o sujeito vai cada vez mais se separando do objeto.

De acordo com Adorno (1995f) no texto “Sobre Sujeito e Objeto” a racionalidade que separa sujeito do objeto, alma e corpo, o mundo do eu, cultura e natureza, termina por transformar as emoções, as paixões, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. O sujeito destituído de seus aspectos empíricos e individuais deve ser o conhecedor e o mestre da natureza, dando ordens, esta deve aceitar sua anexação ao sujeito e falar sua linguagem, ou seja, a linguagem das matemáticas e dos números. O que não significa ser compreendida em sua falta de harmonia em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifestos. Os acasos da natureza são considerados um obstáculo ao exercício triunfante da razão controladora. A ciência domina a natureza acabando matematicamente com os acasos por meio dos cálculos estáticos, não evidenciando as contradições da vida.

2.2 Teoria Crítica e Comportamento Crítico

Neste item da pesquisa procuramos mostrar como a Teoria Crítica, no enfrentamento com a Teoria Tradicional, apresenta uma concepção de razão que se dirige para a emancipação, para a liberdade.

Nessa perspectiva, Nobre (2004) afirma que um dos princípios fundamentais da Teoria Crítica, apresentado ao lado do princípio do comportamento crítico, é o princípio da emancipação. A partir dessa teoria, a emancipação toma uma configuração concreta a partir de uma prática transformadora que conduz à constituição de uma sociedade de homens e mulheres livres, porém sem ignorarem as contradições existentes na realidade social. Na sua visão, configura-se em um projeto aberto e que se constitui à medida que se fizer concreta na história.

A tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar “as coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (NOBRE, 2004, p.10-11).

Para Horkheimer (1991), a Teoria Crítica orienta a relação entre o pensar e o agir com vista à transformação das relações sociais vigentes. Assim, no seu texto, a “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, reconhece que a ação do teórico-crítico é levar à superação a tensão existente no seu trabalho de compreensão da realidade e da humanidade que vive na opressão, em função da qual ele elabora o seu pensamento. A tarefa do pensamento crítico é dirigida à realidade na qual os homens estão inseridos. Conforme Horkheimer (1991, p. 72), “A teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria”. E complementa o seu raciocínio expondo o seguinte:

Não existe teoria da sociedade nem mesmo a teoria do sociólogo generalizador, que não inclua interesses políticos, e por cuja verdade, ao invés de manter-se numa reflexão aparentemente neutra, não tenha que se decidir ao agir e pensar, ou seja, na própria atividade histórica concreta. É inconcebível que o intelectual pretenda previamente realizar, ele próprio, um trabalho intelectual difícil, para só depois poder decidir entre metas e caminhos revolucionários, liberais ou fascistas (HORKHEIMER, 1991, p. 55).

Por isso, Horkheimer (1991) reconhece a necessidade de que o pensamento crítico abra caminho para a luta política contra a dominação visando encontrar novas possibilidades.

De acordo com Silva (2007, p. 41), a sociedade burguesa colocou o indivíduo entre dois polos: o da emancipação e o da exploração. Exploração capitalista do trabalho, da mais-valia¹², da classe trabalhadora. Para ele, é necessário realizar a crítica das condições políticas, econômicas e sociais que resultam dessa exploração e possibilitar a transformação. Trata-se de uma crítica à estrutura social que é alimentada pela ideologia enquanto seu elemento formador. De acordo com o autor, a Teoria Crítica toma como ponto de partida os mecanismos que sustentam a sociedade burguesa. É necessário pensar sobre “[...] as mudanças que se deram no interior da sociedade burguesa, as quais se diferenciam daquelas que acompanharam o momento histórico do surgimento da modernidade”. Mecanismos definidos por interesses econômicos que se caracterizam como o chamado “mundo administrado”, segundo Weber (2012).

A teoria crítica demonstra os mecanismos que amparam a sociedade burguesa, tal como Marx reconheceu. Ela considera que

[...] a relação de troca [...] domina a realidade social devido à dinâmica inerente à relação de troca, de mesma forma que o metabolismo domina amplamente os organismos vegetais e animais. Também na teoria crítica devem ser introduzidos elementos específicos, para que, partindo dessa estrutura básica, se chegue à realidade diferenciada (HORKHEIMER, 1991, p. 57).

De acordo com Horkheimer (1991), a Teoria Crítica da Sociedade começa com a ideia de troca simples de mercadoria, ideia que é determinada por conceitos relativamente universais. Para este frankfurtiano, as condições de troca levam ao agravamento das oposições sociais, o que leva a guerras e a movimentos revolucionários.

[...] a teoria crítica da sociedade em seu todo é um único juízo existencial desenvolvido. Formulado em linhas gerais, este juízo existencial afirma que

¹² “A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, dinheiro e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial” (BOTTOMORE, 2012, p. 338-339).

a forma básica da economia de mercadorias, historicamente dada e sobre a qual repousa a história mais recente, encerra em si as oposições internas e externas dessa época, e se renova continuamente de uma forma mais aguda e, depois de um período de crescimento, de desenvolvimento das forças humanas, de emancipação do indivíduo, depois de uma enorme expansão do poder humano sobre a natureza, acaba emperrando a continuidade do desenvolvimento e leva a humanidade a uma nova barbárie (HORKHEIMER, 1991, p. 58).

A sociedade burguesa nasce sobre o enredo emancipatório, mas se volta para um sistema que é de dominação. Assim, esse desenvolvimento está em desacordo com os condicionamentos internos desse processo que irá resultar nas contradições de nosso tempo. O resultado desse processo é a barbárie¹³, como condição primária e inerente. Conforme Horkheimer (1991),

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, e, ao mesmo tempo, a ideia de autodeterminação do gênero humano, isto é, a ideia de um estado onde as ações dos homens não partem mais de um mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido. O fato de se aceitar um objeto separado da teoria significa falsificar a imagem, e conduz ao quietismo e ao conformismo. Todas as suas partes pressupõem a existência da crítica e da luta contra o estabelecido, dentro da linha traçada por ela mesma (HORKHEIMER, 1991, p. 59).

Na concepção deste autor, o pensamento crítico se opõe ao conformismo. Por isso, que a Teoria Crítica, que faz vir à tona o poder real, conduz à autoconsciência dos indivíduos, promovendo uma revolução histórica, pois, supera a mentalidade característica do dualismo entre teoria e práxis. Esse dualismo adequado à natureza e à sociedade burguesa caracteriza-se como um mecanismo natural. Dessa forma,

[...] os homens se consideram meros espectadores, participantes passivos de um enorme acontecimento que talvez possa ser previsto, mas de forma alguma dominado. Não conhecem necessidades no sentido de ocorrências que são impostas por alguém, mas apenas aquelas que são pré-calculadas com probabilidade (HORKHEIMER, 1991, p. 61).

¹³ “A preocupação com o processo civilizatório moderno e, também, com a cultura e a sociedade sempre se fez presente nas reflexões elaboradas pelos teóricos-críticos frankfurtianos. Tal inquietação não é sem motivo, ela advém, em grande medida, da recaída do homem na barbárie, que, segundo a concepção de Adorno (1995a), consiste no seu retorno a atitudes primitivistas, por intermédio da multiplicação da violência, da competitividade, da alienação, por conseguinte, para “[...] aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir” (ADORNO *apud* SCAREL, 2016b, 21).

Horkheimer (1991) observa que a maioria dos indivíduos dominados já estão adaptados à realidade, tendo receio que o pensamento teórico revele o oculto dessa adequação. Ele diz que na opinião pública domina uma oposição a toda e qualquer teoria que vise à atividade transformadora ligada ao pensamento crítico, recaindo uma suspeita sobre a autonomia intelectual. Em contrapartida, a Teoria Crítica da Sociedade torna a teoria geral desprestigiada, em virtude de esta teoria representar uma forma consumada do pensamento atual. Além do mais, o pensamento seriamente ocupado com as questões humanas leva a uma reflexão crítica.

A teoria crítica da sociedade, por ser a forma mais avançada do pensamento no presente, e pelo fato de qualquer esforço intelectual consequente, preocupado com as questões humanas, desembocar analogamente na teoria crítica, a teoria em geral passa a ser desacreditada. Também qualquer outro enunciado científico que não faça referência a fatos nas categorias mais usuais e mesmo nas formas mais neutras possíveis, nas formas da matemática, são acusadas de ser “teóricas demais”. Essa atitude positivista não precisa ser necessariamente hostil ao progresso. Se, diante do agravamento dos conflitos de classe nas últimas décadas, a classe dominante tem que confiar cada vez mais no aparato real de poder, a ideologia constitui um elemento unificador da enorme estrutura social que não pode ser subestimado (HORKHEIMER, 1991, p. 61-62).

Assim, reiteramos que a Teoria Crítica é uma convocação à tarefa de transformação da sociedade, identificando o processo de dominação que a sociedade burguesa moderna criou, por causa não somente do reconhecimento dos mecanismos que subsidiam a estrutura sociopolítica de dominação, mas, sobretudo, pela superação das suas contradições em prol de um processo político emancipatório. Sustenta Horkheimer (1991):

[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são consideradas em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (HORKHEIMER, 1991, p. 50).

Para a Teoria Crítica, as mudanças que ocorreram no interior da sociedade burguesa são diferentes daquelas que auxiliaram o momento histórico de advento da modernidade. No capitalismo tardio e industrial, segundo Adorno (1996a), as relações que se vinculam no seu interior obedecem aos interesses determinados pelo poder econômico e político estabelecidos, configurando-se no assim chamado mundo administrado, conforme já exposto. Para Horkheimer (1991),

[...] o conteúdo da crença das massas, no qual ninguém acredita muito é o produto direto da burocracia que domina a economia e o Estado. Os adeptos dessa crença seguem em segredo apenas os seus interesses atomizados e por isso não verdadeiros; eles agem como meras funções do mecanismo econômico (HORKHEIMER, 1991, p. 65).

Dessa maneira, a Teoria Crítica esclarece que as transformações das relações sociais são resultantes diretamente do processo de desenvolvimento econômico. Para o autor, considerando a práxis histórica e o apelo à emancipação que daí emana, deve-se ter em vista a realidade como está posta para então conceber uma apropriada reação. Essas transformações se expressam na constituição da classe dominante e não atingem somente alguns ramos da cultura, mas o fundamento da sua dependência da economia.

Conforme Horkheimer (1991), no capitalismo monopolista, o indivíduo ficou subjugado, perdendo a faculdade de pensar por si próprio. O indivíduo “autônomo” surgido na modernidade, a partir das transformações que daí sucedem e sob o domínio do sistema monopolizador, é diluído, visto que os homens são determinados conscientemente pelo aspecto econômico, enfraquecendo a resistência desses sujeitos e conduzindo a um progressivo desvanecimento das esferas culturais. A dinâmica da estrutura econômica, assim, conduz grande parte dos indivíduos à situação de simples instrumentos.

De acordo com Horkheimer (1991), o futuro da humanidade depende da perseverança da conduta crítica que abriga em si elementos da Teoria Tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Assim, ele considera que a atividade intelectual tem como condição própria a transformação histórica. Isso acarreta num redirecionamento da relação entre teoria e práxis, abandonando o conformismo do pensamento. Para o autor, o pensamento deve ter como essência a consideração da totalidade social, para perceber em que se baseia a estrutura social e como ela se constitui de contradições produzidas historicamente pelos homens situados em seus contextos e dirigidos por seus interesses.

Daí a necessidade da relação entre teoria e prática pensada pela Teoria Crítica. Conforme Horkheimer (1991), para o pensamento Tradicional a vinculação entre teoria e práxis se dá mediante a relação de dominação da natureza e dos homens. A Teoria Crítica, em oposição, concebe a relação entre teoria e práxis como uma atividade que se conduz para superação do processo no qual a

sociedade está envolvida, alçada nos pressupostos da autonomia em contraposição à razão instrumentalizada.

Determinar o conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações, e não apenas nas partes isoladas, mas em sua totalidade, é a característica marcante da atividade intelectual. Sua própria condição a leva à transformação histórica. Por detrás da proclamação de “espírito social” e “comunidade nacional” se aprofunda, dia a dia, a oposição entre indivíduos e sociedade. A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência (HORKHEIMER, 1991, p 68).

Como podemos observar, não é uma tarefa fácil. Contudo, esta vem sendo a preocupação do presente estudo, isto é, a de mostrar por intermédio da Teoria Crítica, as contradições existentes na sociedade moderna e, nessa esteira, a necessidade urgente de superá-las mediante o exercício do pensamento crítico.

2.3 Pontuações sobre os Impasses acerca do Esclarecimento na Modernidade

A partir dos estudos da obra “Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos”, segundo Adorno e Horkheimer (1985), pudemos detectar a preocupação dos autores no que diz respeito à modernidade. A modernidade desde o princípio defendeu a autonomia do sujeito e uma razão emancipatória que, contraditoriamente, ao longo do seu desenvolvimento converteu-se em uma razão procedimental, instrumental, rompendo com a proposta original de liberdade que a originou.

Conforme este trabalho já vem expondo, as discussões postas pela “Dialética do Esclarecimento” se dirigem à crítica da modernidade, apresentando as suas contradições. A modernidade nasce afirmando tanto a autonomia do sujeito quanto a razão emancipatória, entendida como superação da menoridade e como “desencantamento do mundo”¹⁴. Adorno e Horkheimer (1985) creem que a consolidação do processo dialético do esclarecimento só se torna possível quando houver a superação da ideia de homem fundada num substrato supra-sensível, mitológico e religioso, e da ideia de uma natureza hostil e detentora de elementos míticos. Para estes autores:

¹⁴ Horkheimer, em “Eclipse da Razão” (2000), toma como empréstimo esta expressão de Max Weber e a desenvolve ao tratar da diferenciação entre razão objetiva e razão subjetiva.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Contudo, a razão, baseada na conformação e na instrumentalização, contrariamente trouxe os elementos que caracterizaram a modernidade, enquanto interrupção da proposta de libertação do mito que originariamente fundara.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento, que levaria à dominação do mítico, entrou em um ciclo de autodestruição. Para os autores, a Indústria Cultural serviu como fuga para a civilização, que passou a caminhar para a obediência, assim, as satisfações dos desejos perpetuam como pura aparência. O progresso da razão ao mesmo tempo em que tira o homem do mito é causadora da perpetuação de um outro mito, isto é, o misto dos extremismos e do consumo.

Para os autores frankfurtianos, a cultura de mercado levou a subjetividade a se identificar com a posse dos bens, como resultado a satisfação das necessidades passa a estar muito mais relacionada com o ato da compra, porque é o mercado que irá indicar quais são os bens culturais que o indivíduo precisa consumir, visando sempre à maximização do lucro.

Horkheimer (1991) expõe que o lucro provém das mesmas fontes sociais de antes, pois tem que ser aumentado da forma costumeira. Por outro lado, aparece a eliminação de todo direito de conteúdo determinado, fruto da concentração do poder econômico que realiza plenamente nos Estados autoritários uma ideologia aliada a um fato cultural que ao lado de seu aspecto negativo tem também um caráter positivo. “A teoria, tomando em consideração estas transformações na estrutura interna da classe empresarial, modifica também outros conceitos. A dependência da cultura frente às relações sociais mudará até nos mínimos detalhes, na medida mesma das mudanças ocorridas nestas relações sociais, se é que sociedade é um todo” (HORKHEIMER, 1991, p. 64).

Paradoxalmente, o “Conceito de Esclarecimento” é compreendido como um caminho gradual de dominação da natureza, característica do processo civilizatório, constituindo-se no confronto ao esclarecimento, pela transformação da razão no seu modo de proceder cientificamente, gerando a dominação tanto da natureza quanto do homem e de sua racionalidade. Adorno e Horkheimer elaboram na “Dialética do

Esclarecimento” (1985), um juízo sobre a sociedade burguesa, mostrando seus limites e contradições. Além disso, elaboram, uma análise crítica da sociedade tecnológica contemporânea.

Para Adorno e Horkheimer (1985), “o conceito de Esclarecimento” deve ser colocado sob desconfiança em relação à confiança depositada na ciência, cujo progresso técnico é a sua expressão máxima. Assim, afirmam que o esclarecimento, enquanto perspectiva que se encaminha para o progresso e que tem como objetivo livrar os homens do medo, tornando-os senhores, contraditoriamente triunfa sob a insígnia de inúmeras tragédias como holocausto e os campos de concentração como símbolos da selvageria humana.

Segundo Silva (1997), em seu ensaio sobre o “Progresso”, Adorno enfatiza a incongruência de se pensar o progresso a partir da simples consideração do desenvolvimento técnico operado pela civilização. Para ele, o progresso deve levar em conta o progresso da humanidade. Para este autor as contribuições de Adorno e Horkheimer para análise das contradições presentes no progresso que marcam a sociedade técnica é complexo.

Para dar conta da complexidade deste processo é preciso compreender algo da história da razão, e assim tentar seguir um movimento que se caracteriza simultaneamente pelo progresso e pela regressão. Uma das contribuições básicas de Adorno e Horkheimer para a compreensão do processo histórico de desenvolvimento do iluminismo foi chamar a atenção para a relação dialética entre estes dois termos, mostrando assim a necessidade de introduzir a consideração de contradição na história da razão e no processo emancipador cuja realização se daria ao longo desta própria história. Ora, tendo em vista o que expusemos até aqui, não resulta de maneira alguma surpreendente que o trabalho de elucidação histórica levado a efeito pelos dois representantes da Escola de Frankfurt tenha tido como o maior mérito a produção de aporia, precisamente a indissociabilidade entre o progresso e regressão que enunciamos a pouco (SILVA, 1997, p. 19).

A obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), fazendo um recuo à raiz do conhecimento, trata das origens do pensamento ocidental e sua incapacidade de resistir à barbárie que se encarnou no nazismo e no antissemitismo. Dessa forma, ocorre um vínculo entre o mito e a racionalidade, consolidando tanto o vínculo da racionalidade social quanto o da natureza e da sua dominação. Assim sendo, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) pressupõe repensar o esclarecimento liberto da dominação. Isso leva à crítica à forma como a ciência experimental é pensada e atua, separando a experiência de um conjunto de conhecimentos necessários. Os

frankfurtianos consideram pouco confiáveis os resultados obtidos pela ciência representada por alguns instrumentos e invenções que, segundo a compreensão baconiana¹⁵, revolucionariam a vida humana. Para Adorno e Horkheimer (1985):

O primeiro estudo, o fundamento teórico dos seguintes, procura tornar mais inteligível o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, bem como o entrelaçamento, inseparável do primeiro, da natureza e da dominação da natureza. A crítica aí feita ao esclarecimento deve preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega. Em linhas gerais, o primeiro estudo pode ser reduzido em sua parte crítica a duas teses: o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 15).

Na visão destes autores, a confiança de Bacon no progresso técnico, como baluarte da modernidade e mola propulsora do progresso da humanidade, é posta em crise frente à instrumentalização da razão que passa a ter voz de comando sobre a natureza. Esse processo se dá em prejuízo do saber. O saber serve para os fins próprios da economia burguesa, revelando-se presa da razão técnica, a qual nessas novas condições tornou-se a essência desse saber.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a ciência abandonou todos os princípios que firmavam a tradição do pensamento, realizando uma reorientação do saber e dos objetivos da filosofia, centrando-se na verdade dos universais como superstição. Nesse sentido, a razão eficiente que a tudo domina exclui qualquer elemento de parâmetro, a não ser a calculabilidade e a utilidade.

A técnica é o mecanismo que personifica essa luta e garante a conquista sobre a natureza. Assim, a concepção de esclarecimento pode ser interpretada como uma modernidade ampliada, em que o processo civilizatório da sociedade transforma os meios em fins.

Segundo Horkheimer (2000), enquanto o conhecimento técnico amplia o horizonte da sua atividade, a autonomia do homem e a sua capacidade de se contrapor com vigor ao crescente mecanismo de manipulação das massas sofreram uma redução. O aperfeiçoamento dos recursos técnicos de informação vem acompanhado de um processo de desumanização. Dessa forma, o progresso

¹⁵ “Bacon (1561-1626) acreditava que o avanço dos conhecimentos e das técnicas, as mudanças sociais e políticas e o desenvolvimento das ciências e da Filosofia propiciariam uma grande reforma do conhecimento humano, que seria também uma grande reforma na vida humana. Tanto assim que, ao lado de suas obras filosóficas, escreveu uma obra filosófica-política, a *Nova Atlântida*, na qual descreve e narra uma sociedade ideal e perfeita, nascida do conhecimento verdadeiro e do desenvolvimento das técnicas” (CHAUÍ, 1997, p. 116).

ameaça aniquilar o que se supõe ser o seu próprio objetivo que seria a ideia de homem.

Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja a do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo (HORKHEIMER, 2000, p. 13).

A dominação da natureza levou o homem a transformar a sua razão em uma razão cativa. “O absurdo dessa situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na mesma medida em que os subtrai ao poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 49). Segundo os autores, dessa maneira o progresso é considerado apenas pelo viés da técnica.

Conforme já apontamos anteriormente, talvez mais que isso, esses frankfurtianos tentam entender por que o projeto de racionalidade iluminista que buscava levar à criação de uma sociedade livre e justa teve como efeito na verdade um sistema social que impediu qualquer possibilidade emancipatória.

Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele é não somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também, enquanto tomada de consciência do próprio pensamento que, sob a forma de ciência, permanece preso à evolução cega da economia, um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 50).

O processo de coisificação do homem, mediado pela racionalidade instrumental e pela técnica, torna as pessoas semelhantes às máquinas. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), estes padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores e são aceitos sem resistência. “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. 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. 114).

Fica explícita a relação fetichizada¹⁶ do indivíduo com a técnica, transformando as pessoas para o apelo às máquinas, aos instrumentos, para o culto à eficiência que, ao privilegiar o meio, desconhece os fins. Aparece aqui a imagem do indivíduo ajustado, manipulável, transformado em mero objeto e sujeito à dominação.

Adorno (1995e), por meio do Texto “Educação contra a Barbárie”, expõe que a ideologia que ostenta, por um lado, a esperança da participação democrática e da livre conquista do espaço social, por outro lado, através dos seus mecanismos de competição, de controle e de dominação, abala tal possibilidade dos sujeitos, instalando, de forma regressiva, um processo anticivilizatório, portanto, de barbarização. A barbárie vem transformando as forças sociais, no mundo do trabalho e no mundo da cultura, contribuindo objetivamente para a negação da singularidade do indivíduo. A forma como a ameaçadora barbárie se alastra atualmente, em nome de poderes estabelecidos, leva à prática de atos que anunciam, conforme sua própria configuração, deformidade, impulso destrutivo e essência mutilada à maioria das pessoas. Na concepção adorniana, a barbárie é explicada como algo inerente ao processo civilizatório.

Adorno (1995), com relação aos comportamentos cotidianos, evidencia que a perda da cultura formativa tornou os homens rudes e rancorosos demais. Uma das observações feitas por Adorno (1995) é sobre aqueles elementos que os homens tiveram que negar, de forma violenta, para se tornarem seres supostamente “civilizados”. Desse modo, o ser cortês, o ser delicado já não faz mais sentido numa sociedade marcada pela barbárie. A essa nova sensibilidade, gestada pelo avanço da técnica não corresponde mais a experiência, mas à vivência do choque. Segundo Adorno (1995), expõe que a ausência de uma cultura formativa seria o elemento responsável pela pseudoformação e pela geração da barbárie. Dito de outro modo, a falta de formação impede o esclarecimento individual, inibe aquilo que ele chama de autorreflexão crítica.

¹⁶ “A ilusão do fetichismo brota da fusão da característica social com as suas configurações materiais, o valor parece inerente às mercadorias, natural a elas como coisas” (BOTTOMORE, 2012, p. 221).

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto [...] Com a barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, 1995c, p. 116-117).

Para Scarel (2016b), é por isso que a Teoria Crítica da Sociedade se detém diante desse processo de esgotamento civilizatório. Tal inquietação não é sem motivo, ela advém, justamente, da recaída do homem nesse processo de extremismo. Essa inclinação é extremamente paradoxal, uma vez que ela confronta na raiz todas as conquistas humanas em relação ao que se compreende por civilização, impondo, por conseguinte, a necessidade de se ter de refletir sobre tais incoerências. É necessário tentar entender, historicamente, os conceitos de civilização, cultura e sociedade¹⁷, sob a perspectiva da Teoria Crítica, e, concomitantemente, relacioná-los com o trabalho tendo-se em vista emancipação humana.

Segundo Scarel (2016b, p. 34), a educação teria uma tarefa crucial para romper com a cultura da barbarização. A educação deve prover os sujeitos da capacidade de decisão pela autorreflexão crítica por meio do desenvolvimento de um trabalho educativo de tendência emancipatória, “mediante o investimento na formação ampla, ultrapassando, portanto, a mera formação técnico-científica que é relevante, porém não é suficiente”.

2.4 A Indústria Cultural na Sociedade Contemporânea

O termo “Indústria Cultural” foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer a fim de designarem a situação da arte na sociedade capitalista industrial. Estes membros da Escola de Frankfurt empregaram o termo pela primeira vez no ensaio *Dialética do Esclarecimento: fragmentos*

¹⁷ “Adorno e Horkheimer apresenta o conceito de “sociedade” como uma “[...] espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade define mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns. A sociologia seria, pois, antes de mais, a ciência das funções societárias, de sua unidade e de sua regularidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 25-26).

filosóficos (1985). Para estes autores, a arte passou a ser produzida com a finalidade do lucro. Scarel (2016a, p. 70), ao interpretar Adorno e Horkheimer (1985), afirma que se trata de uma “[...] orquestração ‘sistemática e programada’ de produção e venda de ‘bens culturais’ com vistas à maximização do lucro, à comercialização em grande escala, conseqüentemente, transformando os bens culturais em bens de consumo”.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o declínio da religião no mundo ocidental, decorrente do avanço dos processos de racionalização e secularização, não causou um caos cultural pela falta de unidade de referência coletiva, pois, o cinema, o rádio e as revistas se constituíram num substituto para ela. Com o avanço da produção capitalista, o núcleo de discussão acerca da indústria cultural se volta para o seu caráter fetichista da realidade e coisificador do homem.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de forma avassaladora, cada manifestação da Indústria Cultural reproduz nas pessoas tais como os modelos industriais em seu todo. “A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam com uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Para estes frankfurtianos, o novo não é a atitude comercial da obra de arte, mas o fato de hoje serem, de fato, indústrias como tais, renegando a própria ideia de arte. A partir da lógica concebida por essa indústria, os bens culturais vão, gradativamente, perdendo a sua força enquanto valores de uso. Conforme Marx (1988):

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. O corpo da mercadoria mesmo, como o ferro, trigo, diamante etc., é, portanto, um valor de uso ou bem. Esse seu caráter não depende de se apropriação de suas propriedades úteis custa ao homem muito ou pouco trabalho [...] O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual, valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo (MARX apud SCAREL, 2016a, p. 70).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural, que tem como guia a racionalidade técnica, prepara os indivíduos para um esquematismo que é oferecido por esta indústria. São esquemas prontos que podem ser empregados indiscriminadamente só tendo como única condição a aplicação ao fim a que se destinam.

A Indústria Cultural é resultado da expansão da lógica do capitalismo sobre a cultura. Não somente esse avanço acontece no domínio cultural, mas, cada vez mais, nas esferas das relações humanas e do conhecimento. No capitalismo tardio, conforme Adorno (1986), muitas atividades industriais são produzidas para o mercado e para a maximização do lucro. O homem, na lógica da Indústria Cultural, não passa de mero instrumento de trabalho e de consumo, ou seja, de objeto. Nada foge à voracidade da Indústria Cultural.

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 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 enfrentá-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 destinada 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. 128).

A intenção da Indústria Cultural é obscurecer a percepção do indivíduo, principalmente, daqueles que são formadores de opinião. Ela é a própria ideologia. Os valores passam a ser regidos por ela. Adorno e Horkheimer (1985) exemplificam este fato por intermédio do episódio das sereias da epopeia homérica:

O que ele escuta não tem consequências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não de sua beleza – e o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social. Os laços com que irrevogavelmente se atou à práxis mantém ao mesmo tempo as Sereias afastadas da práxis: sua sedução transforma-se, neutralizada num mero objeto da contemplação, em arte. Amarrado, Ulisses assiste a um concerto, a escutar imóvel como os futuros frequentadores de concertos, e seu brado de libertação cheio de entusiasmo já ecoa como um aplauso. Assim a fruição artística e o trabalho manual já se separam na despedida do mundo pré-histórico. A epopeia já contém a teoria correta. O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

Para Adorno (1995), quaisquer movimentos contrários à perspectiva formativa e humanizadora constitui-se inclinação para a opressão e à comunhão com o estado de barbárie social. Para Adorno (1985), a Indústria Cultural criou uma barbárie estilizada dissolvendo a tradicional oposição entre “alta cultura” e “cultura popular”.

A arte leve acompanhou a arte autônoma como uma sombra. Ela é a má consciência social da arte séria. O que esta – em virtude de seus pressupostos sociais – perdeu em termos de verdade confere àquela a aparência de um direito objetivo. Essa divisão é ela própria a verdade: ela exprime pelo menos a negatividade da cultura formada pela adição das duas esferas. A pior maneira de reconciliar essa antítese é absorver a arte leve na arte séria ou vice-versa. Mas é isto que tenta a indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

A anulação do privilégio educacional através do mecanismo de vendas de produtos culturais não abre para as massas as esferas das quais foram anteriormente excluídas, mas, dadas as condições sociais existentes, contribui diretamente para a decadência da educação e para o progresso da inexpressividade bárbara. Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura de massa não é cultura, pois não é produzida pelas massas, o que rege essa cultura é a lei da novidade, mas de modo a não perturbar hábitos e expectativas, a ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de espectadores ou leitores. Ela evita a complexidade, oferecendo produtos à interpretação literal.

O novo não é o caráter mercantil da obra de arte, mas o fato de que, hoje, ele se declara deliberadamente como tal, e é o fato de que a arte renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 147).

Segundo Matos (1993), Adorno critica a Indústria Cultural por não ser democrática. A mídia transmite uma cultura “agramatical e desortográfica”, de tal forma que a educação retorna à condição do segredo, conhecimento de uma elite: “A luta contra a cultura de massa só pode ser levada adiante se mostrada a conexão entre a cultura massificada e a persistência da injustiça social” (MATOS, 1993, p. 70).

Dentre os veículos midiáticos encontra-se a televisão. É por isso que os frankfurtianos afirmam que a televisão concorre para a ausência de pensamento autônomo. Nos noticiários, a voz do apresentador funciona como um superego¹⁸ sonoro que faz com que o sujeito decida antes da reflexão. Nas entrevistas, o tempo da palavra cedida só é permitido a fim de que o entrevistado diga o que é induzido a

¹⁸ Segundo a teoria freudiana, o superego consiste na instância moral. Para a Psicanálise, “[...] o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 497).

dizer. Adorno e Horkheimer (1985) observam que o rádio e o cinema também fazem parte dessa ideologia do “negócio”.

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 indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 114).

A Indústria cultural através de suas atividades de rádio e programas de televisão transmitem discursos que naturalizam a ideia do trabalho docente como vocação, sacerdócio, doação e sacrifício, cuja missão seria salvamento das crianças. As produções que muitas das vezes retratam o papel do professor não levam em consideração as complexidades do trabalho docente e sua contextualização histórica, cultural, organizacional e institucional.

Daí a necessidade de se questionar a tecnologia. Por exemplo, para os frankfurtianos, o *modus operandi* da televisão é uma das formas da destituição e do ataque aos direitos humanos, pois confronta a autonomia do pensamento e gera na mente preconceitos, adestrando as consciências de maneira enganosa.

Outro aspecto criticado pelos frankfurtianos é a exploração da natureza, visando ao aumento da produtividade e do lucro. A industrialização intensiva já não é mais a expressão por excelência do progresso. Dessa forma, o trabalho é concebido como a exploração da natureza. Para Adorno e Horkheimer (1985), a arte é o antídoto contra a barbárie. Os meios de comunicação de massa são o oposto da obra de pensamento que é a obra cultural. Esta última leva a pensar, a ver e a refletir, ao contrário das imagens publicitárias, televisivas e outras, que, em seu acúmulo acrítico, impede o sujeito de criar. Tudo vira entretenimento. Em um mundo anti-intelectual, antiteórico e inimigo do pensamento autônomo, a razão ocupa lugar central. Cultura é pensamento e reflexão. O direito à cultura e aos bens culturais, bem como a compreensão desses bens, é o ponto de partida para a transformação das consciências.

A dominação derivada da razão instrumental tem na instrumentalização da cultura uma grande aliada, pelo fato de a produção cultural se voltar para o lucro, por meio da venda de seus produtos. A produção dos bens culturais se transforma na grande indústria do lucro. Com efeito, esse processo de instrumentalização da razão vai impregnar a arte e a cultura tornando-as instrumentalizadas. A cultura

industrializada, etiquetada, embalada para ser comercializada ideologicamente atua em prol da instrumentalização da razão. A “Indústria Cultural” patrocina a cultura produzida em série para o mercado consumidor. Assim, se evidencia a relação entre a Indústria Cultural e a razão instrumental com a experiência de exploração e dominação na sociedade burguesa.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a Indústria Cultural é uma das dimensões ou atividade da razão instrumental, pois garante a difusão e expansão dos interesses próprios dos interessados na expansão dos processos de produção.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural seduz as massas servindo ao sistema de exploração, não deixando espaço da vida nenhum livre do seu domínio. A indústria cultural torna-se ideologia da dominação, sendo o caminho que a civilização seguiu, recaindo na mitologia e realizando o destino da razão que regressa ao mito.

A “falsa identidade”, por meio da Indústria Cultural, possibilita a dominação para além do mundo do trabalho, imposta de forma totalitária em todos os aspectos da vida do ser humano. Pois, a Indústria Cultural põe em execução a interiorização da dominação pelo capital, criando subjetividades homogeneizadas e acríticas.

As malhas do tecido social vão sendo atacadas cada vez mais de acordo com o modelo do ato de troca. Permite à consciência individual cada vez menos espaços de manobra, passa a performá-la de modo cada vez mais radical, como que cortando, *a priori* a possibilidade da diferença, que passa a reduzir à mera nuance dentro da homogeneidade da oferta (ADORNO, 1986b. p. 78).

É por isso que os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) distinguem a Indústria Cultural da expressão cultura de massa, pois esta última conduz à interpretação de que a cultura deriva das próprias massas. A Indústria Cultural não pode ser compreendida como cultura. Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura é algo complexo e defini-la seria submeter e reduzi-la às leis que não a pertencem, pois a sua essência é seu caráter espontâneo e autônomo.

A cultura teria a função de possibilitar a participação do indivíduo no coletivo, e, ao mesmo tempo, dar elementos para uma oposição crítica aos processos de autonomia humana. A Indústria Cultural eliminou justamente essa distância e obrigou a assimilação total dos indivíduos à sociedade. Nesse sentido: “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” (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p. 113-114). Retomando uma explicação acerca da cultura por Adorno, Jay expõe a seguinte ideia:

Para Adorno, tratar da “[...] cultura significa ser confrontado de imediato pela tensão entre seus sentidos antropológico e elitista. No tocante ao primeiro sentido, que na Alemanha pode ser acompanhado pelo menos desde Herder, cultura significa todo um modo de vida: práticas, rituais, instituições e artefatos materiais, assim como textos, ideias e imagens. No que se refere ao segundo sentido, desenvolvido na Alemanha como suplementos de uma interiorização pessoal que contrastava com a superficialidade dos costumes cortesões, a cultura é identificada à arte, à filosofia, à literatura, à educação formal, ao teatro etc., aos chamados ‘propósitos humanizadores’ dos homens cultivados. Como substituta da religião, cuja importância vinha sofrendo uma acentuada redução, a cultura no sentido elitista surgiu no século XIX com repositório das realizações mais nobres e dos valores mais elevados do homem, sempre em tensão, seja com a cultura ‘popular’ ou ‘folclórica’, seja com as realizações mais materiais da ‘civilização’ [...] Na base do seu interesse pelo conceito mais amplo de cultura estava sua insistência no inevitável entrelaçamento entre a realidade material e a realidade ideal ou espiritual” (JAY, 1988, p. 102-103).

Cultura é um termo dialético para a Escola de Frankfurt, que reúne as produções espirituais bem como as materiais da sociedade. O conceito de cultura foi analisada por Adorno e Horkheimer (1978), os quais constataram que com o advento da modernidade¹⁹ e da Revolução Industrial (1760-1840), juntamente com a racionalidade do pensamento ocidental os termos cultura e civilização passaram a ter sentidos distintos.

Para Adorno e Horkheimer (1978), há uma separação polêmica de cultura e civilização, assim utilizam o conceito de “cultura” criado por Freud que se opõe à divisão de significados entre cultura e civilização. Para Freud, citado por Adorno e Horkheimer (1978):

A cultura humana – entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização - mostra claramente dois aspectos a quem a observa: Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna

¹⁹ “O Iluminismo do século XVIII não apenas interpôs ‘medieval’ entre ‘antigo’ e moderno como fez a identificação crucial do moderno com o aqui e agora. Daí em diante a sociedade moderna era a “nossa” sociedade, o tipo de sociedade em que vivíamos, fosse no século XVIII ou no século XX. A sociedade ocidental, como fortemente contrastante com a sociedade anteriores ou outras sociedades – as duas coisas passaram a parecer sinônimas -, tornou-se o emblema da modernidade” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 473).

possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 97).

Adorno e Horkheimer (1978 p. 97), assim como Freud, compreendem que cultura e civilização têm uma relação dialética, mas “o que não se pode desconhecer é que as duas coisas que o espírito iluminista, desde Kant até Freud, quis ver estreitamente ligadas, vêm agora, de fato, se separando. Não está certo invocar a cultura contra a civilização”.

Adorno e Horkheimer (1978) afirmam que com as transformações trazidas pelo capitalismo avançado, o valor de uso²⁰ da cultura se transformou em valor de troca. A cultura foi mergulhada em um aspecto instrumental. A produção de bens padronizados produzidos pela concentração do capital nas mãos de alguns reflete diretamente nos bens culturais. Assim, o fetichismo inerente ao valor de troca das mercadorias não se limita mais à produção atingindo o indivíduo em sua subjetividade. A cultura tornou-se uma mercadoria que passa a se relacionar com o consumidor pelo seu valor de troca, a consequência para o mundo é tornar o indivíduo reificado e sua consciência coisificada.

Nesse contexto, o homem não é senhor dos bens que produz, pois os instrumentos, instituições e bens produzidos não têm o objetivo de melhorar a vida humana. Os produtos produzidos pela civilização mostram-se com um poder superior aos homens subordinando-os. Para Adorno e Horkheimer (1978, p. 98,) ficou difícil separar o progresso técnico da prostração e idiotia. Para estes autores, os indivíduos passam a ser marginalizados do processo de produção de bens. “A técnica é dona não só do corpo como do espírito dos homens e há uma cortina de mistificação tecnologia, tal como existe uma “cortina monetária”, de que a teoria

²⁰ “Como a mercadoria é um produto que é trocado, aparece como unidade de dois aspectos diferentes: sua utilidade para o usuário, que é o que lhe permite ser objeto de uma troca; e seu poder de obter certas quantidades de outras mercadorias nessa troca. Ao primeiro aspecto, os economistas políticos clássicos chamavam *valor de uso*; ao segundo *valor de troca*. Marx ressaltou o fato de que, embora o valor de uso seja uma condição necessária para que um produto seja trocado e portando tenha um valor de troca (ninguém trocará um produto útil por um produto que não tem utilidade para ninguém), esse valor de uso da mercadoria não tem qualquer relação quantitativa sistemática com o seu valor de troca, que é um reflexo das condições da produção da mercadoria. E argumentou que o objeto de estudo adequado da economia política são as leis que governam a produção e o movimento do valor de troca, ou, de maneira mais rigorosa, as leis que governam o valor, a propriedade inerente das mercadorias que surge como valor de troca” (BOTTOMORE, 2012, p. 592-593).

econômica nos fala”. Se a tecnologia desenvolvida subjuga o homem, a cultura só pode existir como Indústria Cultural.

A autonomização do sistema diante de tudo, também dos que mandam, alcançou um valor-limite. Ela se tornou aquela fatalidade que encontra a sua expressão – para usar a fórmula de Freud – no medo onipresente e livremente flutuante; livremente flutuante por que não consegue mais se fixar em nada que seja vivo: nem em pessoas e nem em classes. Mas, no final das contas, a única coisa que se autonomizou foram as relações entre os homens, soterradas sob as relações de produção. Por isso é que a todopoderosa ordem das coisas continua a ser, ao mesmo tempo, a sua própria ideologia, virtualmente impotente. Por mais insuperável que seja o feitiço, é apenas feitiço (ADORNO, 1986a, p. 74-75).

Retomando o raciocínio anterior, salientamos que a racionalidade técnica invadiu todos os espaços da vida humana e principalmente a produção de bens culturais. Alicerçada na reprodutibilidade mecânica dos bens culturais, que deveria impulsionar a autonomia, a singularidade e a individuação do indivíduo, a técnica passou a gerar a normalização e a padronização. Através de todo um aparato técnico construído pela ciência os bens culturais são propagados pelo cinema, pelo rádio, pela revista e pela televisão. A associação da tecnologia com a cultura destruiu o seu caráter revolucionário, uma vez que inculcou uma assimilação acrítica como único objetivo da “cultura”.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo²¹ havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Em sua face puramente instrumental a ciência renunciou aos elementos verdadeiramente humanos em prol da racionalização. Dessa forma, é propagada a lógica da falta de reflexão, da repetição, o que vale é o cumprimento da ordem estabelecida pela Indústria Cultural. Dessa forma os professores vivenciando esse contexto perdem a capacidade de refletir e de tomar decisões que podem acarretar no adoecimento.

²¹ Segundo Freud (2012b, p.124): “O animismo é um sistema de pensamento, ele não só explica um fenômeno particular, mas permite compreender o mundo como unidade, a partir de um ponto. No decurso do tempo, a humanidade produziu três grandes visões de mundo, se demos créditos às autoridades: a animista (mitológica), a religiosa e a científica”.

Adorno (1995) considera que a cultura da sociedade capitalista impõe um mecanismo de constituição da heteronomia, pois submete o sujeito à vontade de terceiros, fundindo o indivíduo no coletivo, levando-o a perder, assim, sua individualidade. O sujeito perde a capacidade de pensar e agir por contra própria e, instala-se nele o mal-estar e o adoecimento. Para Adorno (1995), a educação deve ser uma forma de resistência à Indústria Cultural na medida em que favorece para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da coletividade. Na sua concepção, esse processo de desalienação poderia explicar uma situação tão grave como a barbárie na sociedade.

Retomando o raciocínio anterior, segundo Adorno e Horkheimer (1985), os produtos criados pela Indústria Cultural para serem consumidos são hierarquizados conforme o padrão de consumo. Os indivíduos devem consumir os produtos dedicados ao seu grupo, nível ao qual está enquadrado, para não entrar em contato com o diferente. É uma estratégia de uniformizar os indivíduos escondendo a igualdade dos produtos consumidos para que o homem acredite que o que consome é diferente do que é consumido pelo outro. Para Adorno e Horkheimer (1985), há um esquematismo cujos procedimentos mostram que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. Esse esquematismo tem a função de manter o indivíduo com a falsa sensação de ter direito de liberdade de escolha, mesmo que os objetos produzidos sejam idênticos entre si. Para que os indivíduos possam consumir os produtos é preciso que as necessidades sejam idênticas e equalizadas. A Indústria Cultural cria o processo de geração de necessidades e também o processo de retroatividade dessas.

Adorno e Horkheimer (1985) observam que a produção de necessidades é fundamental para reprodução do capitalismo. Segundo estes frankfurtianos, os padrões teriam resultados originariamente das necessidades dos consumidores e assim são aceitos sem resistência.

De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. 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. A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A Indústria Cultural é a própria ideologia, pelo fato de apresentar uma falsa realidade que é internalizada pelos indivíduos que a reproduz. Para Adorno e Horkheimer (1978), a ideologia não corresponde a um conjunto de ideais utilizadas como dominação por uma classe para encobrir certa realidade, ela é uma falsa experiência do real. Segundo os autores:

A ideologia contemporânea é o estado de conscientização 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, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder, que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 193).

A ideologia bloqueia a reflexão, impossibilitando que o ser humano consiga analisar as contradições sociais. O poder da Indústria Cultural está na ideologia que transmite, atuando na consciência e, também, no inconsciente, imprimindo, assim, necessidades idênticas e homogêneas aos indivíduos.

A ideologia apresenta-se como espírito objetivo nas instituições sociais, na ciência, na arte, na política, na técnica e principalmente na subjetividade. O indivíduo é formado pela ideologia como o homem-mercadoria que exhibe suas glórias e conquistas mercadológicas. O indivíduo é pura exterioridade e superficialidade, assim, a aparência é dissimulada e glamourizada, escondendo toda sua subjetividade já destruída.

A indústria cultural atua nos seres humanos por meio da pseudoformação que não significa propriamente uma deformação, mas uma falsa formação. Os indivíduos recebem os bens culturais como mercadorias que não passam de pseudocultura e acreditam que estão recebendo cultura. Os indivíduos são encaminhados a uma massificação e idiotização, pois os conteúdos apresentados são sempre os mesmos. Dessa forma, a falta de imaginação e anulação da criatividade tornam-se dominantes. “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

A realidade apresentada pela Indústria Cultural mediada pela racionalidade técnica e instrumental provoca alterações e distorções na estrutura psíquica do ser humano, no que diz respeito aos seus processos de consciência, deixando o homem à mercê de manipulações identificadoras e de seus impulsos inconscientes. A identificação é um mecanismo considerável para o processo de socialização do

indivíduo, ele orienta o modo como o homem pode comportar-se e expressar seus desejos, é a garantia da sua especificidade com “um-indivíduo” que se diferencia em relação com ao outro em sua singularidade.

Para Freud (2011), a identificação²² é a mais antiga expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela é um processo psíquico responsável pela formação da personalidade do indivíduo, possibilitando a este assimilar características totais ou parciais de outra pessoa. Através de uma série de identificações o homem constrói a sua identidade e sua singularidade.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a identificação e o *status quo* eram obtidos por meio do controle sob impulso do id sobre o ego e superego, mas, com a Indústria Cultural, a assimilação do indivíduo é obtida de forma mais direta.

Não é mais possível dar uma solução ao conflito pulsional em que forma a consciência moral. Em vez da interiorização do imperativo social - que não apenas lhe confere um caráter mais obrigatório e ao mesmo tempo mais aberto, mas também emancipa da sociedade e até mesmo faz com que se volte contra a sociedade – tem lugar uma identificação pronta e imediata com as escalas de valores estereotipadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 185).

Adorno e Horkheimer (1985) sustentam que a Indústria Cultural atua no indivíduo por falsas identificações. Para Freud (2011), falta para o indivíduo as alternativas sublimatórias para a singularidade, para a instauração de processos de construção de diferenciação entre os indivíduos.

As falsas identificações são enfrentadas através da liberdade de pensar e refletir que o ser humano detém nas relações sociais com os demais e com características e valores em concordância com a sua verdade existencial. As verdadeiras identificações, a individualização necessariamente, não precisam ser processos dolorosos, mas conflitivos e reparatórios. Com a falsa identificação não acontece um exame consciente e o indivíduo nega a sua subjetividade ao imitar e repetir o objeto. Assim, ele apenas assimila valores estereotipados, ou seja, acontece uma perversão do processo identificatório. Na construção do processo de identificação verdadeiro existe a possibilidade de constituição da autonomia, ato que

²² De acordo com Freud “[...] primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto; segundo, por via regressiva ela se torna o substituto para uma ligação objetual libidínica, como que através da introjeção do objeto no Eu; terceiro, ela pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto dos instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação” (FREUD, 2011, p. 64-65).

leva à crítica social proporcionando a emancipação. Com a Indústria Cultural, os indivíduos identificam-se mimeticamente com o sistema social, segundo apontam Adorno e Horkheimer (1985). É dessa forma que a Indústria Cultural transforma o indivíduo no ser do desamparo, freudianamente expressando.

Para Freud (2011), o ser humano é o ser do desamparo que precisa do outro para se desenvolver. É precisamente com essa necessidade que se encontra a lacuna para a subordinação e submissão desse ser humano aos princípios econômico-sociais. A consequência é a redução da criatividade, da reflexão e toda possibilidade de transformação e criação que o ser humano vincula à reprodutibilidade mecânica da vida.

As necessidades geradas e estimuladas pela Indústria Cultural jamais encontram o objeto de satisfação, de fato, ela justamente age para que o indivíduo continue insatisfeito. Dessa forma, ele é enlaçado em um jogo em que as falsas necessidades são propagadas como ideias, e, na falta, o ser humano desenvolve traços peculiares masoquistas.

Segundo Freud (2011), a cultura inevitavelmente gera mal-estar, uma vez que obriga os indivíduos a sacrifícios. A vida em sociedade impõe ao ser humano abrir mão da satisfação continuada dos impulsos libidinais agressivos. No entanto, as frustrações colocadas pela Indústria Cultural não encoraja o indivíduo ao desenvolvimento interno, mas o encaminha para o aumento do consumismo devorador. Para Adorno e Horkheimer (1985), as artes revelam um caminho apenas de consolo ou compensação. As massas são desmoralizadas por uma vida coagida pelo sistema, cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e sempre deixando transparecer a fúria e a rebeldia latentes.

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar uma vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 143).

A sublimação, segundo Freud (1997), nesse contexto do aumento do consumismo insaciável vira justificação, não conduzindo ao aperfeiçoamento dos indivíduos através do trabalho, porém conduz a uma adaptação substitutiva a essa realidade hostil e a uma relação de desconfiança entre os homens. A verdadeira sublimação parece não encontrar caminhos para a repressão dos impulsos, pelo fato

de a Indústria Cultural não oportunizar elementos necessários a ela. Ao contrário a Indústria Cultural utiliza da repressão para novamente submeter o indivíduo aos seus ditames, levando à aceitação de ideologias totalizadoras que negam a individualidade do ser humano.

Freud (1997) afirma que através da cultura e principalmente da obra de arte é possível levar a pulsão à simbolização ocorrendo a sublimação. A pulsão nesse processo é direcionada para um objeto não sexual, oportunizando a construção de fantasias que não negam a realidade. Todavia, a Indústria Cultural impossibilita que se desenvolva a sublimação, dessa forma:

A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto de desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito de renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131).

A Indústria Cultural estimula o prazer sexual, aprisiona a imagem transmitida oferecendo e propagando a mercadoria como promessa interrompida de satisfação. As pulsões não sublimadas levam o indivíduo a uma repetição compulsiva de seu sofrimento e dor. Para a Indústria Cultural o indivíduo tem que aceitar seu declínio e gozar do seu próprio sofrimento, é o prazer na dor. Para Adorno e Horkheimer (1995):

A indústria cultural coloca a renúncia jovial no lugar da dor, que está presente na embriaguês como na ascese. A lei suprema é que eles não devem a nenhum preço atingir seu alvo, e é exatamente com isso que eles devem, rindo, se satisfazer. Cada espetáculo da indústria cultural vem mais uma vez aplicar e demonstrar de maneira inequívoca a renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas. Oferecer-lhes algo e ao mesmo tempo privá-las disso e a mesma coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132).

Sob o domínio da destruição mútua, a singularidade é anulada e a diferença negada. O resultado desse processo, que tem como suporte subjetivo o sadomasoquismo, é o direcionamento para destrutividade, negando a identidade do outro. Os indivíduos massificados, padronizados e introduzidos num coletivo de subjetividades homogêneas tratam o outro como coisa. A consequência dessa destrutividade direcionada para uma coisa consiste em retirar do humano a humanidade.

Para Adorno (1995), quaisquer movimentos contrários a uma perspectiva formativa e humanizadora constitui-se inclinação para a opressão e à comunhão com o estado de barbárie social. Segundo Adorno e Horkheimer (1978), a sociedade que promoveu o desenvolvimento do indivíduo, ela própria agora está afastando de si o ser humano.

A cultura da crítica defendida pelos autores só poderá ser construída quando o homem assumir a condição de construtor da cultura e perceber que os bens culturais produzidos por eles são “coisa sua”. É dessa forma que as atuais condições de existência poderão ser transformadas de forma criativa e humanizada.

CAPÍTULO 3

O MAL-ESTAR DOCENTE: UMA LEITURA FRANKFURTIANA

Neste capítulo da dissertação, exploramos os escritos filosóficos realizados por Benjamin (1994a) e Adorno (2001) acerca do empobrecimento da experiência na atualidade, com o propósito de entendermos como o mal-estar docente pode originar-se dos limites que são impostos aos professores levando-os a terem dificuldade de ressignificarem, no sentido crítico, as suas vidas laborais nas instituições escolares e fora dela.

No capítulo anterior discutimos sobre a sociedade do espetáculo¹, na qual o indivíduo se ajusta às características, às propriedades e às funções da racionalidade instrumental condenada pelo pensamento reificado, pela pseudoformação, negando a possibilidade do estabelecimento da experiência com a cultura segundo as premissas de Adorno (1995). Não são mais os bens materiais que se ajustam às necessidades humanas, mas, ao contrário, as necessidades humanas que são ajustáveis aos novos bens produzidos. Assim, a experiência humana é modificada através da apropriação do inconsciente pela totalidade social que, a partir do domínio das bases materiais de produção, conforme Marx (1988), encontra caminhos para administrar as subjetividades dos indivíduos.

3.1 O Declínio da Experiência

A validade dos conceitos benjaminianos, assim como os adornianos, confirma na atualidade a intensificação do empobrecimento da experiência no campo educacional, mantendo relação com as discussões sobre o mal-estar docente que os professores têm vivenciado. O professor é impossibilitado de ressignificar os acontecimentos que os impacta na sua própria instituição, assim detectamos um mal-estar crescente que o impede de pensar através da crítica e dos processos de formação cultural os problemas que os aflige. Em grande medida, os docentes conformam com a ideologia do consumismo e se sucumbem, também, à cultura do entretenimento que é perpetuada através da pseudoformação cultural.

¹ Este termo foi tomado como empréstimo de Guy Debord (2000), a partir de sua obra sobre o mesmo título.

De acordo com as discussões anteriores, percebemos que o contexto contemporâneo vem sendo marcado por um procedimento instrumental, pela fragmentação do conhecimento, pelo obscurecimento da capacidade de elaboração no campo pedagógico, pela negação do pensamento e pela identificação com a realidade posta, fazendo com que, gradativamente, o mal-estar instale nessa realidade.

Reexaminar esse lugar presume penetrar nas bases políticas em que está assentada a escola contemporânea e interrogar o ideal de escola pronta, acabada, para deixar um caminho para o inusitado, ao estranho, ao contraditório. Além disso, é necessário que o docente assuma a sua condição de sujeito pensante e sustente seu lugar e posição no cenário educativo atual, considerando que o mal-estar vivenciado por ele é um confronto a sua subjetividade, podendo (re) significá-lo, através não somente da crítica, mas, sobretudo, da resistência àquilo que vivencia na escola e fora dela.

Para Chauí (1997), com a inauguração da modernidade, experiência significa demonstração, prova e modelo. Essa concepção é compatível com o processo de experimentação enquanto método científico que se fundamenta em observar um fenômeno natural, fazendo uso de instrumentos que permitem ampliar o conhecimento que se capta das manifestações ou leis que regem um fenômeno, tendo como modelo o cálculo matemático e a perspectiva do objeto como se este funcionasse mecanicamente como um relógio, segundo a perspectiva cartesiana.

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. A causa foi apenas o último conceito filosófico que serviu de padrão para a crítica científica, porque ela era, por assim dizer, dentre todas as ideias antigas, o único conceito que ela ainda se apresentava, derradeira secularização do princípio criador (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Na obra “Mínima Moralía” (2001), Adorno afirma que as condições objetivas surgidas no atual processo civilizatório produzem uma “nova subjetividade”, esta relega a experiência a um segundo plano na formação do homem moderno. A experiência torna-se importante para pensarmos como a instrumentalização da formação resultou na anulação do indivíduo e no empobrecimento do pensamento e da linguagem. Isso talvez explique o contexto que redundou no mal-estar docente. Conforme Adorno (1995):

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181-182).

Adorno (2001) preveniu sobre a tendência moderna ao predomínio das vivências ao invés de experiências. No lugar da experiência, o que ocorre é uma experiência substitutiva que precariamente conduz ao seguinte:

Na era da sua decadência, a experiência que o indivíduo tem de si mesmo e do que lhe acontece contribui, mas uma vez, para um conhecimento que simplesmente lhe estava oculto, na altura em que, como categoria dominante, se exibia de um positivo e sem fissuras. Frente à unanimidade totalitária, que proclama como fito a eliminação da diferença, é possível que até algo da força social libertadora se tenha concentrado na esfera do individual. Nela se demora a teoria crítica, mas não com má consciência (ADORNO, 2001, p. 10).

De acordo com Adorno (2001), processos de construção de sentidos e gestos produzidos pelo ritmo da produção industrial, pelo avanço da técnica e pela dificuldade da vida nas grandes cidades europeias no início do século passado resultaram na estruturação de outra forma de compreensão do mundo, de uma nova sensibilidade conformada aos desafios e ritmos cada vez mais velozes da vida urbana. Concebida em grande medida pelo desenvolvimento tecnológico, essa nova forma de perceber o mundo não corresponderia mais à experiência (*Erfahrung*), mais sim à vivência do choque.

A partir da década de 1990, ocorre um aumento na exigência e na responsabilidade relativa ao trabalho docente, devido ao domínio do capitalismo, sendo que a educação e sua gestão passam a ser voltadas para eficiência, eficácia e produtividade. Nesse contexto, desconsidera-se a construção do conhecimento, a complexidade humana e a forma dinâmica e complexa do processo de ensino aprendizagem. A educação passa a ser considerada sob a ótica da transmissão de conhecimentos para a formação de mão de obra. Além do mais, os múltiplos papéis exercidos pelos docentes, em grande parte serviços burocráticos, favorecendo o adoecimento, os afastamentos por licença médica e as desistências da carreira docente. A pergunta que emana disso, é a seguinte: frente a este contexto de

barbarização, é possível que o docente vivencie a experiência, adornianamente expressando, isto é, como autorreflexão crítica?

Com base no texto “Experiência e Pobreza” de Benjamin (1994a), é possível apresentarmos alguns elementos que caracterizam um outro conceito de experiência. Segundo Benjamin (1994a), as manifestações das experiências sociais passavam inevitavelmente pela formalidade de um conjunto de expressões, ações, gestos, sentidos que compreendiam as maneiras de expressão individual num enredo de significados coletivos, modos de produzir cultura e práticas que eram mediadas pela experiência que se tornava aceita dentro do grupo, convertendo em um conjunto de alianças, propostas, ações, códigos e valores partilhados.

Na atualidade, ao contrário, inferimos que os comportamentos humanos revelam, por exemplo, a ausência da consideração do outro, a decadência dos modos de agir, que a frieza passa a ser instalada nas relações humanas, tornando-as mais enfraquecidas e pobres. Limitados em si mesmos, os comportamentos humanos não provocam nenhuma experiência, pois o pensamento encontra-se alheio à reflexão necessária para que algo seja compreendido em toda sua complexidade.

Benjamin (1994a) afirma que esse tipo de experiência torna-se empobrecida nas sociedades modernas, pois os indivíduos passaram a viver atomizados em seus mundos, incorporados em ambientes funcionais da arquitetura contemporânea. Nas comunidades ritualísticas a vivência corporal criava outras formas de experiências mais afeitas e internalizadas, cuja relação com o passado era indissolúvel e os rituais eram vivenciados e transmitidos de geração à geração. Benjamin não quer rememorar o sujeito que se eliminou e nem a comunidade tradicional que se perdeu. No texto “Experiência e Pobreza” (1994a), ele chama a atenção para a perda da tradição, que resulta no aparecimento de algo novo. Conforme Benjamin (1994a), isso resultaria em uma espécie de barbárie, pelo enfraquecimento da experiência.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1994a, p. 115-116).

De acordo com este frankfurtiano, os costumes, as festas folclóricas e outros mecanismos sociais desapareceram. A sociedade contemporânea, sobrecarregada

de tecnologias eletrônicas, mantém as pessoas em seus refúgios, impossibilitando outros tipos de contatos. Mesmo as relações afetivas, assim como as comerciais e acadêmicas inserem-se em um contexto mediado pelo instantâneo, pelo instrumental, pelo utilitário.

No ensaio “Experiência e Pobreza”, Benjamin (1994a) estabelece através de uma metáfora uma correspondência entre o declínio da arte de narrar e a emergência de um mundo não mais compartilhado como coletividade.

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbio; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1994a, p. 114).

A experiência coletiva demonstrada por este autor suscita a ideia de que o passado, o presente e o futuro são movimentados através da rememoração das experiências e vivências. A experiência supõe uma tradição compartilhada e transmitida de pai para filho.

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica [...] Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores (BENJAMIN, 1994b, p. 211).

As narrativas e as histórias circunscrevem o tempo de viver, de narrar, de ver, de transmitir e ouvir. A parábola mencionada no ensaio “Experiência e Pobreza” por Benjamin (1994a) explica o que é uma experiência, pois foi somente após a boa colheita da uva que os filhos compreenderam o que o pai havia transmitido. A relação do indivíduo com tempo é um elemento de reflexão para o autor.

O que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno?

Que tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?
(BENJAMIN, 1994a, p. 114).

Esses questionamentos não são apenas oportunos, mas, além disso, fazem com que reflitamos sobre os diversos fatores que conduziram a esse estado de coisas. Com efeito, em um mundo marcado pela barbárie de duas guerras mundiais, da carnificina em massa, da instrumentalização da vida, em que o corpo do indivíduo se depara com toda a magnificência dos aparatos bélicos da guerra tecnológica, em que o meio ambiente se encontra cada vez mais devastado por causa de ânsia do homem pelo lucro, a experiência perde seu significado. De acordo com Benjamin (1994a), a tragédia gerada pela guerra ultrapassa os campos de batalha, trazendo miséria, violência, doenças e fragmentação dos laços familiares. Por exemplo, os horrores da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) estenderam-se por várias partes do globo terrestre, utilizando-se de técnicas aprimoradas e de destruição em massa.

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994a, p. 114-115).

Benjamin (1994a) está refletindo sobre o aparato que subjaz a esse estado de barbarização, isto é, está pensando no processo técnico-científico e de modernização acelerada com o qual almejava o homem do século XIX, mas que se consolida apenas no século XX ao custo das duas grandes guerras mundiais². Esses fatos confirmam que o resultado do progresso não se constitui em emancipação, mas em decadência e fracasso do próprio homem.

² Estamos em 2020, portanto no século XXI. No entanto, somos testemunhas que a catástrofe da Primeira Guerra não foi suficiente para o homem estancar a sua corrida para a autodestruição. Houve, conforme já expusemos anteriormente, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mediante o extermínio de “[...] 35 a 60 milhões de pessoas [...] entre elas um grande número de civis. Os bombardeios maciços de cidades e instalações industriais causaram imensas perdas materiais. A capacidade ofensiva das novas armas e táticas de guerra [...] explica as grandes destruições e matanças produzidas, sobretudo na União Soviética, Alemanha, Japão, França e Reino Unido. [...] Durante o conflito, a guerra psicológica também atingiu alto grau de eficiência. A propaganda foi usada extensivamente, em todas as suas formas, tanto durante o conflito quanto após o cessamento das hostilidades” (ENCICLOPÉDIA BARSA, 1996, p. 269).

Para Benjamin (1994a), a experiência é entendida como o elo que nos vincula ao passado e a tudo que pertence a ele enquanto patrimônio histórico e cultural e, no entanto, encontramos-nos expropriados dessa experiência que nos foi subtraída, resta-nos assumir essa pobreza, que não é mais privada e sim de toda a humanidade. No entanto, assumir esse empobrecimento da experiência não significa que os homens aspirem a novas experiências. “Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possa ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1994a, p. 118).

Benjamin (1994a) reflete sobre o conceito de experiência como um processo cuja reivindicação principal é a força de ruptura ao modo de pensar. Essa reflexão exige que se repense a história do indivíduo e sua experiência com o universal (sociedade) e o particular (indivíduo), os fragmentos de experiências permutáveis através da rememoração. O rememorar da história, enquanto combinação de forma e conteúdo de uma narração de troca de experiência, de certa forma, comunga com as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), na obra “Dialética do Esclarecimento”, quanto a um dos princípios do problema da razão: sua antiga ambição de dominar a natureza que leva o homem historicamente a desenvolver nossas experiências a partir da dominação da natureza, culminando em mecanismos de dominação do outro.

Em Adorno (2001), encontramos alguns elementos sobre a discussão acerca do empobrecimento da experiência presentes nos ensaios benjaminianos. Na “Mínima Moralia”, Adorno (2001) expõe como as recentes condições objetivas manifestadas no processo civilizatório produzem uma “nova subjetividade”. Para esta nova subjetividade a experiência é desprezada a um segundo plano na formação do homem moderno.

As reflexões sobre a anulação das subjetividades na modernidade, a relação entre técnica e as consciências reificadas surge com força em vários aforismos na “Mínima Moralia”. A partir desses aforismos, Adorno (2001) faz referência a uma educação dos gestos humanos elaborada pela crescente tecnificação levando a uma (des) subjetivação.

Por exemplo, no aforismo “Não Bater à Porta”, Adorno (2001) enfatizará que o processo de tecnificação dos corpos mostra a relação de pura funcionalidade

estabelecida com as coisas, que retira qualquer expressão de liberdade e autonomia do indivíduo, conduzindo à perda da sua relação com a experiência (*Erfahrung*).

Não bater à porta. – Por enquanto, a tecnificação torna os gestos precisos e grosseiros e, com eles, os homens. Desaloja dos gestos toda a hesitação, todo o cuidado, toda a urbanidade. Submete-os às exigências implacáveis e, por assim dizer, anistóricas das coisas. Assim se desaprende, por exemplo, como fechar uma porta de forma suave cuidadosa e completa. [...] Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que as utilizam reside já o violento, o brutal e o constante atropelo dos maus tratos fascistas. Da morte da experiência é em grande parte responsável o fato de as coisas, sob a lei da sua pura utilidade, adquirirem uma forma que restringe o trato com elas ao simples manejo, sem tolerância por um excesso, ou de liberdade de ação ou de independência da coisa, e que pode subsistir como gérmen de experiência, porque não pode ser consumido pelo instante da ação (ADORNO, 2001, p. 35).

Adorno (2001), no aforismo “Longe do Perigo”, também, evidencia o empobrecimento da experiência a partir da confrontação do corpo humano com as batalhas frente às máquinas, impossibilitando a experiência propriamente dita. Adorno (2001) resgata algumas observações realizadas por Benjamin no ensaio “Experiência e Pobreza” ao argumentar como os seres humanos permaneceram sem condições de narrar quando retornaram da guerra por estarem sustentados por uma vivência de choques. Relaciona também a estetização da guerra proporcionada pelos modernos meios de comunicação. Afirma Adorno (2001) que a violência contra a natureza materializa-se na agressão do homem contra o próprio corpo.

O longo intervalo entre as primeiras memórias da guerra e o tratado de paz não é casual: é testemunho da fatigante reconstrução da lembrança, que em todos aqueles livros traz anexa certa impotência e até adulteração, independentemente da classe de horrores por que tenham passado os narradores. Mas a Segunda Guerra subtrai-se já tão completamente à experiência como aos movimentos do corpo o funcionamento duma máquina, que só em certos estados patológicos se lhe assemelha. Quanto menos continuidade, história e elementos “épicas” há numa guerra, e quando em cada fase sua torna de certo modo a começar, tanto menos deixará uma impressão duradoura e inconsciente na recordação. Com cada explosão, destruiu em toda a parte o abrigo do estímulo sob o qual se constitui a experiência, a continuidade entre o sadio esquecimento e a saudável recordação. A vida converteu-se numa sucessão intemporal de choques, entre os quais se abrem vazios, intervalos de paralisia (ADORNO, 2001, p. 50-51).

No aforismo “Apuros do Particular”, Adorno (2001) explora as condições da produção coisificada e da frieza generalizada, lamentando a perda da delicadeza dos vários hábitos civilizadores. O homem vive em um contexto administrado, o sujeito vai desaparecendo. O embrutecimento dos corpos está relacionado com o

processo de tecnificação do humano, que, por sua vez, concebe uma pedagogia dos gestos e do corpo. Assim, o autor destaca que, a reflexão já desapareceu completamente, sendo os indivíduos condenados a agirem sob o comando dos interesses instrumentais da sociedade tecnológica.

No aforismo “Devagar e Sempre”, Adorno (2001) afirma que o processo de coisificação do homem mediado pela racionalidade instrumental e pela técnica tornou-se uma constante. O culto à velocidade e o andar apressado das pessoas nas ruas e o esporte exacerbado representa a reificação do pensamento caracterizando a produção da subjetividade na contemporaneidade.

Talvez no culto das velocidades possibilitadas pela técnica - tal como no desporto - se esconda o impulso de dominar o horror de correr, separando este do próprio corpo e excedendo-o de um modo soberano: o triunfo do velocímetro a subir acalma ritualmente a angústia do perseguido. Mas se a uma pessoa se gritar – corre! -- desde a criança, que deve ir buscar a bolsa que sua mãe esqueceu no primeiro andar, até ao prisioneiro, a quem o guarda ordena a fuga a fim de ter um pretexto para o matar, então ressoa a violência arcaica que, aliás, dirige silenciosa cada passo (ADORNO, 2001, p. 165).

Para o autor, há uma relação fetichizada do indivíduo com a técnica, cuja energia libidinal³ é concentrada e transformada para as convocações das máquinas e instrumentos voltadas para o culto da eficiência que dá vantagem aos meios e ignora os fins. Assim, o indivíduo se torna ajustado, manipulável, transformado em um objeto e sujeito à dominação. Nesse sentido, Adorno (2001) observa que os comportamentos humanos revelam a ausência da consideração para com o outro, o declínio dos modos, evidenciando como a frieza está inserida nas relações humanas. Os comportamentos limitados em si mesmos vão se tornando enfraquecidos e pobres não promovendo nenhuma experiência, uma vez que remove do pensamento a reflexão necessária para que os acontecimentos sejam compreendidos em toda a sua complexidade. O avanço da técnica cria uma nova sensibilidade em relação ao outro, não condiz mais com a experiência (*Erfahrung*), mas com a vivência do choque.

Os indivíduos começam então, não sem motivo, a reagir hostilmente ao tato: uma certa forma de cortesia faz que eles não se sintam já considerados como homens, mas que neles desperte a suspeita da situação

³ “Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos, quanto à meta sublimação, por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversidade das zonas erógenas)” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 265-266).

inumana em que se encontram; e então o homem cortês corre o risco de surgir como descortês, em virtude de usar a cortesia como uma prerrogativa ultrapassada (ADORNO, 2001, p. 31).

Adorno (2001), no aforismo “Mônada⁴”, demonstra como é a situação em que se encontra o indivíduo na modernidade. Ele desfaz a clássica oposição entre indivíduo e sociedade. Todavia, é preciso demonstrar a ideia de que o indivíduo não apenas é determinado pela sociedade, mas também estar circundada por ela. A pobreza deriva justamente do esquecimento dessa inter-relação. Vejamos:

Mediante a dissolução no indivíduo de todo o mediador, graças ao qual este pôde ser uma parte do sujeito social, ele empobrece-se, regride ao estado de simples objeto social. [...] Se hoje parece persistir um vestígio do humano unicamente no indivíduo enquanto perece, tal vestígio exorta a pôr termo à fatalidade que individua os homens só para podê-los separar tanto mais perfeitamente no seu isolamento (ADORNO, 2001, p. 154).

Adorno (2001) vê a forma assumida pelo indivíduo análoga a uma mônada. Dessa maneira, afirma que a sociedade moderna apresenta duas características essenciais com referência à individualidade denotando uma sociedade reificada. A primeira seria a condição de célula separada do contato ativo com o meio social no qual a individualidade se encontra. A outra característica seria a dificuldade assumida pelo indivíduo para desempenhar a crítica e ocupar um lugar no qual já está implicado o contexto do qual ele se distancia. Segundo Adorno (2001), a objetividade social invadiu o mais íntimo da constituição subjetiva do sujeito, permitindo assim poder falar-se no prolongamento da composição técnica da racionalidade numa posição orgânica.

Essa perspectiva se estende a todas as instâncias sociais, por exemplo, a influência do capitalismo na educação, adaptado à lógica capitalista faz com esta instância formativa adquira cada vez mais o caráter mercadológico. Dessa forma, recai sobre os docentes a responsabilidade da prosperidade ou da marginalização do aluno. Nesse cenário, o mal-estar do professor, o adoecimento, o sofrimento e o abandono da carreira aparecem como resultado do novo formato do trabalho do qual revestiu a educação.

⁴ “Este termo designa uma unidade real inextensa, portanto espiritual. Giordano Bruno foi o primeiro a empregar esse termo nesse sentido, concebendo a M. como o *minimum*, como unidade indivisível que constitui o elemento de todas as coisas. A partir de 1696, Leibniz lançou mão desse termo para designar a substância espiritual enquanto componente simples do universo. Segundo Leibniz, a M. é um átomo espiritual, uma substância desprovida de partes e de extensão, portanto indivisível” (ABBAGNANO, 1998, p. 680).

A supressão do indivíduo só acontece através do isolamento e do sentimento de autossuficiência da mônada, no qual a participação do homem em sociedade pode ser reduzida até a sua insignificância total.

Em plena sociedade repressiva, a emancipação do indivíduo não o beneficia, mas o prejudica. A liberdade perante a sociedade rouba-lhe a força de ser livre. Pois, por real que possa ser o indivíduo na sua relação com os outros, concebido como absoluto, é uma simples abstração. Nele não há conteúdo algum que não esteja socialmente constituído, nem movimento algum que prescindia da sociedade, que não esteja orientado de modo que a situação social o anule a ele (ADORNO, 2001, p. 154).

Para Adorno (2001), o exílio da mônada e a tensão entre sociedade e indivíduo, voltam-se através da harmonização dos conflitos, a se eliminar, com ela, a capacidade de resistência do indivíduo ao seu processo de extinção.

Mas, na era das grandes corporações e das guerras mundiais, a mediação do processo social através das inúmeras mônadas mostra-se retrógrada. Os sujeitos da economia pulsional são expropriados psicologicamente e essa economia pulsional e essa economia é gerida mais racionalmente pela própria sociedade. A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões. Para as pessoas na esfera profissional, as decisões são tomadas pela hierarquia que vai das associações até a administração nacional; na esfera privada, pelo esquema da cultura de massa, que desapropria seus consumidores forçados de seus últimos impulsos internos. [...] A irracionalidade da adaptação dócil é aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 189-190).

Na argumentação contida no aforismo “Jantar de Gala” o tema da decadência da experiência, segundo Adorno (2001), consiste em um dos esquemas-chave da Indústria Cultural que é a repressão⁵ pulsional. A oferta incontável de produtos que são oferecidos aos consumidores e que, ao serem apresentados como novidades, irão despertar no indivíduo a falsa expectativa de que seus desejos serão atendidos. Na verdade não passam da repetição do mesmo, do sempre igual.

Essa discussão pode ser entendida no contexto da crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à Indústria Cultural. Dessa forma, a Indústria Cultural promete aos seus usuários a satisfação pulsional para obtenção e utilização das suas mercadorias, mas, ao mesmo tempo, essa promessa é adiada, já que o atendimento representaria o seu próprio fim.

⁵ “Em sentido amplo: operação psíquica que tende a fazer desaparecer a consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto, etc. Neste sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 457).

Esse processo de adiamento constante da promessa, isto é, de repressão doméstica o homem. Assim, a cultura coisifica-se e é devolvida para a sociedade apenas como mais um produto para consumo subsequente. A subjetividade é conduzida a uma debilidade tal que elimina as possibilidades de resistência e inconformismo nessa produção e reprodução da realidade social. A cultura é levada através de sua fragmentação a um processo progressivo de debilitação que a conduz a ser fetichizada em forma de bens de consumo. Forma-se um contexto em que a cultura é consumida por meio de representações visuais fragmentadas, impossibilitando a identificação com os bens culturais e não possibilitando a experiência por parte dos indivíduos.

As pretensões de uma formação cultural ampla (*Bildung*), segundo Adorno (1995), rompe com as barreiras históricas que separam dominantes e dominados. As possibilidades da experiência narrativa, conforme os escritos benjaminianos, cujo principal anseio é prover os indivíduos de instrumentos necessários para sua libertação, esbarram no esgotamento do sujeito.

Assim, surge um modelo educativo que será o anunciador das mentiras propagadas pela racionalidade instrumental, modelo massificante, que tentará a todo instante suprimir o que há de singular no sujeito, impondo-lhes modelos identitários, desejos e valores uniformizados, de modo a facilitar a distribuição de seus produtos de consumo. Por isso a necessidade de pensarmos nas possibilidades de uma educação que considere a experiência como elemento do processo formativo.

Neste momento de nossa reflexão, é necessário discutirmos a concepção de formação cultural em Adorno (2004), pois esta se encontra relacionada à experiência (*Erfahrung*). No próximo tópico tentaremos pensar a ideia de pseudoformação em Adorno como impossibilidade da experiência.

3.2 Formação Cultural e Pseudoformação

O conceito de formação em Adorno deve ser compreendido historicamente em sua concepção clássica. Em seu texto “Teoria da Pseudocultura”, Adorno (2004) defende a ideia de que a formação seria o desenvolvimento da cultura que não é mais simplesmente natureza, nem tampouco violência contra a mesma. Essa ideia envolve, de acordo com este frankfurtiano, o desenvolvimento das potencialidades

dos homens na sua vida em sociedade, dominando o que há de mais primitivo nesses homens.

Para Adorno (1995, p. 80), a *Bildung*, isto é, formação, configura-se na “[...] capacidade de pensar a problematicamente de conceitos [...] possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”, reaproximando o mundo e espírito, numa tensão contínua entre autonomia e reflexão, aceitação do mundo objetivo e negação, pensamento contrapondo à natureza. É um tensionamento em relação ao tempo, à memória e à história constituindo a cultura. A formação (*Bildung*) submetida às relações sociais da lógica mercantilista e instrumental acabou por converter-se no que Adorno (2004) denominou de pseudoformação (*Halbbildung*). Para Adorno “a pseudocultura é uma fraqueza no tempo, na memória através da qual se alcançava em exclusividade essa síntese do experimentado na consciência que um dia foi a educação” (ADORNO, 2004, p. 108).

[...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 1995, p. 67-68).

Para Adorno (2004), quando essa tensão é quebrada, com a justaposição do espírito de um lado e a adaptação do homem, de outro, refutando o homem e o espírito como parte da natureza, a dominação triunfa. No que se refere, por exemplo, à educação, uma das preocupações do nosso estudo ocorre o seguinte:

Se o campo de força, chamado educação, se petrifica, se torna categorias fixas, seja espírito ou natureza, domínio ou adaptação, cada uma dessas categorias isoladas entra em contradição com o que é colocado nele e se entrega à ideologia, incentiva a involução. [...] No entanto, a adaptação é diretamente o esquema do domínio progressivo. Somente ao se equiparar à natureza, através da autolimitação diante do existente, o sujeito se tornou capaz de controlar o existente. Esse controle avança socialmente como algo que está acima da pulsão humana, ao final por cima do processo vital da sociedade como um todo. A esse preço, no entanto, apenas a natureza triunfa graças à sua repressão contínua e repetida sobre os reprimidos, o que não é em vão assimilado a ele, a princípio pela magia, finalmente pela estrita objetividade científica (ADORNO, 2004, p. 89).

Para este frankfurtiano, a pseudoformação significa uma crise de formação, não significa uma formação pela metade, mas significa que a formação se depreciou. A sociedade administrada dificulta cada vez mais a sobrevivência da formação de cunho emancipatório, transformando-a em pseudocultura. Com efeito, a

pseudocultura apresenta-se como emissária da liberdade, mas na verdade contribui para a manutenção da desigualdade e da dominação. De acordo com Adorno (2004), uma concepção educacional emancipatória poderia auxiliar na realização para formação (*Bildung*) para autorreflexão crítica, porém, contraditoriamente, transformou-se na pseudocultura (*Halbbildung*). Trata-se de

[...] uma pseudocultura socializada, a onipresença do espírito alienado. Quanto à gênese e ao significado, ele não precede a educação, mas a segue. Tudo nele está preso pelas malhas da socialização, nada já é natureza não formatada; sua aspereza, no entanto, a antiga falsidade, permanece tenazmente viva e é reproduzida de maneira ampliada. Contido em uma consciência alheia à autodeterminação, apega-se incondicionalmente a elementos culturais aprovados. Essa pseudocultura, apesar de toda iluminação e disseminação de informações, e com sua ajuda, tornou-se a forma dominante da consciência atual - exatamente isso exige uma teoria de maior alcance (ADORNO, 2004, p. 86-87).

Para Adorno (2004), a burguesia negou aos trabalhadores os pressupostos da formação cultural, um deles o ócio, em que poderiam se dedicar, com tempo, às coisas referentes ao espírito. No processo de desenvolvimento do capitalismo a autonomia e a liberdade de espírito eram importantes na formação do indivíduo burguês, mas, pelo excesso de horas de trabalho, os trabalhadores não tinham tempo necessário para se dedicar à experiência do conhecimento. No projeto da *Bildung* estava presente a promessa de uma sociedade sem exploração, deveriam ser preservados os fundamentos e as virtudes adequadas para se atingir tal objetivo, como a valorização da tradição, da autoridade, do pensamento, da reflexão, da memória, da espontaneidade, do tato e da sensibilidade do espírito crítico. No entanto, a subordinação das relações sociais às relações de troca e ao poder da totalidade sobre o indivíduo foi determinante na degeneração do espírito e da formação cultural.

Sua realização deveria corresponder a de uma sociedade burguesa de livres e iguais. No entanto, esta renunciou simultaneamente aos fins de sua função real, tal como, por exemplo, na estética de Kant se exige a finalidade. A educação deve ser o que corresponderia, puramente como seu próprio espírito, ao indivíduo livre, que se baseia em sua própria consciência, mas que continua a agir na sociedade e sublima o seu impulso. Essa educação é tacitamente considerada como uma condição de uma sociedade autônoma: quanto mais claro o indivíduo, mais esclarecido o todo (ADORNO, 2004, p. 90).

Ora, como alcançar o esclarecimento, a liberdade, diante de uma educação que se atrela ao mercado? Hoje, o profissional da educação, enquanto “categoria

docente”, é um dos mais expostos a ambientes conflituosos e de múltiplas exigências, como tarefas extraclases, reuniões, funções administrativas, atividades adicionais, orientações de alunos problemas (com relatos de ameaças verbais e físicas), bem como limitações de tempo para realizar as atividades. As condições de trabalho do professor envolve um excesso de atividades, de cobranças por qualificação profissional, dentre vários outros fatores que acabam contribuindo para o desenvolvimento de sofrimentos de ordem física e psíquica.

Os textos adornianos enfatizam o conceito de experiência considerando-o essencial no processo de formação. Segundo Adorno (2004), sob o contexto das relações de troca, as possibilidades de experiência estão barradas, pois as condições materiais não toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentam os conteúdos formativos tradicionais. Com base em Kant, Adorno afirma o seguinte:

A experiência, a continuidade da experiência em que dura o não presente, em que o exercício e a associação encontraram a tradição em cada indivíduo, é substituída por ser prontamente informado, sem compromisso, de maneira mutável e efêmera, em relação ao que deve ser apontado será apagado um momento depois por outras informações (ADORNO, 2004, p. 107-108).

Em Adorno (2004), a experiência é viva, porquanto constitui-se na autorreflexão crítica, revelando uma abertura àquilo que é novo, ao indeterminado, transformando o indivíduo de forma profunda.

No livro, “Dialética do Esclarecimento” (1985, p.182), os autores evidenciam a degeneração do conceito de experiência com sua substituição pelo que os autores chamaram de “falsa projeção”.

A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranoia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transforma também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhe a culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 182).

Retomando o sentido de formação, consideramos que a preocupação de Adorno (2004) se dirigiu a este conceito em seu sentido amplo e para as condições reais de sua concretização. O autor não oferece um modelo de pedagogia, pois a educação formal, dada na escola, na sua visão, poucas vezes aparece em primeiro

plano. Ele não nega o valor da educação, mas afirma que a submissão do indivíduo a simples preceitos disciplinares seria uma violência contra a própria formação.

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens -, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995d, p. 144).

Segundo Adorno (2004), a transformação da formação cultural em pseudoformação não corresponde apenas a um processo formativo falso. Ela acarreta a deformação psíquica e social do indivíduo, uma vez que, em seu processo formativo, seria corrompida a sua subjetividade, levando-o à regressão.

Adorno (2004) afirma que na sociedade instrumentalizada e tecnológica a formação passa a ter como árbitro o princípio da troca, transformando-se em mercadoria, em genuíno fetiche. A consequência da pseudoformação é a anulação do pensamento. “O triunfo das corporações gigantescas sobre a livre iniciativa empresarial é decantada pela indústria cultural como eternidade da livre iniciativa empresarial. O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Os pressupostos capitalistas submetem a formação ao capital, ao correspondente de troca com o intuito de servir aos seus fins. Dessa forma, essa formação instrumental não é uma formação para pensar o próprio pensamento, kantianamente expressando, que é a experiência. Essa formação administrada tem como objetivo a preparação para o mercado de trabalho.

Para Adorno (1995), os seres humanos estão vivendo em um momento de reforço da dimensão adaptativa em educação, principalmente no que diz respeito à experiência formativa, ou melhor, inexistência dela. O indivíduo deveria investir na reflexão sobre esse estado de coisas, que é decisivo para confronto com a pseudoformação. Para este filósofo, a experiência é o momento fundamental para a formação e a educação, sem a qual as duas se dão de forma precária.

O que hoje se manifesta como crise da cultura não é um mero objeto da especialidade pedagógica que precisa lidar diretamente com ela, nem é dominável por uma sociologia aplicada a um assunto específico - ou seja, a sociologia da cultura - Os sintomas do declínio da cultura visível em toda parte, também na classe dos cultos, não se esgotam mais nas

insuficiências, censuradas geração após geração, dos sistemas e métodos educacionais. Reformas pedagógicas isoladas, exclusivamente, por mais indispensáveis que sejam, não funcionam (ADORNO, 2004, p. 86).

Para Adorno (1995) a experiência é vinculada à existência de duração para que o ainda não-existente possa perseverar na consciência, presume continuidade, consciência, ação de pensar o próprio pensamento e fazer associações, esses elementos são indispensáveis para a experiência. A experiência precisa de interações recíprocas, vínculos entre os indivíduos, entre ideias e objetos, com os quais os indivíduos se identificam.

Adorno (2004), afirma que a atual consciência não é hábil à experiência, pois essa consciência é caracterizada como coisificada. A consciência coisificada, para Adorno (2004), é uma consciência amputada, destituída do pensamento e da reflexão. Para a consciência coisificada, o produto tem independência sobre o produtor, o objeto sobre o sujeito.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo --- a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente a capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995d, p. 151).

A perda da autonomia do professor diminui seu domínio sobre o processo e o produto de seu trabalho, o resultado é um indivíduo alienado e desmotivado. Há exigência extrema sobre ele, que é cobrado, por muitos, como unicamente o responsável pela excelência do ensino. Dessa forma, cria-se uma lógica de competitividade e produção dentro da escola, inveja, vaidade, intriga, e demais aspectos que fragilizam os vínculos sociais e favorecem sentimentos de frustrações que frequentemente tem levado ao adoecimento.

No texto “Sobre Sujeito e Objeto”, Adorno (1995f) em vez de conceituar o que seria sujeito e objeto, irá criticar os conceitos tradicionais de sujeito cognoscente e objeto cognoscível, aquele que conhece e aquele que é objeto do conhecimento. Para Adorno (1995), sujeito e objeto encontram-se mediados mutuamente. Assim, significa que a fragmentação entre sujeito e objeto e sua identificação na teoria do conhecimento tradicional constitui uma inverdade dessa relação. O sujeito, no

momento que é separado do objeto do conhecimento na sua autonomia em relação a ele, sendo, portanto, submetido e reduzido si mesmo, torna-se algo que ele não é, visto que se encontra não mediado pelo objeto.

Por outro lado, a identificação entre sujeito e objeto, que representa um estado originário em que não havia ainda autoconsciência porque não havia ainda o sujeito, representa uma etapa primordial dos indivíduos já ultrapassada, imputando o risco de ser regressivo todo o conhecimento que elimine a tensão que deve existir entre sujeito e objeto, tornando ambos a mesma coisa, que, na verdade, não o são.

Adorno (1995f) evidencia os limites da Teoria Tradicional e de todo pensamento filosófico que expressou aquilo que não é mais da ordem racional, aquilo que a razão, por si só, não consegue mais explicar a não ser por meio racionais. Assim, ele evidencia os limites do próprio sujeito, a partir da seguinte afirmação:

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira, porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o psêvdos (a falsidade) da separação manifesta-se em ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação (ADORNO, 1995f, p. 182-183).

O aniquilamento da experiência é determinado pela racionalidade do sempre-igual. A inexistência da experiência prende a consciência ao sempre-igual, essa consciência impossibilita uma relação autêntica com outros indivíduos, ideias, objetos, que têm como qualidade o diferente, o não-idêntico. De acordo com Adorno (2004), o sempre igual dificulta a existência e o reconhecimento da existência, do desigual. Assim sendo, a experiência acontece apenas nos limites do estereótipo como ocorreu como o enigma da Esfinge, exposto anteriormente por Adorno e Horkheimer (1985) no capítulo anterior, do já existente. A experiência acontece no confronto do sujeito com o não conhecido, o não comensurável, ou seja, o inexistente.

Adorno (2004) reconhece que a experiência implica encontrar o eu no não-eu, e o não-eu no outro. A experiência é flexível, maleável, mutável. Ela não tem uma

forma própria, vai assumindo configurações conforme o sujeito a experimenta. Assim, podemos inferir que a experiência não é dada, mas é vivenciada por meio do exercício do pensamento, isto é, da autorreflexão.

Adorno e Horkheimer (1985) expõem que a impossibilidade da experiência já é consequência do esclarecimento minado e triunfo da razão instrumental, que, privando o homem de suas capacidades críticas, coloca-o sob o senhorio do objeto e sua consciência sob o domínio da coisificação. Para a efetivação da experiência é fundamental o não-idêntico. Adorno (2004) indica que a experiência da consciência reificada poderia ser tomada como elemento de reflexão pelo indivíduo, como uma experiência. A perda da experiência seria uma possibilidade de (re) construção da experiência.

Para Adorno (2003), o passado é uma fonte inesgotável de experiências. Ele afirma que a experiência pressupõe uma relação com o historicamente produzido. “A relação com a experiência [...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica” (ADORNO, 2003, p. 26).

Para Adorno (1995), o fim da experiência é observado na relação passado-presente, ou, melhor dizendo, no fim da relação de continuidade entre o passado e o presente. Para o filósofo, houve a perda de sentido para uma geração que se sente pertencente a um outro tempo e a um outro espaço. A sensação de não pertencimento deixa os indivíduos à deriva.

O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995a, p. 33).

Daí a necessidade do empreendimento da resistência ao processo de alienação imposto pela sociedade de troca. E, para isso, é indispensável a educação. De acordo com Adorno (2004), a educação que se torna indispensável é uma educação de resistência e de contraposição. Dessa forma, educação teria por finalidade desvelar as condições de sujeição do indivíduo e da sociedade, de modo

que um de seus principais propósitos seja o de tornar consciente o inimaginável. Assim, o indivíduo poderia ter compreensão de suas próprias limitações. Caberia à educação possibilitar ao sujeito reelaborar-se criticamente através de um desenvolvimento contínuo, persistente de autorreflexão, conscientizado de que, no contexto atual, a educação legitima as demandas do mundo da produção.

A educação deveria ser uma educação que advertisse sobre a ocorrência de atos de barbárie, mediante o exercício da consciência crítica, por meio do exercício da experiência. A experiência está em oposição à consciência reificada, em que o sempre igual se repete obstinadamente, em virtude de estar inapta para relacionar-se com o diferente e restrita à adaptação. A consciência apta à experiência permite outras possibilidades, inclusive fazer a oposição entre experimentar e vivenciar.

Sendo assim, nosso olhar sobre a educação na contemporaneidade incide no esforço de refletirmos sobre o processo de declínio da cultura definida por uma formação puramente técnica, despreocupada com o pensamento e com a autorreflexão. No campo da discussão sobre o adoecimento docente, o propósito está em identificar a experiência da própria pobreza da experiência. De acordo com o já assinalado, assume uma condição primordial para a resistência a esse processo o pensamento autorreflexivo.

Com efeito, deduzimos, a partir da presente argumentação, que a pobreza de experiência configura-se no maior poder da racionalidade instrumental sobre a subjetividade, na medida em que ela induz os indivíduos, despojados de um eu firme, segundo a perspectiva freudiana, utilizar produtos para o consumo de massa. Essa aceitação irracional à totalidade é possível porque aquilo que se estabelecia como referência à reflexão do indivíduo – a tensão entre sujeito e objeto, pensamento crítico, experiência, autorreflexão, tradição – não encontra mais espaço na educação atual.

Adorno (2004) afirma que a formação precisa ser cultivada. Contrariando essa visão, a educação tem investido na pseudoformação. A pseudoformação forma indivíduos pobres em experiências comunicáveis, portanto não individuados, como consequência indivíduos conformados. Formação é tensão. Nesse contexto, não é de se estranhar que a autocrítica seja reprovada e o pensamento autorreflexivo negado.

Adorno (1995d), no texto “Educação – para quê”? Apresenta a sua concepção inicial de educação expondo que o esclarecimento buscar desenvolver uma

consciência verdadeira. A emancipação não pode se dar a partir de fora e nem através da mera transmissão de conhecimentos.

Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu eu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995d, p. 141).

Para Adorno (1995d), a democracia só será efetiva com sujeitos emancipados. “Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se a ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia” (ADORNO, 1995d, p. 142). Assim, o filósofo pensa a educação sob dois aspectos diferentes, um como quesito de adaptação, para que possamos nos orientar no mundo, e um de resistência, em que o indivíduo possa transcendê-lo.

Na concepção adorniana elaborar⁶ o passado não é sacralizar a memória e nem o passado, pois isso causaria o aniquilamento às expectativas dos sujeitos. De acordo com Adorno (1995), elaborar o passado não é somente lembrar ou descrevê-lo. É a obrigação do não-esquecimento. Não esquecer os sofrimentos, as injustiças, o que foi mal exposto, aquilo que foi abandonado. Trata-se de restaurar o passado, buscar nele o que foi perdido, ou seja, buscar elementos que evitem a sua repetição. Assim, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 1995a, p. 49). E complementa, explicitando o seguinte:

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas. Como se trata de truques determinados e em número limitado, não é muito difícil mantê-lo à disposição, utilizando-os numa espécie de vacinação preventiva (ADORNO, 1995a, p. 48).

⁶ “Expressão utilizada por Freud para designar, em diversos contextos, o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo em estabelecer entre elas conexões associadas” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 143).

Enfim, para haver formação, inferimos que seriam fundamentais dois fatores: a relação legítima com a cultura e um sujeito que experienciasse essa relação formando-se nela.

3.3 Mal-Estar Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Estado de Barbarização

Na contemporaneidade, temos observado que o docente tem a voz silenciada, abafada por um viés de um contexto conturbado e ideológico, impossibilitando-o de narrar o que passa, ou o que acontece na escola. Trazer à tona esse contexto da fala como emudecida do docente é possibilitar um debate sobre esse sujeito bem como seu saber fazer, levando em consideração a cena da sala de aula como um processo que é tecido por um ordenamento no qual estão inseridos os atores, as relações e os elementos dessa realidade. Nesse contexto em que o docente atua e dirige ao mesmo tempo, o roteiro tem de ter sua marca, mas não pode ser determinado, concluído, acabado, delimitado, pois conta com a participação de outro parceiro – o aluno. No entanto, o que acontece quando esse roteiro foge ao seu domínio? Ou quando se embrenha por um caminho desconhecido? Em geral, num ato de desespero, desequilibra-se e evanesce-se.

De um lado, o docente vai vivendo em um cenário bastante multifacetado e disperso. De outro, impacta-se, sente, amedronta-se, desordena-se diante de uma realidade adversa e extrema. Nesse contexto, a inconformidade do docente consigo mesmo tem cada vez mais se apresentado como uma das fases do mal-estar que o leva ao adoecimento, consumindo sua energia, sua disposição e o seu interesse de estar na sala de aula. Conseqüentemente, esse profissional encontra-se, em grande proporção, vivenciando um profundo estranhamento.

Observamos que existe um abismo quando a discussão enfoca o professor como sujeito, visto que os processos formativos e sua realidade laboral geralmente atrofiam a sua singularidade, os seus desejos e os seus afetos sob a aparência de ensino.

Os processos formativos dos docentes têm sido estruturados seguindo a racionalidade científica com base no sujeito do cogito⁷. A lógica da formação passa a ser racionalizada e matematizada. Além disso, na sua prática do cotidiano, o professor reconhece a sua impossibilidade de não dominar todos os saberes, no contexto da aula, então, o docente enfrenta o desamparo⁸, freudianamente expressando, desde a origem da sua inserção no mundo do trabalho.

Por outro, as transformações sociais provocadas pela massificação do trabalho do professor, as novas tecnologias e a globalização da economia passam a refletir diretamente na profissionalização e na formação docente, demarcando baixa valorização do trabalho do professor, bem como mitigando investimentos na educação. O professor sente os efeitos de uma elevada carga horária de trabalho para garantir seu sustento mensal. No vai e vem de uma escola a outra, o professor vai aprendendo que, para sobreviver nesse contexto, precisa desdobrar-se, e, assim, acaba deixando de oferecer um ensino de qualidade.

O custo desse negligenciamento, frequentemente gera um sentimento de estranhamento, de vazio, indo na direção de um abismo. Assim, uma questão vai se esboçando: como o docente, marcado por essa racionalidade moderna e instrumental, que manipula o seu pensamento, os seus desejos e o seu agir, vem confrontando esse sistema que lhe impõe um direcionamento sistematizado incluindo-o em um tempo linear e segmentado?

Adorno, no texto “Filosofia e os Professores” (1995h), expõe que, na avaliação de professores, os examinados têm preferência por questões específicas que abordam sobre a história da filosofia, mas apresentam grandes dificuldades de articulação quando se trata do desenvolvimento de um pensamento de um filósofo em relação a outro, e não só no interior de cada escola filosófica. Porém, há não apenas esse problema, pois, se Adorno recomenda o uso de questões temáticas,

⁷ Cogito cartesiano: “[...] afirmação de Descartes: “Penso (cogito), logo existo”. De fato, quando penso, sei que estou pensando e não é preciso provar ou demonstrar isso, mesmo porque provar e demonstrar é pensar e para demonstrar e provar e preciso, primeiro, pensar e saber que se pensa. Quando digo: “Penso, logo existo”, estou simplesmente afirmando racionalmente que sei que sou um ser pensante ou que existo pensando, sem necessidade de provas de demonstrações. A intuição capta, num único ato intelectual, a verdade do pensamento pensando em si mesmo” (CHAUÍ, 1997, p. 64).

⁸ “No quadro de uma teoria da angústia, o estado de desamparo torna-se o protótipo da situação traumática. É assim que, em *Inibição, sintoma e angústia (Hemmung, Symptom und Angst, 1926)*, Freud reconhece uma característica comum aos “perigos internos”: perda, ou separação, que provoca um aumento progressivo da tensão, a ponto de, num caso extremo, o sujeito se ver incapaz de dominar as excitações, sendo submerso por elas – o que define o estado gerador do sentimento de desamparo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 112).

que faça conexão com a arte e a cultura de cada época e evidenciando a oposição entre o espírito filosófico e o científico, o candidato reificado se serve de valores científicos para fazer a mediação com a experiência.

Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a “verdadeira formação do espírito”, o objetivo das escolas superiores (ADORNO, 1995h, p. 60).

Para o autor, a consciência dos futuros professores está reificada e se imobiliza sobre as “conformações do pensamento”. Na sua concepção, sem reflexão, cria-se o indivíduo apolítico, que com facilidade é subordinado. O resultado dos exames mostra o fracasso da formação cultural, que não é impulsionada pela experiência. Adorno (1995f) conclui que quem pretende ser um formador deve empenhar-se espontaneamente para criar um espírito crítico que se abra a novas possibilidades que o impeça de lidar com uma formação puramente técnica que lhe cause o adoecimento.

No ensaio “Tabus⁹ Acerca do Magistério”, Adorno (1995c) levanta a questão sobre os limites que se impõem à transmissão dos saberes no ensino, afirmando que essa comunicação leva em consideração apenas os aspectos didáticos, racionais, programados, previsíveis e comunicáveis por meio das palavras. Para Adorno (1995), essa comunicação não leva em consideração experiências indetermináveis presentes na relação pedagógica. Adorno (1995c) faz observações sobre a repulsa à profissão de professor. No texto, ele discute sobre sua experiência com alunos recém-formados que demonstram aversão pela função docente. Adorno (1995c) afirma que isso acontece por questões subjetivas e inconscientes. Para ele, as representações inconscientes que vão se acumulando durante o processo histórico docente são eficientes para acarretarem sentimentos ambíguos dirigidos aos professores. Na sua perspectiva, essas representações transformaram-se diante das mudanças sociais perdendo sua base real, constituindo-se como propensões psicológicas capazes de se converterem em forças reais.

⁹ “O significado de “tabu se divide, para nós, em duas direções opostas. Por um lado, que dizer “santo, consagrado”; por outro, “inquietante, perigoso, proibido, impuro”. O contrário de “tabu”, em polinésio, é *noa*, ou seja, “habitual, acessível a todos”. Assim, o tabu está ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente. A nossa expressão “temor sagrado” corresponde, frequentemente, ao sentido de tabu” (FREUD, 2012a, p. 42).

A desproporção que registro por esta via parece-me, já me adiantando, típica para todo o conjunto em questão, caracterizado pelas motivações subjetivas da aversão contra o magistério, em especial as que são inconscientes. Tabus significam, em meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995c, p. 98).

Continuando o seu raciocínio, Adorno (1995c) aponta várias caracterizações pejorativas e preconceituosas dirigidas ao magistério ao longo da história. O autor afirma que a depreciação pela profissão do professor vem de longa data. De início, havia o escravo como professor na antiguidade. Em seguida, o autor usa a imagem do escrivão, o professor como um carrasco e o monge para conduzir suas reflexões sobre a aversão ao magistério. Para Adorno (1995c), o ponto principal em torno das reflexões acerca do tabu gira em torno das questões disciplinares. Para o frankfurtiano, o tabu é uma representação inconsciente antecedendo a reflexão. O tabu se expressa por mecanismos subjetivos que são interiorizados nas representações históricas do professor. “[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que expõe a dificuldade das quais, raras vezes, se tem uma ideia clara” (ADORNO, 1995f, p. 84).

Essas afirmações guardam, no nosso entendimento, uma similaridade com o contexto atual, que se refere ao mal-estar docente, uma vez que se sentem afetados em relação ao sistema e às condições de trabalho. A sua imagem e representação passa a ser abalada quando os docentes se veem relegados e obrigados a desenvolverem ações definidas por decisões políticas, não representando, muitas vezes, as reais necessidades de seu trabalho. Assim, o professor é visto apenas como um prestador de serviço, o adoecimento docente encontra terreno fértil.

Além disso, Adorno (1995c) afirma que os professores, privilegiando a instrumentalização da linguagem e dos conhecimentos transmitidos, abandonaram os elementos não comunicáveis, não calculáveis, não equivalentes da prática

educativa. Os professores esqueceram os elementos que tiveram que recalcar no processo evolutivo para tornarem-se indivíduos adultos e autônomos como os desejos, a infância e a natureza.

Segundo Adorno (1995), os tabus inconscientes que abrangem o professor e os dispositivos subjetivos inerentes à prática educativa teriam favorecido esse esquecimento, perpetuando a barbárie na educação. Temos aqui um aspecto para pensarmos que o problema do mal-estar docente sentido pelo professor na escola está relacionado à sua incapacidade de elaborar os elementos inconscientes que o aflige.

No contexto escolar existem relações tensas que não podem ser desconsideradas, e uma série de manifestações afetivas que não são admitidas também estão presentes no currículo oficial. Além disso, estão incorporados neste contexto, mudanças em que acarretam alterações ambientais, políticas, culturais, sociais e econômicas, bem como decorrentes de mudanças nas relações laborais, que têm alterado seus significados. Essa situação estressante repercute na saúde física e mental e no desempenho dos docentes.

Para Adorno (1995c), as escolas são evidentemente marcadas por uma organização oficial que leva em consideração os rendimentos, capacidades intelectuais e notas. Para o autor, essa organização da escola não dá conta do inesperado, do desajustamento, da inadaptação, do inconcebível, do descontínuo na prática pedagógica, assim, o professor, muitas vezes, se nega a enfrentar os elementos que causam estranheza e angústia em sua prática educativa.

Seria necessário explicar que a escola não constitui um fim em si mesmo, que o fato de ser fechada constitui uma necessidade e não uma virtude como a consideram inclusive determinadas formas do movimento da juventude, por exemplo, a fórmula imbecil da cultura jovem como sendo uma cultura própria, atualmente festejada no plano da ideologia da juventude como subcultura (ADORNO, 1995c, p. 115).

Para Adorno (1995c), esses elementos deveriam afetar o pensamento dos indivíduos promovendo a autorreflexão. A sociedade contemporânea, que é marcada pela lógica instrumental, pelo pensamento reificado, pelo enfraquecimento da experiência, em que o ato pedagógico, com sua dimensão comunicativa, que deveria fazer surgir os elementos (inter) ditos no ambiente escolar, acaba constituindo-se em uma barreira para o desenvolvimento da crítica em relação ao adoecimento docente.

Adorno (1995c) reflete sobre os conflitos sofridos pelos docentes vinculados à sexualidade, à infantilização, ao incompleto e ao incerto do ato pedagógico, a um poder que é legitimado pelo discurso oficial, mas negado na prática educacional. São todos conflitos negados pelas condições psicológicas dos docentes, e, dessa maneira, as relações são de forma instrumental. Portanto, o sofrimento revela-se sob a forma de uma impossibilidade de lidar com situações angustiantes, como os fracassos em relação às situações de ensino aprendizagem e às demandas que envolvem o contexto escolar.

O ensaio “Tabu Acerca do Magistério” é fundamental para a discussão sobre o mal-estar docente pelo fato de que os tabus que dominam o trabalho e os aspectos subjetivos dos docentes indicam que, já em sua origem, o docente estaria condenado ao mal-estar pela própria função que exerce. Assim sendo, inferimos que, como profissional desprezado pela imprecisão do seu próprio trabalho, o docente passa a estar envolvido por um empobrecimento da sua capacidade de pensar e experienciar o objeto do conhecimento.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa; talvez as máquinas educativas o dispensem de uma demanda que se encontra impedido de realizar (ADORNO, 1995c, p. 112-113).

Adorno (1995) destaca os elementos que seriam essenciais para a construção de uma pedagogia comprometida com a superação dos impasses colocados pela disputa entre o ideal de esclarecimento e as condições atuais em torno da educação e, por inferência, do mal-estar docente. O tempo para à reflexão com vistas à articulação entre os processos escolares e não-escolares, à experiência com o pensamento, para a tensão entre teoria e prática, seriam elementos indispensáveis para uma experiência entre a cultura e o pensamento. “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações

reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 1995d, p. 150).

É excessiva a responsabilidade colocada nos ombros dos professores. Para Adorno (1995h), ele deve ter o conhecimento específico e histórico da filosofia, todavia também se relacionar com as outras ciências e com as artes e experiência em geral, fazer uma autorreflexão sobre a sua atividade e sobre o social. É esse sujeito que, com uma formação cultural ampla, pode possuir o espírito crítico que supere a consciência reificada, tornando-se capaz de fazer a autocrítica e criar possibilidades para enfrentar o mal-estar e o adoecimento.

Para Adorno (2004), o esclarecimento seria o caminho para fugir da frieza disseminada pelas condições objetivas que levaram, por exemplo, a Auschwitz. Esclarece como os indivíduos se tornaram o que são, quais os motivos que levaram à barbárie. Para este filósofo, a formação do sujeito é indispensável para “impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desse mecanismo” (ADORNO, 1995b, p. 121). E, complementando este raciocínio, afirmamos, ainda, o seguinte a partir deste frankfurtiano:

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam se alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 1995c, p. 116-117).

Diante disso, a educação seria a possibilidade, segundo Adorno (1995h), a partir da autorreflexão crítica e da resistência, de emancipar o homem e confrontar a barbárie da sociedade, fazendo com que todos se beneficiassem do progresso da civilização e não o contrário disso. É necessário que ocorra uma educação voltada para o exercício da autonomia e da emancipação do homem. E o caminho é educar contra a barbárie, contra a violência gerada pelas próprias condições da civilização. Esse seria o caminho para a “desbarbarização”, segundo Adorno (1995b) deveria

iniciar-se na primeira infância mediante, o esclarecimento da sociedade, pois isso acarretaria a formação de barreiras concretas que iriam prevenir contra a disseminação da barbárie.

Retomando o raciocínio sobre a caracterização do mal-estar docente, este é considerado como um “fenômeno” por vários pesquisadores que se dedicaram a essa temática, apresentando manifestações de distúrbios, desvios de comportamento e doenças nos docentes em relação a fatores externos variados. Dessa forma, conforme descrito na pesquisa, buscamos levantar quais deles eram constatados como motivadores do mal-estar no ambiente escolar, sendo as condições materiais e a ideologia do capitalismo e da Indústria Cultural os elementos mais considerados como provocadores do mal-estar entre os docentes em geral. Diversos fatores geradores do adoecimento docente no campo escolar foram elencados no decorrer desta pesquisa: desvalorização da educação pela sociedade e falta de condições necessárias para seu desenvolvimento; escassez de investimentos por parte do governo, por meio de planejamentos, ações eficazes para promover formação e aperfeiçoamento; a falta de colaboração efetiva da família; avaliações externas atribuídas aos professores e culpabilidade deste pelo insucesso dos resultados alcançados sem considerar os contextos, diferenças e realidade na construção do conhecimento. Outro fator que ficou evidente na pesquisa, que, além de causar o afastamento da sala de aula, continua determinando o sofrimento e o mal-estar é a questão da formação docente.

Nessa perspectiva, ao tratarmos acerca da formação dos professores, observamos que há primazia da razão instrumental, pois os docentes já são preparados, em grande medida para executarem modelos pedagógicos com o objetivo de atingir a eficácia do ensino. A reflexão, o pensamento, a própria razão, como experiência, são distanciados dos objetivos educacionais. A formação dos professores designa-se por “saber fazer” no lugar de “pensar sobre o sentido do fazer”. A formação dos professores não leva em consideração os questionamentos, a reflexão, o pensar sobre a formação, mas de aperfeiçoar novas técnicas para a introdução de novas metodologias no trabalho do professor. Dessa forma, é perdida a possibilidade da formação de uma consciência política e no seu lugar permanece uma consciência enrijecida e reduzida à manipulação de preceitos e fórmulas, segundo Kant (2005).

A incapacidade à experiência, promovida por variados fatores, no lugar de formar apenas informam os docentes, produzindo uma consciência coisificada, cuja relação humana é convertida em coisa, alterando a experiência.

Conforme Adorno (2003), a dominação da teoria na formação promove o desenvolvimento da consciência mutilada. Combater a técnica seria condição para a não repetição da barbárie. Portanto, seria o mesmo que combater o espírito atual do mundo, daí a dificuldade de promover a formação desvinculada da técnica. Quanto à relação do homem com a técnica é preciso estar atento para o seguinte:

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 a 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, 2003, p. 132-133).

A pesquisa observou nos trabalhos analisados que, para se encontrar um caminho de combate ao problema do mal-estar docente, deveria haver um investimento na formação inicial do professor. Outra solução apresentada diz respeito à formação contínua do professor em seu trabalho. Dessa forma, diante do debate sobre o mal-estar docente na escola fica claro que é desnecessário questionarmos a respeito dos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais relacionados às abordagens já assinaladas, uma vez que elas, conforme os pesquisadores que discutem o assunto sobre o mal-estar docente, resolveriam de forma simples os problemas enfrentados pelo professor na sua prática, pois esses profissionais evitam confrontos, abafando as discussões que marcam os indivíduos e suas diferenças nas escolas.

São justamente essas evidências que nos levaram a nos deter no presente objeto, já que o campo escolar é marcado por uma dupla intervenção, isto é, a preventiva e a curativa. O professor é sentenciado a experimentar um vazio de significado em relação ao lugar que deveria ser ocupado como um sujeito na posição de educador. De acordo com as pesquisas analisadas, afirmamos que o debate sobre o adoecimento docente é limitador do pensamento, uma vez que o contexto atual da sociedade capitalista demanda cada vez mais soluções rápidas e instrumentais diante de quaisquer expressões de mal-estar, dificultando e/ou impedindo questionamentos e reflexão sobre essa problemática na escola.

Assim, pensar na contemporaneidade a relação existente entre a fragilização da individualidade do sujeito e as possibilidades de resistência do indivíduo à lógica instrumental não significa procurar justificativas teóricas para salvar o professor do mal-estar e do adoecimento e de sua condenação na sociedade, implica refletir sobre aquilo que ele um dia já representou e, ainda, poderá representar. Daí a necessidade da elaboração psíquica e teórica para o estabelecimento do confronto ao processo de mal-estar docente bem como de barbarização ora vivenciado nas atuais sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre os indicadores do adoecimento docente e de barbarização no contexto escolar, tendo como suporte, além dos autores da Teoria Crítica da Sociedade e seus referenciais, o estudo sobre o estado do conhecimento sobre este tema a partir de algumas teses e dissertações. A pesquisa objetivou responder a uma inquietação inerente ao cotidiano escolar durante o exercício da docência: qual a relação existente entre o contexto histórico de barbárie e o adoecimento docente dos professores do Ensino Básico no Brasil na atualidade?

A pesquisa permitiu elucidar que o docente, de um modo geral, vivencia, em seu trabalho laboral, situações de insatisfação, incômodo, queixas sobre as adversidades, que repercutem de forma, negativa sobre o seu bem-estar. O mal-estar vivenciado pelos docentes foi mostrado nas discussões dos trabalhos analisados.

Compreender o cotidiano do docente e seu mal-estar é reconhecer que o sistema educacional precisa voltar-se para o ser humano professor, para as suas condições de trabalho e não para o alto ou o baixo desfecho do seu trabalho pedagógico. Cabe salientarmos que esta pesquisa talvez possa contribuir para uma melhor compreensão acerca das implicações que levam ao mal-estar docente e à barbárie no contexto laboral dos docentes e seus impactos no desempenho da prática educativa.

Os trabalhos apresentados na pesquisa permitiram compreender que o adoecimento vivido e sentido pelos docentes está vinculado à conjuntura socio-histórica e constitui-se num problema que se expressa no ambiente escolar, denunciando que algo não vai bem. Esta percepção tornou possível apreendermos que o mal-estar não se configura em um fenômeno situado apenas no contexto escolar, apresenta-se nas relações sociais e interpessoais, nos contextos sociais e, no caso do professor, ocorre na organização escolar, reverberando negativamente e diminuindo a qualidade do trabalho pedagógico.

A pesquisa desenvolvida permitiu realizar um encontro com a ampla obra de Adorno e Horkheimer (1985). O resultado foi o entendimento, por um lado, da relevância da reflexão filosófica destes autores da Teoria Crítica da Sociedade para o pensamento contemporâneo e sua colaboração para o enfrentamento, através da

crítica social, política, cultural e educacional, das questões inerentes a esta civilização. Por outro lado, esse encontro proporcionou evidenciar que a grandeza da obra desses teóricos não se esgota em uma pesquisa. Ela propõe novos aprofundamentos, novos trabalhos, sobretudo por oferecer diversas perspectivas e novas possíveis leituras.

Dentre os objetivos que nortearam a pesquisa destacam-se: o de investigar, a partir do Estado da Arte, sobre os principais desafios postos ao trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, realizando uma reflexão crítica sobre o adoecimento e investigando os processos de trabalho docente, simultaneamente, estabelecendo a relação com os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade conhecendo o seu percurso histórico. Além disso, buscou-se entender, com os autores a Indústria Cultural e sua crítica à cultura de massa, e degradação da razão. Identificar em que consiste um projeto de emancipação em Adorno e Horkheimer (1985) e sua relação com a Teoria Crítica da Sociedade em confronto com a razão instrumental.

Assim, procuramos analisar a Teoria Crítica da Sociedade partindo das vísceras da razão ilustrada e instrumental, visando refletir sobre os pressupostos da emancipação, ou seja, a crítica social, objetivando contrapor-se à razão instrumentalizada e à sociedade administrada, consequência de desvios no curso originariamente emancipatória do esclarecimento, caminho em direção à autonomia e à autoterminação do homem, revelado, nos textos escolhidos, a presença de elementos que demonstram a continuidade do tema da emancipação no pensamento crítico de Adorno e Horkheimer; analisando o sentido da teoria crítica como projeto de emancipação, revelando suas modalidades e seu alcance para a análise em nosso tempo e para os questionamentos da pesquisa em relação ao adoecimento docente e barbarização das relações de trabalho que conduzem a sociedade.

Esses objetivos são acompanhados pela reflexão acerca da relação entre Teoria Crítica e a Teoria Tradicional, que é proposta pela obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), cuja discussão mostra o processo de dominação no lugar da emancipação, revelado por meio da manipulação da cultura pela Indústria Cultural. Essa perspectiva contribuiu para a pesquisa enquanto crítica do processo civilizatório. Adorno e Horkheimer (1985) concebem uma crítica social que favorece a tomada de consciência sobre as reais condições de vida do seu tempo, mas que

tem íntima relação com o tempo atual. Assim, um projeto de emancipação expressa-se na composição dessa crítica. Através dela é viável chegar ao alcance da autonomia requisitada pela razão. A Teoria Crítica prima por um projeto de emancipação, em prol de novas condições de vida. Os autores fazem uma reflexão sobre o projeto do Esclarecimento, por meio da crítica à razão instrumental com a finalidade de superação daquela menoridade salientada por Kant. Assim, nesse caminho pela liberdade, para vivência de experiências e não adoecimento do indivíduo, como um projeto fundamental do homem a Teoria Crítica da sociedade é uma importante aliada.

Adorno (1995), em suas reflexões filosóficas, sustenta discussões importantes para pensarmos em uma educação autorreflexiva, mesmo ele não sendo um teórico da educação. Ele indica a autorreflexão como forma de cultivo do indivíduo. Adorno considera a ideia de indivíduo como elemento central para pensarmos a crítica. Unicamente um indivíduo apto a se revoltar com a realidade posta pode ser portador da autorreflexão. A experiência manifesta-se como o meio para se desenvolver a resistência. Experiência capaz de sensibilizar o indivíduo perante o outro, a diferença que se encontra tanto fora como em si mesmo. Dessa forma, a concepção de resistência e de formação é a exigência de Adorno (1985) de se manter a tensão entre pensamento e da autorreflexão.

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 1995, p.183).

Os autores dos trabalhos analisados pensam o adoecimento docente enquanto algo a ser resolvido e administrado no contexto pedagógico. Pensamos essa problemática por meio da crítica, da autorreflexão enquanto elemento de tensão referente às condições objetivas e subjetivas, que contribuem para construção da experiência no ambiente pedagógico. Pensar na atualidade na relação entre pseudoformação e a pobreza da experiência implica criar possibilidades de resistência pelo indivíduo diante dessa sociedade que o negligencia e o anula, impedindo-o do exercício do pensamento autorreflexivo.

Adorno (2004) argumenta sobre a tendência contemporânea ao predomínio das vivências no lugar da experiência. Nesse tocante, este frankfurtiano atribui tal deficiência da formação dos indivíduos aos processos deformativos reinantes na contemporaneidade. Adorno (2004) afirma que a consciência atual não é apta à experiência. Por não possuir aptidão à experiência, essa consciência é definida como coisificada. Na sua concepção, a consciência coisificada é uma consciência mutilada, visto que é desprovido do pensamento e da reflexão.

Através de Adorno e Horkheimer (1985) buscamos entender como o mal-estar extrapola as estruturas escolares, pois, concretamente está ligado aos aspectos tanto objetivos como subjetivos. Para nós, o adoecimento docente não se traduz simplesmente como uma “doença social”.

O adoecimento deve ser pensado na escola enquanto expressão de algo que está mudando o contexto de desenvolvimento do trabalho docente, configurando-se o mal-estar como sinal de desacomodação, que não toma como absoluto suas certezas e que faz com que o professor busque novos recursos e meios para lidar com os acontecimentos cotidianos. O mal-estar é inevitável. Dessa forma, propomos encará-lo como crítica, considerando-o como possibilidade de rememorar, experienciar. Assumimos o mal-estar docente enquanto trabalho de resistência, com vistas a entendê-lo como traço do ser professor, como um elemento que está relacionado no desejo de ensinar, educar, exercer a docência frente às condições objetivas e subjetivas encontradas e mobilizadas nesse exercício. Está em destaque esclarecermos como a experiência formativa pode ser um elemento de compreensão a respeito do adoecimento que acomete os professores na atualidade.

Nesta pesquisa, procuramos entender o adoecimento docente, em grande medida, em decorrência da pobreza da experiência, pois a impossibilidade da experiência acaba por traduzir-se também na ausência do pensamento autorreflexivo, uma vez que a memória, o pensar o próprio pensamento, a narração são relegados ao segundo plano por causa do processo de danificação da subjetividade. Nesse sentido, propomos redefinir o mal-estar docente pela via da crítica, através da autorreflexão, rejeitando a interpretação que propõe a “resolução do mal-estar docente”, ou até mesmo a sua eliminação, pela via do bem-estar, de medidas preventivas, da resiliência, das terapias comportamentais, do gerenciamento do mal-estar como propõem alguns teóricos do mal-estar docente.

A reflexão deve recair, sobretudo, no sentido de ser professor. Transformar a pobreza da experiência em experiência seria produzir uma nova experiência, mesmo a partir dessa própria experiência, como inconformismo, e resistência, segundo Adorno (1995). Assim, ter-se-ia a experiência como o principal elemento desse processo. Dessa forma,

Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar, efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 1995, p.185).

Com base na análise das dissertações e teses selecionadas para esta pesquisa, pudemos observar algumas formas de mal-estar e adoecimento que afligem os professores do ensino básico no Brasil, verificando-se a predominância de elementos psicossomáticos. Notamos ainda que o adoecimento psíquico causa prejuízos consideráveis ao trabalho docente no que diz respeito a sua subjetividade. Tais aspectos expressam uma invisibilidade das problemáticas de saúde relacionadas ao trabalho dos professores do ensino básico, as quais podem ser tomadas como importantes efeitos colaterais, implicando em uma naturalização do excesso de trabalho e em uma aceitação velada de todo esse processo sinistro.

Observamos a presença do adoecimento entre os professores em contextos públicos, sentimos a necessidade de refletir sobre seus processos de trabalho, como esses profissionais se organizam a partir da lógica neoliberal, faz-se importante repensar o modelo que rege o ensino básico público no Brasil e educação em geral, bem como os critérios de avaliação desses fenômenos.

Inferimos que esta pesquisa torna-se significativa por possibilitar aos professores pensarem e refletirem sobre o seu trabalho, sobre as condições e formas de sua organização, assim como sobre o sentido da educação na manutenção e reprodução dessa situação, ou na busca por formas de resistência. Daí ser de fundamental importância reflexões que incidam sobre o atual modelo produtivista, que se alicerça na lógica neoliberal, a qual tem causado adoecimento aos docentes.

De outro modo, propomos partir destas reflexões, problematizar o trabalho docente como força motora da sociedade neoliberal e danificadora da sua subjetividade e promotor de adoecimento. Notoriamente, essas reflexões não devem acontecer apenas no âmbito individual, mas principalmente de forma coletiva, de forma que sejam propostas novas possibilidades conjuntas de enfrentamento e resistência.

Concluindo, por meio da presente investigação, este trabalho procurou mostrar como os contextos sociais e históricos se relacionam com o processo educativo e formativo e com o processo de adoecimento vivenciado pelos docentes. Desse modo, além de entendermos o adoecimento docente pela via da experiência formativa, reivindicamos que o docente que o experimenta resista subjetivamente as suas causas efetivas e potencialize essa atitude mediante o restabelecimento do sentido que a experiência oferece a sua ação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Crítica cultural e sociedade**. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986b.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 29-50.

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

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 97- 118.

_____. Educação... para quê? In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 155-168.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995f, p. 181-201.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995g, p. 181-201.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h, p. 51-74.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Artur Mourão. São Paulo: Edições 70, 2001.

_____. O ensaio como forma. In: _____. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2003.

_____. Teoría da la pseudocultura. In: _____. **Escritos sociológicos I**. Trad. Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2004. (Obra Completa).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Do grego Antônio de Castro Caciro. São Paulo: Atlas, 2009.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2005.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas; v. 1).

_____. Sobre o conceito de história. **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas; v. 1).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 56 (Coleção Questões da Nossa Época).

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, Willian. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRAND, Rita Melania Webler. **Do mal-estar à readaptação**: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis: Trad. David Jardins Júnior. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CARVALHO, Ana Carolina Da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE, 2002, p. 237-254.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2009.

DEBASTIANI, Valdemir José. **Mal-estar docente e Síndrome de Burnout: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contra-Ponto, 2000.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Oboré, 1992.

ENCICLOPÉDIA BARSA. Segunda guerra mundial: Rio de Janeiro; São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, v. 7, 1996, p.262-269.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, Cap. 4., p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

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

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 32-47, maio/ago. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREUD, Sigmund. “O Mal-Estar na Civilização” (1930). In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1997.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2011, p. 64-65 (Obras Completas; v. 15).

_____. Totem e tabu (1912-1913). In: _____. **Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a, v. 11 (Obras Completas).

_____. Animismo, magia e onipotência dos pensamentos. In: _____. **Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b, v. 11 (Obras Completas).

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira et al. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 267-283, set. 2012.

GONÇALVES, Oneli de Fátima Teixeira. **Respostas que o professor produz diante do mal-estar no trabalho docente**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HORKEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max; **Textos escolhidos**. Traduções de Zeljko Loparic. [et al.] 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991, v. 16. (Os pensadores).

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

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Trad. de Adail Ubirajara Sobras. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais: 1923-1950**. Trad. de Vera Ribeiro. rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

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

_____. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento (*Aufklärung*)? In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

KOBORI, Carolina. **Organização e condições de trabalho de professoras – mal-estar docente e permanência no emprego: estratégia defensiva?** 2010, 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas. 2010.

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

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Trad. Rodnei Nascimento. rev. Karina Jannini. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012 (Coleção Biblioteca do Pensamento Moderno).

MANCEBO, Deise et al. Em discussão: o trabalho docente. Editorial. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 1-5, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O capital**. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. 1. 1988. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **O manifesto comunista**. Trad. Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Vozes de Bolso).

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO, 2010. **Anais**. Portugal e Espanha: ANPAE, 2010.

MORENO, Camala de Menezes Costa. **O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 1-17, jan./abr. 2019.

MOURÃO, Elaine Cristina. **Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NETTO, José Paulo. **O que é stalinismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Introdução ao método da teoria social**. UFRJ: Serviço Social, impressão eletrônica, 2011. Disponível em: <[https:// pt. Scribd.com/doc/60464122/Introducao-ao-metodo-da-teoria-social-Jose-Paulo-Netto](https://pt.scribd.com/doc/60464122/Introducao-ao-metodo-da-teoria-social-Jose-Paulo-Netto)>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Filosofia Passo-a-Passo; v. 47).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

QUIROGA, Fernando Lionel. **O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação E Saúde na Infância e Adolescência) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

RUDIGER, Francisco. **Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a escola de frankfurt**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999, 262 p.

_____. A Escola de Frankfurt. In: FRANÇA, V.; HOHFWLDT, A.; MARTINO, L. C. (Org.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 131-150.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

SAMPAIO, Denise Teodoro. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

SCAREL, Estelamaris Brant. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa**. Goiânia, 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016a.

_____. Civilização, cultura e sociedade à luz da teoria crítica e o sentido a educação contra a barbárie e a favor da emancipação. In: CARDOSO, Liliane Barros de Almeida *et al.* **Estágio e formação de professores: concepções contextos e prática**. Goiânia: PUC Goiás, 2016b. p. 21-36.

SILVA, Franklin L. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

WEBER, Max: A ciência como vocação. In: **Ciência e política: duas vocações**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p.17-64.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e karem Elsabe Barbosa. Rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: UNB, v. 1, 2012.

WEBER, Sueli W. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EAD**. 2009, 170 f. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun.2010.